



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JÚLIA RODRIGUES NUNES CAFÉ

TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MATO GROSSO: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Rondonópolis – MT
2023

JÚLIA RODRIGUES NUNES CAFÉ

**TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I EM MATO GROSSO: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a). Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

R696t

Rodrigues Nunes Café, Júlia.

TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS
NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MATO
GROSSO [recurso eletrônico] : DA FORMAÇÃO À PRÁTICA
DOCENTE / Júlia Rodrigues Nunes Café. – Dados eletrônicos (1
arquivo : 247 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de PósGraduação
em Educação, Rondonópolis, 2023. Inclui bibliografia.

1. Formação docente. 2. Professora negras. 3. Narrativas. 4.
Racismo. 5. Interseccionalidade. I. Carvalho, Ademar de Lima,
orientador. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NEGRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM MATO GROSSO: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE"

AUTORA: MESTRANDA JÚLIA RODRIGUES NUNES CAFÉ

Dissertação defendida e aprovada em **22/09/2023**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

2. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (EXAMINADORA INTERNA) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. DOUTORA MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES (EXAMINADORA EXTERNA) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

4. DOUTORA SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO (EXAMINADORASUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

RONDONÓPOLIS, 22/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Docente UFR**, em 25/09/2023, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente UFR**, em 26/09/2023, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mille Caroline Rodrigues Fernandes, Usuário Externo**, em 26/09/2023, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0212402** e o código CRC **CF457EE3**.

Poderia dedicar este trabalho para muitas pessoas, mas escolhi dedicar apenas a uma em especial: Ao meu Preto (Lucas Santos Café), que me estendeu às mãos e não soltou as minhas por nenhum momento, mesmo quando eu pensei em desistir deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Valeu a pena ê ê...

Valeu a pena ê ê...

Sou pescadora dos meus próprios sonhos.

Assim, afirmo e reafirmo que valeu a pena acreditar e confiar em Deus. Para Ele toda honra e todos os agradecimentos por ter me possibilitado o fôlego de vida para chegar até aqui.

Por tudo que a Júlia da infância já passou, quero agradecer e parabenizar às Júlias que existem em mim. Quero comunicar à Júlia sonhadora da infância que seus planos de nunca desistir de acreditar que um dia conquistaria os espaços que tanto pediu em suas orações, agora, estão se concretizando. Por essas razões, agradeço à Júlia da infância que ainda habita em mim e que nunca deixou de sonhar, mesmo nos momentos mais difíceis e tenebrosos.

Agradeço também à Júlia atual pela sua capacidade de se ressignificar e por ser resiliente diante de tantos percalços. É necessário agradecer a essa Júlia hodierna por sua persistência, por sua bravura e por ser afrontosa nas lutas pelos espaços que deseja conquistar. Por essas ações, parabenizo-me e emano agradecimentos para mim!

Agradeço ao meu esposo Lucas Santos Café por estender as mãos para mim em todos os momentos da construção deste trabalho. Do início ao fim, desde a construção do projeto aos momentos que precisei iniciar e concluir a escrita desta dissertação, ele sempre esteve ao meu lado apoiando e participando ativamente. Sem o seu suporte, não seria possível enfrentar os momentos sombrios que vivi no período da escrita deste trabalho. Ele esteve ao meu lado me ajudando a superar medos, tristezas, pânico, insônias e uma profunda depressão. Não desisti da escrita, porque tive ao meu lado um parceiro que cuidou de mim até o momento quando eu pude reagir e tive forças para entender que nunca deixei de sonhar e que todo sonho é possível.

Agradeço, especialmente, a todas as professoras que foram protagonistas deste trabalho. Elas dispuseram do seu tempo e abriram seus corações para partilhar suas histórias de vida de forma profunda e impactante. A sensibilidade, a atenção e o comprometimento delas tornaram possível a concretude desta dissertação. Para elas, as sujeitas protagonistas dessa história, deixo minha eterna gratidão.

Agradeço também a minha mãe Alice, ao meu pai Júlio e a minha irmã Tamiles por torcerem por mim e me desejarem sucesso na vida.

Também agradeço ao psiquiatra doutor Ricardo Marciel Falavigna pela sensibilidade na escuta, na abordagem e na condução dos meus atendimentos. Chegar até aqui foi possível graças ao apoio dele. Gratidão por me incentivar a não me deixar desistir da escrita e, muito menos, de mim mesma.

Agradeço ao amigo Leandro, personal trainer da academia Medley, que me acompanhou por meses, me motivando e incentivando a não desistir de concluir esta etapa importante da minha vida.

Agradeço à Deuvânia e ao Mauro, por alegrarem meus dias, sobretudo, no percurso da escrita deste texto. Agradeço por se tornarem amigos tão importantes para mim.

Agradeço as minhas amigas Thalita Sampaio e Diana Maris, pelo incentivo contínuo, pelo suporte na leitura e por todas as sugestões que foram dadas ao projeto que foi apresentado à Universidade Federal de Rondonópolis.

Agradeço as minhas colegas Cristiane, Carolini, Valdete, Maizi, Vânia, Magna e Sirleide e aos meus colegas Rodrigo e Guibison por todas as vezes em que estive desmotivada em continuar com o mestrado e elas e eles me incentivaram com palavras de ânimo.

Agradeço à professora doutora Mille Caroline Rodrigues Fernandes, professora da graduação, fonte de inspiração, que me fazia olhar para ela com admiração por toda a sua inteligência e por ser uma das poucas professoras negras que tive o privilégio de ter durante a minha formação superior. Obrigada pela representatividade e por fazer parte deste momento!

Agradeço também às minhas professoras e aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis por tudo que fizeram por mim durante o desenvolvimento de suas disciplinas. A contribuição delas e deles, seja com materiais para produção dessa dissertação, seja com ensinamentos e apoios, foi essencial para que este percurso fosse finalizado.

À professora doutora Érica Virgílio da Cunha deixo meu muito obrigada por sempre fazer o início de suas aulas momentos únicos de amor e acolhimento.

Agradeço também à querida professora doutora Rosana Maria Martins pelo cuidado, leveza, amorosidade, sensibilidade na escuta e na leitura dos trabalhos realizados durante as aulas, tornando cada encontro único, emocionante e empolgante. Agradeço por ela se fazer presente na minha banca e por contribuir com orientações para o meu crescimento.

Concluo meus agradecimentos ao corpo docente agradecendo, especialmente, ao meu querido orientador, o professor doutor Ademar de Lima Carvalho, que me concedeu a honra e a oportunidade única de ser sua orientanda. Agradeço a ele por permitir que eu tivesse liberdade nas minhas construções, mas sempre esteve me direcionando na escrita e apontado caminhos de forma respeitosa. Sem elitismo e sem academicismo, o professor Ademar me deu suporte necessário para que eu conseguisse produzir esta dissertação. Meus sinceros agradecimentos a ele!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que torceram por mim. Muitas amigas e muitos amigos na Bahia e em Mato Grosso estiveram ao meu lado e ficaram felizes com a conclusão deste trabalho. Gostaria que eles soubessem que chegar até aqui não foi fácil, mas foi possível graças aos incentivos de todas elas. Essa é uma conquista a partir de uma construção coletiva. Chegar até aqui é ter a certeza de que ninguém consegue conquistar nada sozinha. Eu só cheguei até aqui, porque vocês me possibilitaram chegar. Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa teve como o objetivo principal investigar as trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT, dando atenção especial às formas pelas quais o racismo e o sexismo afetaram suas experiências de vida-formação, especialmente, o processo formativo na educação formal e suas experiências ligadas à atuação docente. O estudo se pautou nas experiências narradas por cinco professoras negras, desde o processo de formação na Educação Inicial e Superior até a atuação docente, levando em consideração que elas vivem em uma sociedade marcada por contradições raciais e de gênero que, de forma interseccional, atravessam a existência das mulheres negras. Inspirada no conceito de “escrevivência” desenvolvido por Conceição Evaristo (2017), construí um caminho próprio para a escrita desta dissertação, que denomino de ateliê ou costura “escrevivente”. A construção desse ateliê de vivências ou dessa costura “escrevivente” implica em tecer minha história com as trajetórias e as experiências significativas relatadas pelas professoras protagonistas desta pesquisa. Desta forma, trago uma escrevivência plural e coletiva, uma costura “escrevivente” desenvolvida a partir do entrelaçamento de nossas histórias. Em um primeiro momento, investigou-se o processo formativo das professoras, buscando identificar e entender as particularidades, dificuldades e desafios encontrados por elas em suas jornadas formativas. Em um segundo momento, analisou-se a experiência docente dessas mulheres negras, identificando os desafios encontrados no cotidiano escolar, especialmente seus diálogos com a Lei 10.639/03 e em suas tentativas de implementação de uma educação antirracista, plural, diversa e inclusiva. A concepção teórica e metodológica desta pesquisa se orientou por uma diversidade de epistemologias e pedagogias descoloniais, destacando-se a pedagogia histórico-crítica freiriana, a decolonialidade, o pensamento afro-diaspórico e, especialmente, o feminismo negro. Procederam-se à aplicação e à análise qualitativa de questionários, assim como à realização e à análise qualitativa de entrevistas desenvolvidas com todas as cinco participantes. Concluiu-se que a formação e a atuação docente das professoras foram e são atravessadas por desigualdades e por violências raciais e de gênero. Propusera-se que, para além de letramento racial e formação inicial e continuada para o desenvolvimento da educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, serão necessários esforços coletivos da comunidade escolar, assim como o desenvolvimento de políticas públicas para que elas tenham as condições necessárias para efetivar a deseducação e poder construir a educação antirracista, antissexista e antimachista que se espera.

Palavras-Chave: formação docente; professoras negras; narrativas; racismo; interseccionalidade.

ABSTRACT

This research had as its main objective to investigate the trajectories of black teachers who work in Elementary School I in public schools in the city of Primavera do Leste-MT, paying special attention to the ways in which racism and sexism affected their life-education experiences. , especially, their training processes in formal education and their experiences linked to teaching. The study was based on the experiences narrated by five black teachers, from the training process in Initial and Higher Education to teaching, taking into account that they live in a society marked by racial and gender contradictions that, in an intersectional way, cross the existence of black women. Inspired by the concept of “writability” developed by Conceição Evaristo (2017), I built my own path for writing this dissertation, which I call atelier or “writable” sewing. The construction of this studio of experiences or this “writing” sewing involves weaving my story with the trajectories and significant experiences reported by the teachers who are the protagonists of this research. In this way, I bring a plural and collective writing experience, a “writing” seam developed from the intertwining of our stories. Initially, the teachers' training process was investigated, seeking to identify and understand the particularities, difficulties and challenges encountered by them on their formative journeys. Secondly, the teaching experience of these black women was analyzed, identifying the challenges encountered in everyday school life, especially their dialogues with Law 10,639/03 and their attempts to implement an anti-racist, plural, diverse and inclusive education. The theoretical and methodological conception of this research was guided by a diversity of epistemologies and decolonial pedagogies, highlighting Freirian historical-critical pedagogy, decoloniality, Afro-diasporic thought and, especially, black feminism. Questionnaires were administered and qualitatively analyzed, as well as interviews carried out and qualitatively analyzed with all five participants. It was concluded that the training and teaching activities of teachers were and are permeated by inequalities and racial and gender-based violence. It was proposed that, in addition to racial literacy and initial and continuing training for the development of education for racial, ethnic-racial and gender relations, collective efforts from the school community will be necessary, as well as the development of public policies so that they have the necessary conditions to carry out miseducation and be able to build the anti-racist, anti-sexist and anti-sexist education that is expected.

Keywords: teacher training; black female teachers; narratives; racism; intersectionality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
IF	Instituto Federal
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso
IFMT-PDL	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Primavera do Leste
MT	Mato Grosso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC- MT	Secretária Estado de Educação de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 DELINEANDO AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS NEGRAS NOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
1.1 problematização epistemológica da temática.....	51
1.2 Seleção das protagonistas da pesquisa.....	61
1.3 Os instrumentos das coletas de dados.....	64
1.4 Transcrição dos dados.....	66
2 RAÇA, GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E AS MULHERES NEGRAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	68
2.1 A colonização e a recente degradação da mulher negra.....	69
2.2 A ideia de raça e o início da degradação compulsória da mulher negra.....	73
2.3 As relações de gênero, interseccionalidade e as mulheres negras.....	82
3 DA EDUCAÇÃO À DESEDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA: LETRAMENTO RACIAL E CONSCIENTIZAÇÃO.....	103
3.1 Colonialismo e educação formal.....	104
3.2 Letramento racial e consciência.....	107
3.3 Professoras negras e consciência racial.....	111
3.4 Educação e deseducação.....	117
4 DE NEGUINHA À PROFESSORA NEGRA: RACISMO E SEXISMO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS DOCENTES.....	134
4.1 as protagonistas e a pesquisa.....	135
4.2 as protagonistas.....	136
4.3 As origens.....	137
4.4 A vida escolar.....	140
4.5 Tornando-se professoras.....	164
4.6 Formação e a ausência da educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero.....	173
5 QUEBRANDO TABUS – IDENTIDADE, ATUAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES RACIAIS.....	176

5.1 As professoras e suas primeiras experiências como docentes em Primavera do Leste-MT.....	177
5.2 As professoras e suas experiências docentes.....	183
5.3 As professoras negras, identidade e racismo.....	196
5.4 Ser mulher negra	203
5.5 As professoras negras e as relações raciais.....	210
5.6 As professoras negras e a educação antirracista.....	217
DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: CONCLUSÃO OU UM CAMINHO QUE SE APRESENTA	238
REFERÊNCIAS.....	241

INTRODUÇÃO

Na academia, desde o momento em que tomei conhecimento da existência de um sólido, diverso e plural campo de estudo sobre relações raciais e étnico-raciais eu tive a convicção de que seria nesse espaço que eu desenvolveria os estudos de especialização que demarcariam minha trajetória acadêmica. Mesmo que o contato com essas discussões tenha sido tardio devido, sobretudo, ao eurocentrismo/racismo que orienta o pensamento científico hegemônico em todo mundo contemporâneo (Quijano, 2009; Grosfoguel, 2009) e à baixa presença de professoras e professores negros nos espaços formais de produção de conhecimento no Brasil (Munanga, 2005; Gonzalez, 2020), ele aconteceu há tempo suficiente para que eu pudesse, minimamente, planejar meus estudos de mestrado.

A princípio, fui tentando amadurecer duas possibilidades de temáticas para construir um projeto robusto que permitisse meu ingresso no mestrado. A primeira possibilidade surgiu por conta da viabilidade. Tentando aproveitar os conhecimentos adquiridos na minha primeira graduação em Licenciatura em Letras, busquei construir um projeto que discutisse literatura africana e literatura afro-brasileira e como elas são abordadas dentro das escolas. Todavia, apesar de o projeto na área de literatura ser o mais viável, ele não era o que chamava mais a minha atenção. Assim, durante alguns anos, dediquei-me a amadurecer a segunda possibilidade que, para mim, era muito mais interessante e atrativa: desenvolver um projeto que discutisse questões relacionadas à identidade e à estética da mulher negra.

A ideia de desenvolver uma pesquisa na qual eu pudesse entender as relações que as mulheres negras estabelecem com a cor de sua pele, com seus corpos, com a forma e a textura de seus cabelos e com suas características fenotípicas em geral me fascinava de uma maneira descomunal. Como uma mulher negra que também é atravessada por paradigmas em relação à sua estética, os quais foram causados pela consolidação da ideologia da diferença racial e pelo racismo como sistema de poder e opressão (Santos, 2022), eu buscava, a partir da realização desse projeto, ajudar a mim mesma e também ajudar outras mulheres negras a entender a relação identitária estabelecida consigo mesmas.

Com a segunda possibilidade em vista, investi em leituras, cursos e diálogos com mulheres negras que se preocupavam com a mesma temática. Envolvi-me a ponto de criar uma oficina de turbantes intitulada *Semeando a identidade da mulher negra*. Essa oficina era desenvolvida de forma voluntária nas escolas públicas de algumas cidades de Mato Grosso e

tinha como principal objetivo discutir relações raciais e étnico-raciais a partir da valorização das estéticas, das histórias e das culturas das mulheres negras. Acima de tudo, era uma ação de implementação da Lei 10.639/03 e uma ação concreta no exercício do desenvolvimento de uma educação antirracista no ambiente escolar. O projeto foi tão bem recebido pelas escolas que acabou ganhando uma visibilidade inesperada, a ponto de ser premiado no I Prêmio Tereza de Benguela (2021) que passou a ser um evento anual de grande porte organizado pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.

Quando eu tinha quase certeza de que meus estudos de mestrado seriam sobre as relações que as mulheres negras estabelecem com as identidades e as estéticas negras, novas experiências vividas, substancialmente, no exercício da docência me fizeram caminhar por um outro percurso que julguei tão interessante quanto: o estudo de trajetórias de professoras negras.

Foram vivências e experiências próprias que me fizeram delimitar o objetivo principal deste trabalho: investigar as trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT, dando atenção especial às formas pelas quais o racismo e o sexismo afetaram suas experiências de vida- formação, especialmente, seus processos formativos na educação formal e suas experiências ligadas à atuação docente.

De maneira específica, por meio das respostas obtidas por meio de ferramentas de coleta de dados, busquei resgatar aspectos e eventos relevantes nas trajetórias das referidas indivíduos e historiar tais eventos a ponto de compreender como o racismo e o sexismo se manifestaram ao longo de suas vidas, especialmente durante seus processos formativos. É inquestionável que esses processos não tiveram início apenas ao ingressarem em seus cursos superiores, mas desde o momento de seu nascimento, quando foram submetidas às adversidades das classificações sociais que hierarquizam e estratificam a nossa sociedade.

O material coletado por meio da aplicação de questionários e da condução de entrevistas estruturadas e semiestruturadas possibilitou a evocação de partes significativas das vidas dessas mulheres, a ponto de compreender que suas experiências formativas para a carreira docente estão inegavelmente entrelaçadas a outras vivências próprias das mulheres negras. A articulação dessas experiências assume importância fundamental, pois transcende a esfera docente, permeando a vida de todas as mulheres negras.

Desde o momento em que comecei a formular este projeto eu tinha total convicção e certeza de que o meu interesse era estudar as trajetórias de professoras negras para entender as

maneiras que seus processos formativos e suas experiências como docentes eram impactadas pelo regime continuado das desigualdades e das violências raciais e de gênero. Quando participei da banca de seleção e quando assisti às aulas das disciplinas do mestrado, sempre pontuei com absoluta certeza a minha tarefa neste trabalho.

Como uma jovem pesquisadora em formação, é verdade que, às vezes, o ímpeto enérgico para alcançar os objetivos necessita ser acalmado pela voz dos saberes e da experiência. Percebendo um certo afobamento que poderia me levar a desenvolver conclusões precipitadas, meu orientador, o professor doutor Ademar de Lima Carvalho, chamou a minha atenção para que eu não iniciasse os trabalhos com ideias pré-concebidas. Sabiamente, ele informou que eu não deveria partir do princípio absoluto de que o racismo e o sexismo impactam as trajetórias das professoras negras. Dessa forma, tendo esse princípio apenas como hipótese, seria a própria análise das narrativas que revelaria se a minha hipótese era de fato verdadeira.

Além disso, meu orientador também chamou a minha atenção para algo que eu ainda não tinha me dedicado a refletir: a questão da consciência. O que ele pontuou, e que foi importante para alcançar os objetivos da pesquisa, é que, possivelmente, não seria todas as professoras participantes que teriam consciência de que o racismo e o sexismo afetam e impactam suas vidas. Dessa forma, seria possível que, mesmo que algumas delas tenham passado por experiências racistas e sexistas, essas experiências não seriam narradas e caracterizadas da devida forma do decorrer do trabalho. Assim, caberia a mim, como pesquisadora, levar em consideração e problematizar todas essas nuances durante o desenvolvimento da pesquisa.

Diante do exposto acima, para alcançar meu objetivo principal, neste trabalho, eu busquei problematizar as experiências vividas por cinco professoras negras, desde o processo de formação na educação básica e superior até a atuação docente, levando em consideração que essas experiências se deram em uma sociedade marcada por contradições raciais e de gênero, que, de forma interseccional, atravessam a existência das mulheres negras.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, a escrita de Josso (2006) me fez lembrar dos nós que nos acompanham em nossas trajetórias de vida. Assim, este trabalho não seria significativo apenas para mim, mas também para as professoras que revisitariam suas próprias histórias, juntamente com aquilo que as guia, no momento presente. De acordo com Josso, (2006, p. 376), “[...] esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmas e nosso ambiente humano e

natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma”.

Neste momento, é crucial ressaltar que, em uma pesquisa como esta, a seleção de autoras e autores negros representa, acima de tudo, um ato político. Portanto, na condução deste trabalho, a grande maioria das e dos intelectuais com quem dialoguei são negras e negros. Destaco isso para sublinhar que optei por citar Marie-Christine Josso, pois, em minha avaliação, ela apresenta uma discussão fundamental para a compreensão da formação nas “narrativas de vida”, contribuindo para uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente. Além disso, Josso revela a viabilidade das histórias de vida como metodologia de pesquisa- formação, bem como as contribuições do saber biográfico para a concepção de dispositivos de formação. Ela demonstra um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que exemplificam a utilização dessas abordagens na concepção de dispositivos de formação.

Contudo, é imperativo ressaltar que a inserção de Josso é uma escolha deliberada, consciente da sua limitação intrínseca. Reconheço que, por si só, ela não pode fornecer os alicerces essenciais para o desenvolvimento pleno desta pesquisa. Sendo uma mulher branca, Josso não vivencia a experiência de formação inerente a uma mulher negra. Portanto, destaco que, em um contexto onde a neutralidade não encontra espaço e a seleção das autoras com as quais dialogamos é uma postura política em nossos estudos e pesquisas, apresentar a contribuição de Josso, sendo uma escritora branca, não tem o propósito de legitimar minha escrita, minha história ou validar minha luta enquanto corpo negro marcado pelo racismo.

Trago sua contribuição apenas por ter lido e, de certa forma, sido tocada por aspectos presentes em seu artigo *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras - Educação e Pesquisa* (2006). Além disso, por ter trabalhado com as orientações da autora em uma disciplina do mestrado, em um momento delicado de minha vida, enfrentando situações desafiadoras. O fato de Josso apresentar sua escrita de forma metafórica e o conceito de “nó” (um método de apertar ou segurar um material), contextualizando com situações reais, me fez refletir sobre as circunstâncias vivenciadas na relação familiar, associando as situações que enfrentei no período do mestrado com as figuras de ligação “nós”. Portanto, a trago para não esquecer o quão paradoxal são esses “nós”.

Dessa maneira, é crucial destacar que a cito de forma consciente, ciente de que, enquanto mulher branca, ela não pode vivenciar, sentir ou compreender plenamente o que se desenrola em minha vida e na vida das protagonistas desta pesquisa. Os estudos de Josso

nunca alcançarão a subjetividade e a afetividade presentes nas narrativas de vida-formação de mulheres negras.

O exercício de revisitar a própria história proporciona à mulher negra compreender seu processo de construção, a maneira que se posiciona e se relaciona com o mundo. Assim, pelos anseios que me acompanham desde a juventude e que continuam na fase adulta, permito-me desenvolver esta pesquisa e explorando o fenômeno da trajetória de professoras negras que, historicamente, labutam em um ofício que nunca que foi cogitado para elas: o magistério (ofício de poder).

Esse espaço historicamente negado vem sendo reivindicado desde sempre pelas mulheres negras. O enfrentamento necessário foi bem explorado por Conceição Evaristo (2017), que retratou, impecavelmente, a escrevivência de sua trajetória e sua resistênciaperante a exclusão sistemática das negras nos espaços formais de produção e partilha de conhecimento. Evaristo utilizou sua “escrita de vida” para denunciar o colonialismo brasileiro que é alimentado pelo racismo que vitima as populações negras que são excluídas à medida que são estigmatizadas. Quando se trata da mulher negra, a exclusão toma condições extremas devido à associação entre as desigualdades e violências raciais e as de gênero.

Diante do exposto, é preciso dizer que a própria escolha da temática desta pesquisa se deu por constantes ressignificações que eu fazia em relação ao meu passado a partir das experiências do presente. A escolha se deu por conta de anseios que foram construídos durante minha trajetória de vida como mulher negra e pobre que é, diariamente, atravessada de forma interseccional por raça, gênero e classe. Foram as experiências passadas em minha formação como pessoa mulher negra e em minha formação e atuação profissional que, ao serem ressignificadas no presente, possibilitaram esta pesquisa.

Seguindo os passos de Evaristo, e dialogando a minha escrevivência com as experiências vividas pelas professoras, este trabalho ganhará forma, pois a professora negra tem sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outras e outros sujeitos. Parafraseando Evaristo (2017), temos uma sujeita que, ao falar de si, fala das outras e, ao falar das outras, fala de si, fala de nós professoras negras.

O anseio em realizar uma pesquisa com professoras negras foi desenvolvido, sobretudo, a partir da ressignificação da minha trajetória como discente e docente. Todavia, é importante salientar que trabalhar com essas mulheres estigmatizadas e inferiorizadas pelo racismo e pelo machismo não é apenas uma decisão de cunho subjetivo, pois, objetivamente,

ela é uma delimitação metodológica importante, uma vez que, durante a educação básica, não tive, expressivamente, o contato com professoras negras.

Trabalhar com professoras negras é também um compromisso político com a descolonização mental e epistemológica. Afetada diretamente pelo racismo, passei minha infância e adolescência me percebendo como objeto no olhar do outro, mas nunca como sujeita. A escola, assim como a ciência, reservou, historicamente, um lugar de subalternidade para as pessoas negras, especialmente, para as mulheres, que sofrem duplamente ao serem afetadas pelas classificações raciais e de gênero.

Volto a Fanon (2008) para que seja possível compreender que, na sociedade ocidental oriunda do colonialismo, a negra não é uma mulher e o negro um homem. Pelo contrário, tanto ela quanto ele serão sempre a negra e o negro, racializada(o), desumanizada(o), animalizada(o) e brutalizada(o) pelo racismo. Serão sempre um ser humano “menor”, inferiorizado e agredido por uma série de elementos tóxicos e nocivos.

Sensível às diversas opressões, Fanon (1976) afirma que o ser humano mais agredido e desrespeitado é sempre a mulher negra, por ela ser afetada não só pelo racismo, mas também pelo patriarcado. A violência absurda e desproporcional imposta sobre a mulher negra faz com que ela encontre uma série de dificuldades em se reconhecer como humana e sujeita protagonista de sua própria história. De maneira explícita, Kilomba (2019) descreve:

O termo *sujeito*, contudo, especifica a relação de um indivíduo com sua sociedade; e não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional. Ter o status de *sujeito* significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. Em outras palavras, elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o status absoluto de *sujeito*. O racismo, no entanto, viola cada uma dessas esferas, pois pessoas *negras* e Pessoas de Cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum (Kilomba, 2019, p. 74-75, grifos da autora).

O arquétipo das negras como objeto e nunca como sujeitas na educação aumentou, assustadoramente, quando ingressei no ensino superior. No decorrer da minha formação acadêmica, o quantitativo de professoras negras era ainda mais limitado, tendo como representatividade na academia apenas duas docentes. No contexto acadêmico, as mulheres negras tinham um lugar determinado pelo racismo estrutural. Elas estavam quase sempre realizando papéis de subserviência e executando trabalhos braçais que remontam ao período escravocrata e que denuncia a continuidade da lógica colonial.

Como propõe Gomes (1999), uma professora negra é uma verdadeira revolução. Mesmo que ela não tenha consciência disso, resistências, enfrentamentos, encorajamentos e afetividades acompanham sua vivência. Considerando a história de opressão e brutalização, ser professora negra, por si só, já é transformar protocolos engessados hierarquicamente. É reescrever a história a partir de novas narrativas insurgentes. É modificar o sistema possibilitando o encorajamento de estudantes negras e negros para esperançarem com uma vida para além do determinado pela branquitude.

Consciente ou inconscientemente, ser professora negra é carregar nas costas o peso de sua trajetória e levar para escola a esperança de mudança através da representatividade.

A escolha da temática também se deu por ter vivenciado e enfrentado em 2017 o mais assustador e entristecedor caso de racismo que sofri como docente, quando atuava no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Primavera do Leste (IFMT-PDL). Na ocasião, fui acometida pelo racismo institucional, quando era professora substituta da Instituição e ministrava aulas em disciplinas pedagógicas para os estudantes do Curso de Licenciatura em Química, os quais faziam parte da primeira turma desse Curso que era ofertado durante o turno noturno.

A turma do Curso de Química era composta por estudantes que residiam nas cidades de Primavera do Leste e Poxoréu. Essa turma era composta majoritariamente por jovens que estavam cursando o ensino superior pela primeira vez, e alguns tinham terminado o ensino médio no ano anterior.

Quando iniciei minhas aulas com os estudantes desse Curso, existia uma resistência nítida dos alunos em relação a minha presença naquele espaço. Essa resistência, sem dúvida, existia por eu ser mulher, negra, nordestina, baiana e insurgente. Parte da turma me atribuía, como é comum atribuir às populações negras espalhadas por todo Brasil, estereótipos, deturpações e generalizações que dificultavam o desenvolvimento do trabalho, sobretudo, a produção de conhecimentos e saberes contra-hegemônicos.

A disciplina que eu ministrava tratava justamente do racismo e dos problemas enfrentados pelas populações negras e indígenas, pelas mulheres e pela comunidade LGBTQIA+. Nas aulas, discutíamos o machismo, o racismo e os preconceitos e discriminações decorrentes dos eixos raça, gênero e classe. Essas questões provocavam um incomodo e um desconforto enorme na sala de aula.

Nas aulas, percebi que os estudantes carregavam uma série de preconceitos e não conseguiam compreender e admitir que o racismo era um problema grave existente em nossa sociedade e que precisava ser superado.

De modo geral, os estudantes do curso de Licenciatura em Química não aceitavam o fato de ter uma professora negra ocupando um espaço de poder e de destaque questionando as estruturas nocivas socialmente naturalizadas. Era inaceitável presenciar uma professora negra abordando de forma crítica o racismo, o machismo, a homofobia, desarticulando as universalizações do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.

Considero que as ações preconceituosas, discriminatórias e racistas dos estudantes apontavam para o desconforto identificado por Kilomba (2019), desconforto este que existe quando se tem uma pessoa negra em posição de poder, sobretudo, quando essa pessoa é uma mulher. Exercer protagonismo em espaços de privilégios criados para o grupo racial não negro gera uma série de conflitos que remetem à cisão societal provocada pela própria situação colonial (Fanon, 1968).

Os conflitos são gerados pelas próprias fraturas sociais existentes no tecido social (Fanon, 2008; Quijano, 2005; 2014). A mulher negra professora pode até ser tolerada nos espaços de destaque, todavia, ser aceita e respeitada é um estágio distante.

Os desconfortos aumentam quando a mulher negra está em posição de poder e realiza o enfrentamento na busca da valorização dos seus fenótipos, de sua identidade, cultura e do espaço geográfico de onde veio. Nessa perspectiva, atribuo as ações racistas sofridas à reação da branquitude pelo medo de perder privilégios e pelos conflitos ligados às especificações identitárias.

Branquitude não é apenas o exercício da identidade branca, mas também, como apontou Cida Bento (2022), um espaço social de privilégios e vantagens associados às pessoas brancas no interior de uma sociedade hierarquizada e estratificada pelo racismo. O pacto da branquitude, ou seja, o acordo social estabelecido entre as pessoas brancas é o que garante a perpetuação delas nos espaços, assim como a garantia dos benefícios advindos do controle de um sistema de opressão baseado na diferença racial. De acordo com Cida Bento (2022, p. 18, grifos da autora, grifos da autora).

[...] é evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de

autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.

Quando uma mulher negra ocupa um espaço de poder que, a princípio, não foi criado para ela e, no interior deste, passa a questionar os privilégios e as vantagens sistemáticas que são garantidas pelas populações brancas, ela passa a enfrentar as reações de toda estrutura material e imaterial criada pelo racismo e mantida a todo custo pelo pacto da branquitude. Neste sentido, Claudia Miranda (2006), em sua tese intitulada *Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O Deslocamento de Afrodescendentes como Processo Subversivo e as Estratégias de Negociação na Academia*, demonstrou os esforços estratégicos que intelectuais negras e negros necessitam desenvolver para garantir a sobrevivência intelectual nos espaços formais de produção de conhecimento acadêmico. A autora demonstra como é subalternizada a experiência das pessoas negras nos espaços de prestígio acadêmico e como é desenvolvido o enfrentamento necessário para que se garanta o direito de participação no desenvolvimento da ciência e da construção de saberes, conhecimentos e epistemologias afrocentradas. Em outras palavras, Miranda revela que a experiência de uma pessoa negra em uma instituição formal de produção de conhecimento é uma experiência constante de enfrentamento e resistência.

Minha atuação em sala de aula tirava muitos estudantes da zona de privilégio e fazia com que saíssem do conforto pela suposição da existência daquilo que Hall (2006) denomina identidade unificada. O meu trabalho chocava porque retirava os estudantes da história cômoda, ou melhor, como diria Conceição Evaristo (2017), porque perturbava os sonhos confortáveis daqueles que vivem na casa grande.

Entendo que:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (Hall, 2006, p. 12-13, grifos do autor).

Como relatou Cunha (1997), a narração da trajetória é um exercício de formação. Nesse sentido, neste trabalho, ao relatar a minha experiência, eu materializo o proposto na teoria ao compor a minha identidade como mulher negra que se desloca continuamente por

ser constituída e reconstituída historicamente. Assim, este trabalho é um ato de amor próprio, é uma ação de sobrevivência, resistência, existência e re-existência.

Sobrevivência porque o racismo, o sexismo e colonialismo atentam contra a minha vida e me desumaniza a todo momento. Resistência porque é necessário resistir para almejar uma condição de vida. Existência porque é necessário afirmar. Re-existência porque é necessário reinventar para viver. A ideia de re-existência remete a Albán Achinte (2013), quando ele concebe:

[...] la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla para permanecer transformándose (Albán Achinte, 2013, p. 455).

Nesta pesquisa, dialogo com bell hooks¹ (2016), Ângela Davis (2016) e Gomes (1999; 2009; 2019), as quais entendem que, no conhecimento e na educação, não existe neutralidade. Dessa forma, a escola não é um campo neutro no qual, após adentrarmos no espaço físico, os conflitos sociais e raciais ficam do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições raciais, sociais e de gênero. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da cultura e, em sintonia, estruturam a sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadoras e educadores e educandas e educandos (Gomes, 1999, p. 56).

Ser mulher, negra e ter como profissão a docência força a ser resistente e resiliente. Quando abordava nas aulas que deveríamos valorizar a contribuição das negras e negros para a formação da sociedade brasileira, algumas e alguns estudantes faziam expressões faciais de rejeição e descontentamento.

Uma estudante me questionou se os motivos que me levava a valorizar a população negra nas aulas não era devido ao fato de eu ter sofrido algum tipo de abuso durante minha vida. Apesar de ter ficado pasma com a pergunta, apenas expliquei que estava cumprindo a ementa da disciplina, pois o IFMT tinha a obrigação de cumprir as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Falei que o abuso era uma situação constante em minha vida. Que incontáveis

¹ Pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em letra minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que se prestasse atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

foram as situações de racismo e machismo pelas quais passei durante minha existência, mas que o abuso cotidiano que eu sofria não era motivo das discussões em sala.

Nas aulas, eu sempre buscava apresentar a disciplina com nitidez, fazendo com que as e os discentes entendessem as políticas públicas de ação afirmativa como necessárias e significativas para a superação do racismo e para que tivéssemos seres humanos mais sensíveis às diferenças, mais tolerantes e menos preconceituosos. Percebia que havia um desconhecimento sobre a legislação educacional voltadas para as relações raciais e étnico-raciais e uma negação sobre a necessidade da discussão racial.

Ser mulher negra e professora se apresenta como uma forma de ação contra- hegemônica de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente um espaço que anteriormente era permitido só às mulheres brancas e aos homens brancos significa muito mais do que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre as populações negras, especialmente, aqueles que afirmam que elas não são intelectualmente capazes de pensar, produzir e ensinar seus conhecimentos (Gomes, p. 57, 1999).

Diante das experiências vividas no passado e ressignificadas no presente, resolvi iniciar pesquisas que buscassem trabalhar com a educação antirracista, acreditando que trabalhar em sala de aula questões relacionadas à educação antirracista possibilitaria às estudantes e aos estudantes um olhar humanizado em relação às populações historicamente subalternizadas, proporcionando diálogos sobre a importância das políticas públicas para a inserção dos grupos subalternizados em todos os espaços de poder, e, assim, amenizaria as precárias situações vivenciadas por várias famílias brasileiras e permitiria condições mínimas de dignidade humana.

Escolhi trabalhar a temática em questão por ser mulher, negra e professora que vivenciou situações que só consegue valorar quem está na mesma condição. Uma professora negra consciente sabe que, independentemente da titulação que se tenha, para a sociedade racista, nunca é uma verdadeira professora. Será “apenas” uma professora negra.

Nos casos de racismo que sofri, a minha formação diante dos estudantes racistas não significava nada. Nas aulas que em que eu abordava a valorização da população negra, os racistas, corriqueiramente, utilizavam palavras para inferiorizar não apenas essa população, mas também sua cultura. As manifestações racistas em sala de aula tentavam negar o racismo, assim como a existência de um sistema de poder e opressão. Minhas ações soavam como uma ameaça à história única (Adichie, 2019) e às vantagens historicamente adquiridas. No fundo,

o que estava em jogo era a necessidade de manutenção do poder e do privilégio, questões que Bento (2022) muito bem discutiu em suas análises sobre o pacto racista entre as pessoas brancas. Para a autora,

[...] é possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4/5 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade (Bento, 2022, p 24).

Bento (2022) identificou que a negação, a falsificação, o cinismo e o silenciamento são algumas das estratégias utilizadas pelas populações brancas em seu pacto narcísico que visa a manutenção das estruturas de poder e de opressão e garantem a inferiorização das populações negras e a supervalorização daquelas que se aproveitam de tal condição.

Silva (2018) considera que o silenciamento é uma das ações atitudes e estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. A falta de apoio institucional e o silenciamento da instituição em combater os ataques também me motivaram a seguir em frente com o desejo de realizar uma pesquisa que entendesse aquilo que estava vivenciando. Na época, o coordenador do Curso de Licenciatura em Química sabia das ações racistas sofridas e não se posicionava; pelo contrário, falava apenas que era importante ter estudantes matriculados no Curso para que a Instituição pudesse ter a primeira turma de Licenciatura em Química com número expressivo de estudantes, senão a Instituição poderia fracassar e culminar com o fechamento do Curso. O importante era afagar as e os estudantes para que ficassem e concluíssem o Curso, mesmo que, ao final, formasse uma turma de racistas, machistas e homofóbicos.

Comungo com a ideia de Gomes (2012) quando ela afirma que “[...] o silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar” (Gomes, 2012, p. 105). É necessário enfatizar que o silenciamento das instituições de ensino valida, legitima e perpetua o racismo. Em suas pesquisas, a ativista dos direitos dos negros e da equidade racial, a pesquisadora e intelectual Nilma Lino Gomes denuncia o silenciamento das instituições de ensino contra o combate ao racismo. Esse silenciamento é maior quando se trata de pessoas negras, inclusive, as professoras.

O silenciar é uma ação nociva, que contribui para que todos os tipos de desigualdades, exclusões e desumanizações sejam legitimados pelo racismo. O silenciamento é comum nas escolas, até mesmo naquelas que existem projetos de ensino voltados para o combate ao racismo. O silenciamento está posto de forma consolidada em uma estrutura que rege as instituições de ensino, corroborando para que práticas racistas sejam corriqueiras e entendidas como normais.

A partir da minha experiência, o desejo de pesquisar sobre as professoras negras a cada dia aumentava. Diante da falta de auxílio e/ou suporte institucional para me amparar quanto aos ataques, pude perceber, a cada aula, que, como professora negra, eu sempre estive sozinha. Pude perceber que houve a naturalização das ações racistas praticadas pelos estudantes, pois, em nenhum momento, durante todo o período que ministrei a disciplina, nenhuma e nenhum das e dos estudantes sofreram punições pelos ataques feitos a mim.

Como enfatiza Almeida (2019), as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar.

Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas, porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 47).

O racismo institucional contribui para exclusão e anulação da participação de docentes e discentes negras e negros nos espaços educacionais, negando a elas e a eles o direito de atuarem como protagonistas, engessando e naturalizando piadas, agressões físicas e verbais como práticas normais. A escola tem sido um espaço de excelência de construção, reconstrução e reprodução do racismo institucional e estrutural. Nesse sentido, a partir das minhas experiências e da identificação dos antagonismos presentes na sociedade, é que irei compreender como racismo e sexismo atravessam a formação e a atuação docente de professoras negras.

Além disso, é preciso pontuar que trabalhar com as mulheres negras que se tornaram professoras da educação formal já é uma delimitação metodológica importante, pois é uma

contribuição para a compreensão do protagonismo das professoras negras e a importância de suas trajetórias para uma reflexão sobre a educação brasileira.

Proponho tais reflexões pelo fato de, durante a educação básica, eu não ter tido, expressivamente, o contato com professoras negras. A pesquisadora bell hooks defende que “[...] a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (Hooks, 2013). Assim, este trabalho parte de uma quietude que carrego há muito tempo, de uma necessidade de usar a teoria para, qualitativamente, propor a consciência e a libertação para as sujeitas envolvidas nesta pesquisa, inclusive, a própria pesquisadora. A proposição de se debruçar nas narrativas das trajetórias de professoras negras como sujeitas é um exercício qualitativo de teorização de nossas dores.

Conforme cita Carneiro (2013), o esforço pela afirmação de identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negras destituídas de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassarem as barreiras da exclusão (Carneiro, 2003, p. 129). Nessa perspectiva, mulheres negras desempenham papéis importantes na luta individual e coletiva ao promoverem o enfrentamento ao sistema que a exclui de exercer a cidadania com dignidade.

Apesar de conceituadas teóricas e conceituados teóricos apontarem que a mulher negra é marcada de forma interseccional por raça, gênero e classe, em pleno século XXI, ela ainda passa por situações vexatórias e inúmeros constrangimentos ao expor os entraves que enfrenta por sua condição de ser humano racializado e sexualizado.

Esse tipo de situação é verificado em todos os espaços da sociedade, inclusive, dentro da academia. Recordo-me de que, durante uma aula de uma das disciplinas do mestrado, baseada no referencial teórico que ampara esta pesquisa, explanei que todas as mulheres sofrem por conta do machismo estabelecido na sociedade patriarcal. Todavia, pontuei que as mulheres negras são atravessadas por eixos, tensões e paradigmas que jamais atravessarão as mulheres brancas e, por isso, ao meu ver, as negras são os seres humanos mais violentados na sociedade colonizada.

Após a minha fala, fui surpreendida com a fala da professora regente da disciplina, uma mulher branca que, nitidamente, incomodou-se com o destaque que dei para a interseccionalidade que atravessa as mulheres negras. Em sua fala, a professora buscou homogeneizar as populações femininas do mundo, pontuando que todas as mulheres sofrem e

são atravessadas pelos mesmos eixos e paradigmas. A ação da docente, mesmo que de forma inconsciente, fugiu da realidade a partir de generalizações viciosas. A fala deslegitimou a história de gerações de mulheres negras que lutam para expor suas dores, para saírem da invisibilidade e reverter a condição de marginalidade e subalternidade na qual se encontram.

A tarefa das mulheres negras de educar as mulheres brancas na construção do movimento feminista não é recente. Em toda experiência dos movimentos feministas as negras tiveram de confrontar as brancas para questioná-las diante de seus sonhos confortáveis e profundos. Em *Mulheres, Raça e Classe*, Angela Davis demonstrou como era difícil para as mulheres brancas feministas se dedicarem às pautas que diziam respeito à realidade das mulheres negras. Nesse ensejo, utilizando o exemplo da atuação de homens negros como Frederick Douglass e W. E. B. Du Bois, Davis demonstrou como era mais fácil um homem negro se solidarizar com as pautas das mulheres, inclusive, das brancas, do que uma mulher branca, com as pautas das mulheres negras. Em suas zonas de conforto e privilégio, as brancas sempre tiveram resistência a compreender como as negras são atravessadas de forma interseccional por raça, gênero e classe.

No livro *Interseccionalidade*, Patrícia Hill Collins e Sirma Belge (2021) afirmam que uma definição prática que consegue descrever o principal entendimento do conceito de interseccionalidade é a ideia de que ele “[...] investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (2021, p. 16). Assim, as autoras apontam que a interseccionalidade leva em consideração que categorias que representam eixos de poder como é o caso da raça, do gênero e da classe, são inter-relacionadas e se moldam mutuamente. Nesse sentido, a interseccionalidade ajuda no processo de fugir da superficialidade aparente, pois se apresenta como uma forma de “[...] entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (2021, p. 16).

O que aprendemos com a interseccionalidade é que, de forma diferente da que pensa a professora branca, as mulheres negras são atravessadas por outros eixos de poder e opressão e, dessa forma, vivem experiências totalmente distintas das que vivem as mulheres brancas. Mesmo com embasamento teórico que possuo, o episódio me deixou extremamente constrangida, silenciada e atônita. Para mim, a fala soou como a tentativa de desconstrução de uma luta histórica. Foi um ato conservador diante da insensibilidade de reconhecimento da detenção de privilégios historicamente demarcados à população branca.

Em uma apresentação em que eu, mulher preta, estava expondo as consequências do racismo em nossa sociedade, em uma apresentação na qual eu estava apontado as mazelas que vitimam milhões de mulheres negras diariamente, a fala generalista e sem embasamento da docente reproduziu apenas o discurso hegemônico racista e colonialista que impera na sociedade brasileira.

O que está posto é que existem diferenças históricas entre as mulheres brancas e as mulheres negras e ambos os grupos são atravessados de forma distinta pelos eixos raça, gênero e classe.

Seja por falta de solidariedade da população masculina quando preciso de auxílio para carregar algo pesado, seja por zombaria pelo fato de possuir o cabelo crespo, seja por olhares de reprovação ao adentrar em restaurantes considerados de alto padrão (exclusividade das elites), seja por ser atendida de forma hostil em consultas médicas, ou seja, por ter um corpo marcado historicamente por estigmatização e erotização, não existe a mínima comparação entre as mazelas que causam dores entre as mulheres negras e brancas.

Diferente da mulher branca, é a negra que é visualizada como objeto de desejo e/ou de prazer por estar no imaginário masculino, sobretudo, do homem branco, como mulher quente, fogaosa, que está pronta para realizar todos os prazeres carnis. Pelo simples fato de ter a pele preta, a mulher negra é estigmatizada e inferiorizada encontrando muitas dificuldades para acesso à educação, ao trabalho, à renda, à saúde e à dignidade. A partir dessa constatação, Gonzalez (2020) afirma que é possível entender que o “papo da miscigenação” é a prova concreta de que a “democracia racial” brasileira não passa de um discurso fraudulento. Indo além na tentativa de demonstrar a desvalorização e a inferiorização sistemática da mulher negra, a autora afirma que, na verdade, “[...] o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é ‘mulher fácil’, de que é ‘boa de cama’ (mito da mulata) etc. e tal” (Gonzalez, 2020, p. 202).

Acredito que, como mulher preta e que estuda a luta histórica das mulheres pretas, eu tenha condições para afirmar o quanto eu e outras mulheres negras sofremos interseccionalmente em uma sociedade colonial, racista e patriarcal. Por vivenciarmos na pele a marca do racismo e pelo machismo nos lembrar, cotidianamente, que, além de sermos pretas, também somos mulheres, tenho total noção de que a proposição da professora é um verdadeiro disparate.

É comum a deslegitimação das lutas por sobrevivência das mulheres negras. No processo de deslegitimação, quem tem sua história desvalidada acaba sofrendo com a ação violenta. Nesse momento, não se trata de negar o machismo que atravessa todas as mulheres. Todas as mulheres sofrem com o machismo e o patriarcado. Porém, a mulher negra é marcada por toda sua existência por ter a pele preta.

A história de luta das suas ancestrais que possibilitaram que as gerações futuras tivessem acesso aos direitos básicos para sobreviverem não pode ser esquecida, deslegitimada ou desvalidada. Não se pode deixar de abordar essas questões até mesmo para que os privilégios que as mulheres brancas possuem também sejam questionados.

Não falar sobre a trajetória de lutas das mulheres negras degradadas por quase 500 anos de colonização é corroborar para o mal-estar e para a brutalização que aniquila vidas diariamente. Não trabalhar qualitativamente com mulheres negras e pontuar suas demandas é apagar o passado e validar violências que imperam no tempo presente.

É inconcebível que, na atualidade, a academia e seu quadro docente não se conscientizem das desigualdades que atravessam as mulheres negras. De acordo com Lélia Gonzalez (2022), qualquer estudo sério demonstra que, no Brasil da República, a cidadania que foi concedida às mulheres negras é apenas uma cidadania formal, ou seja, que está presente no papel, mas não se traduz na prática. “[...] Em termos de uma cidadania social, de uma cidadania civil e de uma cidadania política, temos um longo caminho a percorrer (2022, p. 235).

Aproprio-me das palavras de Bento (2022) para afirmar que não existe no Brasil um problema da mulher negra, assim como não existe um problema das populações negras. O que existe de fato é um problema grave nas relações sociais hegemônicas que foram estabelecidas pelas populações brancas. Dessa forma, o que há são questões nas relações raciais, étnico-raciais e de gênero que, de acordo com Gonzalez (2022, p. 237), “[...] não são questões só nossas especificamente, e sim da sociedade brasileira, de todos nós”.

Gonzalez evidenciava, em suas escritas, que a cidadania para as populações negras, especialmente, as mulheres, é um discurso “fajuto” que não consegue sair da teoria para adentrar na prática. Assim, as mulheres negras são seres com seus direitos negados, mesmo quando estão legitimados no papel. Para a autora, o que se chama de democracia racial não passa de um jogo político criado para ludibriar e mistificar as populações negras. Dessa forma, no Brasil, é necessário que se reconheça a condição de desigualdade e que se

desenvolva ações coletivas para que a sociedade como um todo lute pela libertação e emancipação da mulher negra.

Desde a década de 1970, Ângela Davis (2016) já revelava ao mundo que as lutas das mulheres pretas e das mulheres brancas são diferentes para acesso a direitos diferentes. Em um momento em que as mulheres brancas lutavam pelo direito de trabalhar fora de casa, a mulher preta já trabalhava de forma compulsória e, na maioria dos casos, sustentava seus lares.

Enquanto mulheres brancas reivindicavam o direito de ser mulher e de ser tratada em igualdade com os homens, a mulher preta sequer era vista como um ser humano. Enquanto mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto, mulheres negras lutavam pela sobrevivência, ao passo que eram tratadas como mercadoria, como um objeto, um ser desumanizado, que existia para ser explorado, oprimido e violentado. A mulher preta lutava, antes de qualquer direito de cidadania, era pelo direito de poder existir.

A mulher que nasce preta, nitidamente, nunca gozou dos privilégios que as mulheres brancas gozaram. Historicamente, as mulheres negras, desde a infância que foi impedida de terem, já eram responsáveis pela sua sobrevivência e por garantir privilégios para as mulheres brancas.

Como aponta Góes e Florentino (1999), durante o período escravocrata, por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adulta estava se concluindo. Nessa idade, as meninas negras começavam a trazer a profissão por sobrenome: Ana Mucama, Rosa Costureira, etc. Algumas eram inseridas na labuta ainda mais cedo.

Góes e Florentino apontam que as profissões desempenhadas pelas crianças negras, inclusive as meninas, tiravam delas o direito de serem consideradas crianças. Elas faziam serviços de um adulto e carregavam o peso de ter o nome e sobrenome como profissão. Elas eram seres sem identidade. Com apenas 11 anos, Rosa, uma menina preta, era escrava de Josefa Maria Viana, uma mulher branca, que explorava seu trabalho como costureira. Aos 14 anos, meninas pretas trabalhavam na casa e serviam as mulheres brancas como se fossem adultas (Góes; Florentino, 1999, p. 184). A historiografia revela que a história das mulheres pretas também foi atravessada pela subserviência às mulheres brancas.

Então, diante das situações históricas que se perpetuam e persistem até os dias atuais com a desigualdade racial, é necessário que as pessoas, que trabalham nas universidades e em outros espaços de produção de conhecimento, entendam e compreendam que as histórias de mulheres pertencentes a grupos raciais distintos não são semelhantes. É necessária uma

abordagem que descolonize os pensamentos e as práticas de forma que seja possível reconhecer a diferença e dialogar com as diversidades e pluralidades existentes.

Criar estratégias de resistência para a superação do racismo e para a construção de uma sociedade mais humana significa aprender com a experiência de luta e com as trajetórias de mulheres negras (Davis, 2016). É impossível fazer uma educação voltada para as relações raciais e étnico-raciais sem entender o papel desempenhado pelas mulheres negras e sem discutir como essas trajetórias se relacionam com as questões de raça e gênero (Gomes, 1996), sobretudo, de um ponto de vista interseccional (Davis, 2016; Akotirene, 2019). A pesquisadora bell hooks (2013) ensina que uma educação humanizada é sempre uma educação antirracista e antissexista.

Seguindo os passos de Paulo Freire, hooks acredita que os esforços devem ser voltados para uma educação para transgressão, para a transformação da realidade social, para a superação do racismo e do machismo. Todavia, a educação para transgressão só acontece quando nos espaços de construção de saber todos são respeitados e valorizados com equivalência. A educação para a transgressão e a educação antirracista visam a formação de homens e mulheres para além dos interesses do mercado, estando, assim, em diálogo com a ideia de educação de Vitor Paro (2008), que defende que a formação de homens e mulheres em sua integralidade passa também pelo exercício do diálogo, do respeito e da aceitação mútua.

Acredito na ideia defendida por Vitor Paro (2008) de que homens e mulheres, historicamente, não se constroem sozinhos, sendo, a educação o processo pelo qual nós nos tornamos humanos. Nesse sentido, Kabengele Munanga (2008) afirma que ninguém nasce racista. É através da educação que pessoas se tornam racistas. É a forma que se educam as pessoas que gera o racismo. Assim, para Munanga, se uma educação racista origina pessoas racistas, uma educação antirracista forma pessoas antirracistas.

Entretanto, não existe educação antirracista, não existe respeito à pluralidade quando não se investiga e não se entende as trajetórias de professoras negras e de como o racismo e o machismo do contexto escolar interferem na prática pedagógica dessas mulheres (Gomes, 1996).

A implementação da Lei 10.639/03 e das políticas públicas de ação afirmativas exigem estudos que busquem investigar a formação e a atuação das professoras negras e de como o racismo e outros elementos da sociedade influenciam na constituição do “ser mulher negra” e do “ser professora negra” na sociedade brasileira.

As dificuldades na abordagem das temáticas raciais e étnico-raciais nas escolas brasileiras revelam o peso do imaginário e o peso dos valores racistas na sociedade. Essas dificuldades se multiplicam quando a abordagem é interseccional, levando em consideração os eixos raça, classe e gênero.

O cenário é revelador de lacunas lamentáveis na formação profissional, sobretudo, o despreparo profissional para lidar, com educadoras e educadores, com sujeitas e com sujeitos socioculturais diversos. Em outras palavras, existe o despreparo total para lidar com a diferença racial e de gênero aliada no processo de construção da identidade nacional.

O racismo presente na escola, especialmente em práticas cotidianas naturalizadas, é revelador do quanto ainda se precisa avançar, como sociedade, no combate à discriminação racial.

Na condição de profissionais educadoras e educadores, não estamos preparadas, preparados para lidar com o racismo estrutural e com as desigualdades de gênero. Na escola, a diferença negra e feminina acaba se tornando um problema político-educacional e, como tal, precisa ser encarado em nossa formação e em nossas qualificações profissionais (Gomes, 1999, p. 61).

De acordo com Guimarães (1999; 2002), o problema do Brasil está na questão do reconhecimento da diferença, ou melhor, no reconhecimento do racismo como o principal fator das desigualdades sociais. Sem reconhecer a diferença, a sociedade brasileira nega o racismo e as demais classificações sociais dele decorrente, como as de classe e gênero.

Nesse sentido, um trabalho como este deve ser sensível à diferença, buscando não apenas evidenciá-la, mas, principalmente, valorizá-la. Por isso, neste trabalho, parto de epistemologias descoloniais², sobretudo, do pensamento afro-diaspórico em diálogo com a pedagogia crítica e a dialética de Paulo Freire ressignificadas pelas intelectuais negras Nilma Lino Gomes e bell hooks.

Como intelectuais negras que apresentam uma militância política e epistemológica, Gomes e hooks são sensíveis aos problemas raciais, sociais e de gênero, utilizando pedagogias

² O termo descolonial não deve ser confundido com o termo decolonial. Enquanto descolonial se refere comumente à uma ação invocada por pensamentos, conhecimentos e epistemologias que se preocupam com a descolonização mental, epistemológica, cultura e econômica das nações e povos colonizados, decolonial faz referência a uma corrente epistemológica específica oriunda do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Entre outras palavras, o pensamento descolonial agrupa todas as pensadoras preocupadas e todos os pensadores com o processo de descolonização da vida, enquanto o pensamento decolonial agrupa pensadoras e pensadores ligadas, ligados à crítica nascida na América Latina a partir da problematização do conceito de colonialidade.

críticas, anticoloniais, feministas e contra-hegemônicas para defender e visibilizar práticas pedagógicas, experiências educacionais e trajetórias de professoras negras. Além disso, por meio da ecologia de saberes, proposta por Gomes (2009), e pela diversidade epistêmica, proposta por hooks (2013), é possível evidenciar e refletir sobre os paradigmas enfrentados pelas professoras negras em suas trajetórias, sobretudo, nas instituições educacionais na qual se formaram e nas que atuam como professoras.

Nesse sentido, para o êxito deste trabalho, utilizo dialeticamente as contribuições epistêmicas de Gomes (2013) e hooks (2013) por serem essenciais para compreender a realidade vivida pelas professoras negras, mas, também, para entender suas consciências.

Hooks (2013) salienta que,

[...] quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas — um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2013, p. 85-86).

A escrita de hooks (2013) me toca profundamente. Pesquisar as narrativas vividas pelas professoras é, antes de tudo, afeto e acolhimento. É um processo de coletividade, de amor, apoio e incentivo. Este trabalho que articula teoria e prática possibilita uma reflexão profunda do ser em todas as sujeitas envolvidas. Ele nos forma para continuarmos desempenhando nossas funções de educadoras com consciência, afino e com intuito de lutarmos na busca pela equidade de direitos e pelo cumprimento daquilo que já é garantido por lei. Este trabalho nos faz nos orgulhar de sermos diferentes e nos sentir fortes e poderosas diante da nossa realidade racial e de gênero.

Gomes (2009) e hooks (2013) ajudam entender que, realizar pesquisas com professoras negras, ouvindo suas vozes como sujeitas envolvidas, protagonistas do campo educacional, possibilita o reconhecimento do valor de suas trajetórias e proporciona um espaço para expressarem as experiências que vivenciaram nas caminhadas para obtenção de seus títulos acadêmicos e de atuação profissional. Além disso, elas me ajudam a entender que é possível refletir sobre como essas professoras lidam com o processo histórico de exclusão racial e de gênero dentro da escola, pois, é sabido que o ambiente escolar é um espaço que, no imaginário de uma sociedade estruturalmente racista, não foi pensado e reservado para pessoas negras.

Com Gomes (2009) e hooks (2013), é possível entender se essas professoras compreendem que o protagonismo e a liderança inerentes à carreira docente devem ser, na

verdade, usados, cotidianamente, para desconstruir o imaginário que reserva às populações negras, sobretudo, às mulheres pretas. Com Gomes e hooks, é possível entender que as trajetórias das professoras revelam uma consciência ou uma inconsciência diante da interseccionalidade que as atravessa.

É importante salientar que, para professoras negras, o trabalho com trajetórias é crucial, pois ele não apenas possibilita uma visibilidade para outrem, antes, uma visibilidade para elas mesmas. O que quero dizer é que a narrativa possibilita um olhar para dentro em um processo de reflexão e autoconhecimento.

Nesse sentido, Cunha (1997) salienta que a narrativa proporciona visibilidade para a e o sujeito, possibilitando um olhar para si, não como objeto, mas, sim, como sujeita e sujeito que têm sua própria história, identidade e trajetória.

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazem-se as coisas porque todos fazem, porque disseram que é assim que se age e/ou porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. As pessoas acabam agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da própria identidade, da liberdade de ver e agir sobre o mundo, da capacidade de entender e significar por si mesmos.

Para a educadora e para o educador, essa perspectiva é fatal, porque não só ela e ele se tornam vítimas desses tentáculos, como não conseguem estimular suas discípulas e seus discípulos a que se definam a si mesmas e mesmos como indivíduos (CUNHA, 1997).

De acordo com Cunha (1997), é necessário que sejam estimuladas, estimulados para poderem falar sobre suas histórias. A falta de estímulos para narrar suas experiências dificulta escrevê-las ou relatá-las oralmente. Além disso, se não existe o olhar para dentro, fica restrito o processo de autoconhecimento e reflexão. Todavia, a falta de estímulos, além de prejudicar a educadora e o educador em seu processo contínuo de formação, também prejudica a e o discente, pois ambas, ambos não conseguirão falar de si a partir de uma reflexão desvinculada dos entraves criados pelas naturalizações sociais.

Kosik (1994) aponta que:

[...] a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O 'conceito' e a 'abstração', em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (Kosik, 1994, p. 14, grifos do autor).

Nesse sentido, a dialética ressignificada pelas intelectuais negras é estimulada na descrição dos fatos, na interpretação da realidade, dos significados do cotidiano, da vivência.

De acordo com Frigotto (2010), “[...] a Dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82). Assim, a Dialética se torna importante para esta pesquisa à medida que ela ressignifica o próprio discurso; conscientiza a partir do autoconhecimento; retira do lugar comum; provoca um novo olhar para a realidade.

Os conceitos para serem úteis em determinadas análises precisam passar por ressignificações que atendam às urgências não só do objeto, mas também das sujeitas e dos sujeitos. Nesse caso, é preciso uma concepção dialética capaz de entender a importância dos eixos raça e gênero na composição da experiência brasileira, sobretudo, na experiência de mulheres negras.

De acordo com Silva (2007),

[...] na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (Silva, 2007, p. 495).

É importante frisar que a mudança metodológica e epistemológica sobre as populações negras começou no início dos anos 2000 quando políticas públicas de inclusão e promoção da igualdade racial passaram a vigorar no Brasil. A partir da luta negra pela criação de políticas públicas, em 09 janeiro de 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva promulgou a primeira lei de seu governo: a Lei nº 10.639/03, fruto da luta histórica de homens e mulheres negras (Gomes, 2017), que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo Brasil.

Em 2004, o Ministério da Educação criou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes foram, junto com as políticas de cotas, as principais de uma série de políticas públicas de ações afirmativas criadas com o objetivo de fomentar, em âmbito nacional, um projeto de educação voltado para as relações raciais e étnico-raciais e para a superação do racismo estrutural no Brasil (Gomes; Munanga, 2016).

Como ressalta Gomes e Munanga (2016), o ingresso de pessoas negras não proporcionou apenas uma mudança estética na Academia brasileira, mas também epistemológica e metodológica.

Na construção dessas políticas públicas de ação afirmativas voltadas para a formulação de uma educação antirracista no Brasil, para além dos políticos tradicionais, estavam presentes vários setores da sociedade civil, principalmente, os movimentos sociais e as associações de professoras, professores e de pesquisadoras e pesquisadores negros e negras (Gomes; Munanga, 2016).

Destaco a contribuição do Movimento Negro Unificado, entidade que, desde a década de 70, século passado, vem contribuindo de forma significativa para o progresso e a humanização da sociedade brasileira, inclusive, ensinando o Estado e a academia a lidar com as demandas sociais e com as legislações que afetam as populações negras (Gomes, 2019). Os movimentos negros, em geral, vêm dissecando as metodologias racistas pseudocientíficas e construindo os meios para que as populações negras estudem suas experiências por métricas não eurocentradas.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitas e sujeitos, antes invisibilizadas e invisibilizados ou desconsideradas e desconsiderados como sujeitas, sujeitos de conhecimento. Elas e eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias e fazem uma verdadeira revolução nos espaços formais (Gomes, 2012, p. 99).

Mais negras e negros concluindo a educação básica e o ensino superior possibilitam discussões que permitem visibilidades e democracia para as populações invisibilizadas. A entrada de populações subalternizadas nos espaços acadêmicos contribui para uma sociedade, mais igualitária, plural e democrática. E, assim, caminha para uma sociedade menos racista, sexista e segregacionista.

Por isso, ressalto, na criação dessas políticas públicas, o trabalho desempenhado por intelectuais negras e negros, especialmente, professoras negras que assumiram um protagonismo nos esforços de implementação dessas ações afirmativas (Gomes, 2009). As atuações das professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foram essenciais para a construção das legislações raciais e étnico-raciais voltadas para educação.

Partindo da perspectiva pluricultural defendida pela legislação étnico-racial da educação brasileira e dos estudos descoloniais, dos pensamentos afro-diaspórico e das

pedagogias críticas, é que se pode investigar com sensibilidade as trajetórias de professoras negras, dando atenção aos impactos que o racismo e o sexismo causaram em seus processos formativos e as experiências ligadas à atuação docente. Além disso, só a partir da diversidade de saberes é possível identificar a presença ou a inexistência da consciência sobre a condição de subalternidade e, no caso da inexistência, provocar um autoconhecimento que culmine na formação da consciência.

O sucesso de um trabalho que busca entender as trajetórias e as particularidades, dificuldades e desafios encontrados por professoras negras em seus processos formativos e em sua atuação docente em uma sociedade demarcada pelo antagonismo de raça, classe e gênero, está condicionado à desobediência epistêmica (Mignolo, 2010). Sem críticas contundentes à concepção tradicional de ciência e ao eurocentrismo (Santos, 2009), sem críticas à educação formal racista (Grosfoguel, 2008; Gomes, 1999; 2009; 2016), não é possível analisar a experiência formativa e docente de professoras negras, sobretudo, em diálogos com a educação antirracista proposta pela Lei 10.639/03. Sem descolonização mental não é possível entender quais são as consciências e as preocupações das professoras negras em relação à implementação de uma educação voltada para a valorização da diferença.

A diversidade epistêmica e metodológica se verifica nesta pesquisa no momento em que se cruzam os métodos da pesquisa em Educação, da pesquisa nas Ciências Sociais e das pesquisas voltadas para populações em situação de subalternidade. Para isso, foi realizado um esforço teórico-metodológico de unir as orientações metodológicas de Gil, Boni e Quaresma (2005), Cunha (1997), Kosik (1994) e Ecléa Bosi (1994) com as abordagens teóricas de Gomes (1999; 2009; 2019), hooks (2013; 2015; 2016), Davis (2016), Crenshaw (1993; 2002), Kilomba (2019), Carneiro (1995; 2003), González (2020), Carter-Woodson (2018), Fanon (1968; 2008), Diop (1974), Munanga (2009; 2016), Quijano (1992; 2005; 2009), Mignolo (2017), Grosfoguel (2008), entre outras autoras e autores insurgentes que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho, contribuindo para fundamentar conceitos importantes e sulear os caminhos metodológicos.

O movimento de opção pela organização e escrita da dissertação, alicerçado na articulação de vivências e experiências guiadas pela ideia de “escrevivência” (Evaristo, 2017), bem como na aplicação de métodos diversos para esta pesquisa, tornou-se imperativo por sua própria essência. Seguindo Evaristo (2017), compreendemos que uma mulher negra tece sua escrita a partir de relações envolventes com as sujeitas, em um processo contínuo de trocas e influências originadas de suas próprias vivências.

Assim, inspirada no conceito de Evaristo (2017), foi necessário trilhar um caminho próprio para a escrita desta dissertação, que denomino de ateliê ou costura “escrevvente”. Tal abordagem se alinha ao que bell hooks (2013) afirmava, destacando que, para a realização de trabalhos educacionais e acadêmicos envolvendo mulheres negras que foram vítimas de um árduo processo de brutalização, somente a combinação de epistemologias e pedagogias descoloniais e amorosas pode oferecer o instrumental capaz de compreender e interpretar tais experiências.

A construção desse ateliê de vivências ou dessa costura “escrevvente” implica em tecer minha história com as trajetórias e as experiências significativas relatadas pelas professoras protagonistas desta pesquisa. Desta forma, trago uma escrevivência plural e coletiva, uma costura “escrevvente” desenvolvida a partir do entrelaçamento de nossas histórias.

Este ateliê será formado pelo cruzamento das narrativas das professoras negras com as teorias e epistemologias insurgentes que norteiam esta pesquisa. Em vez de abordar cada entrevista ou questionário de forma isolada, pretendo promover o diálogo entre as experiências das cinco professoras, bem como com a minha própria vivência. É desse diálogo, desse cruzamento de experiências, narrativas, saberes, conhecimentos e epistemologias, que emerge a escrita e a composição deste ateliê de vivências.

É importante relatar que, em um trabalho com narrativas de mulheres negras, mesmo que minha análise se aproprie, em grande medida, do conhecimento dialético-dialógico a partir da perspectiva do pensamento de Freire, os pensamentos de autoras e autores negros e latino-americanos foram utilizados em demasia. Sem a ecologia de saberes de Gomes (1999; 2009; 2016), sem o feminismo negro de hooks (2013; 2015; 2016) e Davis (2016); Crenshaw (1993; 2002), Collins (2020) e Akotirene (2019), sem a descolonização radical de Fanon (1968; 2008) e Gonzalez (2020), sem a historiografia de Diop (1974), sem a deseducação de Woodson (2021); sem o aquilobamento de Nascimento (1978; 2009) e sem decolonialidade de Quijano (1992; 2005) e Grosfoguel (2008), esse trabalho não seria possível.

A história do município de Primavera do Leste está diretamente relacionada com a história da sangrenta e racista colonização das terras que originou o Brasil. O território onde hoje se encontra a cidade era, originalmente, habitado por povos originários que, desde o período colonial, sofreram com a ação dos colonizadores, principalmente, dos bandeirantes.

A agressiva história da colonização é romantizada pelas fontes oficiais do município que exaltam a cultura colonizadora. Os pioneiros que fundaram a cidade durante os anos de

1980 reivindicavam uma verdadeira tradição bandeirante para legitimar suas ações desumanas na busca descontrolada por riquezas.

Um dos polos do agronegócio no Estado de Mato Grosso, a cidade de Primavera do Leste, fundada em 13 de maio de 1986, está localizada na região Leste de Mato Grosso, distando cerca de 240 km da capital Cuiabá. Inicialmente, Primavera do Leste fazia parte do município de Poxoréo-MT, quando a Lei Estadual nº 5.014 a elevou à condição de cidade de Primavera do Leste e a desmembrou de Poxoréo, ao cumprir todas as formalidades existentes para que pudesse ser independente.

Atualmente, o município se destaca na produção agrícola dos grandes latifúndios que geram o agronegócio. O PIB da cidade é mais de R\$ 2,8 milhões e a maior fonte de renda é o agronegócio com a produção de soja, milho e algodão. Por meio da produção agroexportadora, a cidade hoje apresenta a 7ª maior economia do Estado de Mato Grosso. Composta por uma área total de 5.470,383 km², Primavera do Leste é um exemplo das desigualdades econômicas, sociais e raciais que imperam no Brasil. É uma cidade onde existem bairros fechados nos quais moradores, descendentes de europeus, desfilam suas Ferraris e Mercedes e, também, bairros até 10 km afastados do centro nos quais a população vive abaixo da linha da pobreza.

O censo de 2022, revelou que na cidade de Primavera do Leste residem 85.146 habitantes, apresentando um aumento de 63,58% em comparação com o censo de 2010.

A seleção das professoras negras que participaram deste trabalho foi desenvolvida em três escolas estaduais da cidade de Primavera do Leste no Estado de Mato Grosso: Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza, que atende aos estudantes do I, II, III ciclo, além da Educação de Jovens e adultos (EJA) e 2º segmento; Escola Estadual Sebastião Patrício que atende ao público do I e II ciclo; Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana que atende ao público do I, II e III ciclo.

As três escolas selecionadas estão localizadas na zona urbana da cidade, porém, dispostas em bairros diferentes e relativamente distantes. Enquanto a Escola Sebastião Patrício fica localizada no centro da cidade, mais especificamente em uma das avenidas mais movimentadas da cidade, as escolas Cremilda e Maria Sebastiana são unidades localizadas em bairros populares, nos quais a maioria dos residentes são oriundos das camadas trabalhadoras e das populações sub-representadas em direito.

A Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza é pública, localizada no município de Primavera do Leste-MT, situada na rua Cajueiro, no bairro Primavera III, que tem como

mantenedora a Secretária de Estado de Educação (SEDUC). Nela é ofertado o ensino gratuito e de qualidade para todos os primaverenses, independente da raça, etnia, classe social e gênero. Por estar localizada em um bairro popular, na periferia da cidade, a Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza e suas e seus estudantes são vítimas da estigmatização por parte da população, inclusive de profissionais da educação. Pontuo a visão (disseminada no senso comum da cidade) que se tem em relação aos estudantes e a comunidade do bairro por ouvir de colegas de outras unidades escolares e de moradores de outros bairros, percepções errôneas que se tem em relação a escola citada. Relatando em suas falas que o bairro erra ruim por ser de periferia, que os estudantes e seus responsáveis são violentos, falas preconceituosas que estigmatizam a periferia como local de violência constante.

O bairro onde está localizada a Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza é distante do centro da cidade cerca de 7 ou 8 quilômetros do núcleo comercial. Assim, não só a escola, mas o bairro também é estigmatizado como violento, difícil, feio. Não tenho dúvida de que o estigma é criado por conta da discriminação social e racial. No imaginário hegemônico existente nas elites da cidade, bairros periféricos como o Primavera III são povoados por pessoas “sem cultura” ou que vivem mergulhadas em uma cultura menor. O bairro é sempre associado à presença de nordestinos, negros, indígenas e a pobres em geral, e, por isso, nessa associação, esses grupos são vistos como marginais. Sabe-se que é comum na sociedade brasileira depreciar os bairros periféricos como se não houvesse vidas humanas desenvolvendo ações benéficas e positivas naqueles espaços. Essa realidade acontece em Primavera do Leste, especialmente, em relação ao Primavera III. Em suma, a escola sofre por ter sido construída em um bairro popular e carente, onde habitam as populações, historicamente, marginalizadas.

A Escola Estadual Sebastião Patrício é uma escola pública que oferece a educação básica na cidade de Primavera do Leste. Situada na avenida Amazonas, número 402, no bairro Primavera II, essa escola se localiza na área central da cidade, muito próximo ao núcleo comercial da cidade.

Por estar situada no bairro Primavera II, ou seja, próximo ao centro da cidade e, assim, “bem localizada”, diferente da Maria Sebastiana, a escola Sebastião Patrício é conhecida como uma escola referência, que oferece ensino de qualidade e excelência na cidade de Primavera do Leste. Devido a isso, existe muita concorrência para matrícula dos estudantes nessa unidade escolar.

A Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana está situada na rua Antônio Salomão, no bairro São Cristóvão, um bairro popular, que também é estigmatizado por não estar próximo ao centro. Todavia, por não estar tão distante do centro como o Primavera III, onde está a escola Maria Sebastiana de Souza, a Escola Cremilda consegue ser bem vista no imaginário da população de Primavera do Leste. Em outras palavras, apesar da visão que se tem do bairro São Cristóvão, a escola é percebida pelos habitantes da cidade, sobretudo, os das camadas populares, como uma boa instituição de ensino.

Vários fatores influenciaram na escolha dessas três escolas como os espaços para seleção das professoras negras que participariam da pesquisa. Inicialmente, pontuo a própria limitação da cidade de Primavera do Leste em relação ao número de escolas estaduais que ofertavam o ensino fundamental I na zona urbana. Trabalhar com escolas localizadas na zona rural exigiria um esforço logístico e metodológico que ultrapassaria os limites prudentes para uma dissertação de mestrado.

Nesse sentido, é importante relatar que a delimitação de trabalhar com professoras negras que atuassem apenas no ensino fundamental I se deu por duas razões, sendo uma de ordem pessoal e outra de ordem profissional.

Por ser professora concursada em Pedagogia e por trabalhar na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso no ensino fundamental I, tinha a motivação pessoal de trabalhar com professoras negras que vivessem realidades semelhantes as minhas e, para isso, era necessário que tivessem trabalhando com o mesmo público que eu. Todavia, além desse motivo pessoal, surgiu o motivo profissional, quando a SEDUC-MT impõe que, para que a servidora ou o servidor alcance a progressão salarial por nível de escolaridade, é imperativo que as pesquisas de mestrado ou de doutorado estejam em sintonia com o cargo do concurso. Assim, para progredir no plano de carreira, obrigatoriamente, eu tinha de fazer um mestrado em educação ou ensino e trabalhar temas e/ou sujeitas que atravessassem o nível no qual eu sou concursada.

Para além dos aspectos macros apresentados acima que influenciaram na delimitação das escolas aptas para a realização deste trabalho, a escolha específica das escolas também passou pelo fato de eu ter trabalhado em duas das três escolas selecionadas, mais precisamente entre os anos de 2018 e 2020. Nessas duas escolas, eu presenciei e vivenciei situações desconfortáveis e constrangedoras que envolviam racismo, machismo e sexismo por parte de colegas educadoras e educadores em suas falas e práticas, tanto em momentos de

conversas descontraídas, como em momentos de trabalho, como por exemplo em reuniões pedagógicas e em diálogos nos momentos de cumprimento de hora-atividade.

Nas duas escolas onde trabalhei, por várias vezes, tive o desprazer de presenciar colegas educadoras e educadores desconsiderarem a história, a cultura e a luta por equidade racial das populações negras nos espaços de poder. Era comum ouvir a reprodução de falas discriminatórias contra as populações indígenas e negras.

Além do consciente imaginário, havia a verbalização comum de que só era necessário realizar atividades referentes à Lei 10.639/03, especificamente, no mês de novembro, quando se referiam ao dia 20 de novembro: Dia da Consciência Negra. Todavia, até mesmo na organização para apresentações referentes ao mês de novembro, era comum colegas afirmarem que não deveria existir um dia específico para o negro, pois, de acordo com seus argumentos, todos seres humanos eram iguais e criar um dia para a consciência negra se tratava de privilegiar um grupo. Assim, colavam-se cartazes pelas escolas com mensagens referentes à importância da consciência humana, condenando o Dia da Consciência Negra, com a falácia de que todos os humanos eram iguais.

A partir das falas de “igualdade” explanadas pela e pelo colega, eu sugeria que elas e eles se questionassem e refletissem sobre os problemas dos discursos que estavam reproduzindo. Perguntava para ela e eles por quantas médicas negras e por quantos médicos negros já tinham sido atendidos. Pedia para que refletissem sobre os filmes e as novelas que costumavam assistir e que observassem quais eram os papéis representados por artistas negros. Questionava sempre qual era o grupo racial que historicamente era encarcerado em massa nas cadeias e nos presídios brasileiros.

Por que as pessoas descendentes de africanos de traços mais semelhantes aos negroides são consideradas feias? Por que o livro didático costuma sintetizar a contribuição valiosa dos africanos na formação e construção do Brasil? Por que existe a intolerância religiosa com os adeptos das religiões de matrizes africanas? Esses questionamentos eram feitos todas as vezes que alguma ou algum colega afirmava que o Brasil era um país que prezava pela igualdade racial, sociocultural e econômica.

As perguntas que buscavam problematizar as relações raciais e étnico-raciais no Brasil não eram respondidas. Recordo-me de que, nesses momentos de diálogos, seja em uma reunião seja em uma produção coletiva de trabalho, eu enfatizava que a racialização condicionou as africanas e os africanos e suas e seus descendentes a viverem com restrição de direitos e, além disso, todo direito conquistado era considerado privilégio. Costumava

explicar que as populações negras ainda sofrem as consequências da escravidão, pois a sociedade brasileira ainda hoje se recusa a discutir o problema racial, sobretudo, pelo fato de os descendentes dos colonizadores, ou seja, a população branca, não admitirem a possibilidade de perderem privilégios historicamente demarcados.

Dentro das duas escolas onde trabalhei e delimitar para selecionar professoras negras para participar dessa pesquisa, era possível ver a branquitude lutando pelo monopólio da verdade e do poder. Havia um esforço nítido pela manutenção do autoritarismo e do elitismo intelectual. Era possível perceber a satisfação da branquitude na manutenção de um regime escravocrata contemporâneo camuflado de democracia. Observada a defesa de um discurso fajuto de meritocracia e repetições absurdas como a que diz que só não consegue vencer na vida quem não quer, pois todas as pessoas têm as mesmas oportunidades.

Chimamanda Adichie (2019) afirma que a história única é um dos principais sustentáculos do racismo e do colonialismo que imperam nas sociedades colonialistas/capitalistas/patriarcais. A história única cria estereótipos que reduzem a percepção sobre a realidade. E essa própria redução da percepção sobre a realidade garante que a história hegemônica se torne única. Como é narrada uma única história, a formação das populações negras estará atrelada ao autoritarismo e ao triunfalismo das populações brancas.

Nessas duas escolas, questionava quais são essas “mesmas oportunidades” que cansavam de repetir, pois, quando se observa com honestidade os dados sociais e raciais brasileiros, compreende-se que as oportunidades estão reservadas apenas para as pessoas brancas. Meritocracia é um mito que não faz sentido para as populações negras, sobretudo, para as mulheres. O que se observa são as e os descendentes de brancos desfrutando de privilégios pelo simples fato de serem brancos. Enquanto isso, as populações negras, descendentes de seres humanos que foram escravizados agonizam nas precariedades, mantidas pelo racismo estrutural.

Pude observar o velho discurso racista de que, no ambiente escolar, “todos eram iguais” e, por isso, não deveria se falar de Consciência Negra dentro da escola. Por diversas vezes, presenciei colegas professoras negras afirmarem que não se sentiam bem com o seu cabelo crespo e que tinham vergonha de deixá-lo solto, sobretudo, no interior da unidade de ensino. O fato é revelador de que nós não somos iguais e também não somos tratadas como iguais, pois o racismo estrutural toda hora nos lembra que somos diferentes. Além disso, o racismo nos mostra que a escola não é um espaço pensado para pessoas como nós.

É importante evidenciar que, nessas duas escolas, eu não apenas presenciei, mas sofri racismo por parte de diferentes segmentos da comunidade escolar. Relatarei duas situações das diversas que vivenciei nesses espaços escolares, exclusivamente pelo fato de ser negra e uma negra que assume os fenótipos e, assim, afronta o padrão normativo racista historicamente estabelecido.

Em um determinado dia, estava trabalhando no período noturno em uma das escolas selecionadas para a pesquisa. Estava na sala das professoras e dos professores cumprindo minha jornada de trabalho, na famigerada hora- atividade. Estava sentada em uma cadeira, trabalhando em um computador, quando, de repente, sem querer, uma colega professora, uma mulher branca, esbarrou-se em mim e seu braço teve contato com o meu cabelo.

O esbarrão, um acidente de trabalho, poderia vir acompanhado com um pedido de desculpas, todavia, veio acompanhado de uma dose cotidiano do racismo brasileiro. Ao ter contato físico com meu cabelo, que é um lindo e poderoso “black power anos 70”, a professora branca explanou com ar de surpresa e espanto a seguinte frase: “Júlia, o seu cabelo é macio!”.

Revoltada com a situação, porque o racismo é revoltante, naquele exato momento, não hesitei. Sorri para ela e disse: “Sim! Meu cabelo é macio! Você achou que ele ia machucar você?”. A colega branca ficou sem ação e disse: “Desculpa, amiga, eu não imaginava que ele fosse assim”. Diante das desculpas, mais uma vez, educadamente, falei: “Pois é, ele não machuca, não fere ninguém”. Faltou apenas eu dizer para ela que o que fere e o que machuca de verdade e é realmente duro é o racismo que ela e boa parte das pessoas brancas carregam.

Ponto como racismo o comportamento expresso por minha colega, porque, em primeiro lugar, esbarrar em um cabelo crespo não deveria ser sinônimo de espanto. O esbarrão em um cabelo de uma negra não deveria ser acompanhado por reações de estranhezas, uma vez que essas reações não acontecem com os cabelos lisos de mulheres brancas. Em segundo lugar, pelo fato de o cabelo liso ser normalizado e cabelo crespo ser, a todo momento, exposto, questionado, confrontado, analisado e estigmatizado. As pessoas negras que têm cabelos crespos são obrigadas a passar, cotidianamente, por situações de desconforto devido a práticas racistas desenvolvidas pelas pessoas brancas.

As mulheres brancas de cabelos lisos não passam por constrangimentos por terem seus cabelos lisos. Os cabelos lisos são sempre os elogiados, os cheirosos, os macios, os tidos como lindos, como perfeitos e como modelos a serem seguidos. No momento em que o cabelo crespo não é tratado da mesma forma, já se configura a ação racista e discriminatória.

Quando se estabelece uma norma na qual o cabelo crespo da mulher negra é o oposto extremo do cabelo liso da mulher branca, o racismo está estabelecido.

A situação citada acima, por ser eu mulher preta, professora, intelectual orgânica consciente da importância dos meus ancestrais e defensora dos meus direitos como mulher negra, revela a minha vivência dentro dessas escolas e de qualquer outra escola que já trabalhei e que venha trabalhar, pois o racismo não é individual, mas coletivo, societal e estrutural. Sou obrigada a ficar justificando para as pessoas que meu cabelo crespo não agride ninguém. É preciso ensinar aos e às racistas que meu cabelo é lindo, sedoso, cheiroso e macio. É preciso ensinar todos os dias aos e às racistas que meus fenótipos são lindos e que tenho inteligência, competências, conhecimentos e saberes suficientes para ser professora, pois, para eles e elas eu sou sempre uma professora negra, ou seja, uma professora menor, pior.

Com a fala da colega branca, fiquei refletindo sobre a situação de algumas colegas professoras que não se sentiam à vontade para soltarem ou assumirem a textura crespa dos seus cabelos. Por muitas vezes, eu me peguei a pensar como deveria ser difícil para minhas colegas negras, que diziam para mim que tinham vergonha de soltar o cabelo ou deixá-lo natural com receio de sofrer ataques e retaliações. Além disso, ficava pensando como foi difícil para mim criar as condições psicológicas necessárias para ter orgulho da minha condição e não me render ao padrão racista.

Para uma mulher preta assumir a textura do cabelo, é preciso um enfrentamento ao racismo a partir do conhecimento e do reconhecimento que permitam a construção de uma coragem, pois a vontade por si só não é suficiente. De acordo com Gomes (2020), o reconhecimento do racismo não é suficiente para uma total afirmação das sujeitas negras. É preciso conhecer sua história, sua cultura e criar uma relação identitária positivada para que o reconhecimento passe a significar a aceitação de seus corpos, da cor de suas peles e do tipo de cabelo que possuem. De acordo com Gomes, as pessoas negras são construídas no processo de alteridade em relação aos brancos. Assim,

Esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal. Ao fazer essa comparação, a sociedade brasileira constrói uma hierarquia em termos étnicos e estéticos, minimizando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal (Gomes, 2020, p. 141).

É preciso entender que, na sociedade racista brasileira, enquanto a discriminação racial não for superada, sempre haverá uma parcela da população que irá lidar como se meu cabelo fosse feio e/ou sujo. Assim, quem escolhe assumir o cabelo que tem deve aprender a

identificar, a censurar, a questionar e a se empoderar em uma situação constrangedora e racista, para que não seja intimidada e desista de ser quem é, ou seja, desista da sua identidade. Complemento esse raciocínio trazendo Gonzalez que afirma que “[...] a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha etc., mas, se tornar negra é uma conquista”(2020, p. 269). Então, nesses termos, afirmo que me enxergar como uma mulher negra é ter a consciência de que minha vida é atravessada, significativamente, independente do *status* social, por violência racial.

Sobreviver na escola racista exige da mulher um estado de beligerância constante. E, neste momento, ponho-me a pensar se é difícil ser negra para uma professora, imagine o quanto deve ser difícil ser negra para uma e um estudante. Sendo negra, não preciso imaginar as dificuldades a partir de abstrações. O fato de ser negra e ter sido uma criança negra me faz ter total convicção de como é difícil ser negra para uma criança que vive em um mundo pensado para o bem-estar de um único grupo racial: o branco.

A segunda situação de racismo que irei relatar foi vivenciada em uma das escolas, no dia em que todos os membros da unidade escolar fizeram apresentações referentes as suas contribuições para inserir no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Cada grupo, composto por várias pessoas, apresentava para a comunidade escolar presente as sugestões e contribuições que foram pensadas para a atualização do PPP. Um determinado grupo que se apresentava chamou minha atenção, pois ele era responsável pela temática “Diversidade”.

As contribuições trazidas pelo grupo foram demasiadamente genéricas, não se atentavam para o fato de que, naquela escola, a maioria estudantil era de pessoas negras que sofriam com a desigualdade racial que impera na sociedade brasileira. A explanação absurda era quase um ataque à “diversidade” e uma ode ao pensamento elitista e racista de que no Brasil “todos eram iguais” e “detentores dos mesmos direitos e deveres”. Falava-se que “cada grupo étnico tinha sua beleza, valor, direitos e deveres independentemente da cor”. O discurso era muito mais um discurso em favor da unidade que aniquila a diferença do que um discurso que reconhece, respeita e valorizada a diversidade.

Quando a apresentação terminou, foi perguntado aos demais colegas presentes e que não faziam parte do grupo se alguém tinha algo para acrescentar ao texto. Então, prontamente, aproveitei a oportunidade e falei que o texto deveria ser repensado e modificado, pois a ideia de que somos “todos iguais” é uma ilusão criada pelo discurso racista da democracia racial.

Não somos todos iguais e o racismo me dispensa um tratamento que me faz ter certeza dessa condição de diferença todos os dias. Assim, falei que o que se deveria evidenciar eram questões e temas que enfatizassem e valorizassem a diversidade racial e étnico-racial brasileira e reconhecesse a necessidade dos povos negros e indígenas, pois são eles, constantemente, dentro do espaço escolar, vítimas do preconceito, da desigualdade, da discriminação e do racismo. São as populações negras e indígenas que carregam o peso dos fenótipos e do fardo desigual de serem descendentes de povos que, historicamente, no Brasil, foram considerados inferiores.

Pontuei a importância de incluir no documento as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para que pudéssemos, todo o corpo docente, independente da disciplina, destinar em nossas aulas conteúdos que abordassem a história, a cultura, a valorização das populações negras e indígenas, possibilitando às e aos estudantes conhecerem a riqueza dos povos negros e indígenas a partir de uma perspectiva não colonizada.

As interferências que fiz buscando contribuir na construção do documento, evidentemente, não agradaram ao grupo. O fato mais intrigante foi que, em seguida a minha fala, uma das colegas, uma professora negra, integrante do grupo, explicou que o texto não precisava de alteração e que ela não via importância em ter que inserir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no documento.

Na visão dela, todos podem trabalhar as questões e temáticas raciais apresentadas pela legislação apenas quando acharem necessário. Diante da fala da professora negra que fazia parte do grupo, minha abordagem foi silenciada e o PPP foi construído sem levar em consideração a legislação racial e étnico-racial educacional e um compromisso com uma educação antirracista.

No decorrer da minha trajetória nessas escolas, pude perceber que eu pensava e agia diferente da maioria dos e das minhas colegas pautadas em uma educação eurocêntrica para obediência. Por isso, quando me desvinculei dessas duas escolas que trabalhei como professora, as escolhi para poder entender e/ou compreender como as professoras negras veem a questão racial a partir de suas trajetórias, tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional. O trabalho permitirá identificar se os casos de racismo se repetem com outras professoras negras e também se elas conseguem identificar o tratamento desigual proporcionado pelo racismo estrutural.

Para concluir esta introdução, delimitarei a disposição dos capítulos nesta dissertação. No primeiro capítulo, busco discorrer sobre os dispositivos teórico-metodológicos realizados

no processo de elaboração da pesquisa. É importante relatar que a concepção teórica e metodológica desta pesquisa foi orientada por uma diversidade de epistemologias e pedagogias descoloniais, destacando-se a pedagogia histórico-crítica freiriana, a decolonialidade, o pensamento afro-diaspórico e, especialmente, o feminismo negro. Para a realização deste trabalho, procedeu-se com a aplicação e análise qualitativa de questionários, bem como a condução e análise qualitativa de entrevistas envolvendo todas as cinco participantes. A partir desses processos, foi possível elaborar o que denominei como ateliê “escrevvente”.

Isso posto, na primeira seção, apresento, com detalhes, as perspectivas teóricas, as abordagens e os procedimentos de coleta, tendo como principal propósito apresentar à ledora e ao leitor os caminhos trilhados na elaboração, na realização e na análise dos questionários e das entrevistas semiestruturada e estruturada para concretude do trabalho.

Na segunda seção, busquei problematizar o “ciclo acumulativo de desvantagens” das mulheres negras que, sem sombra de dúvida, manifesta-se na vida das sujeitas que protagonizam este trabalho. Para isso, reivindiquei o pensamento de autoras e autores insurgentes para realizar uma discussão dos conceitos de raça, gênero e interseccionalidade sempre os aproximando com as trajetórias e as experiências das mulheres negras.

Na terceira seção, problematizei a importância do letramento racial para a construção da consciência necessária para a emancipação da professora negra. Assim, este capítulo foi construído a partir da articulação da ideia de deseducação proposta por Carter Woodson e a ideia de conscientização proposta por Paulo Freire e problematizada e instrumentalizada por bell hooks na luta por uma educação verdadeiramente libertária para as pessoas negras, em especial, as mulheres.

Na quarta seção, explorei a trajetória formativa das professoras negras a partir da análise dos dados coletados com as participantes. Por intermédio das respostas do questionário e da entrevista, foi possível rememorar aspectos e fatos importantes das trajetórias das docentes e historicizar esses fatos ao ponto de compreender como o racismo e o sexismo se manifestaram ao longo de suas vidas, em especial, durante seus processos formativos que, sem dúvida nenhuma, não começaram quando ingressaram em seus cursos superiores, antes, desde o dia em que nasceram e foram submetidas às adversidades das classificações sociais que hierarquizam e estratificam a sociedade.

Na quinta seção, problematizei a questão da atuação docente e da percepção das professoras negras sobre as relações raciais e as relações de gênero nas quais estão imersas. A

partir dos relatos das cinco protagonistas da pesquisa, refleti em suas atuações docentes e em suas consciências sobre as interseccionalidades que as atravessam.

Ao fim da pesquisa, teci caminhos a fim de concluir que a formação e a atuação docente das professoras foram e ainda são atravessadas por desigualdades e por violências raciais e de gênero. Em alguns momentos, esses atravessamentos eram identificados pelas professoras; em outros momentos, eram narrados, mas não havia uma consciência nítida sobre o seu teor. Em outros momentos, foi possível perceber também que a falta de consciência sobre como a raça e o gênero afetavam suas vidas levou as professoras a relativizar as violências sofridas.

Com isso, propus que, para além de letramento racial e da formação inicial e continuada sobre educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, sejam necessários esforços coletivos da comunidade escolar e políticas públicas para que elas tenham as condições necessárias para efetivar a deseducação e a educação antirracista, antissexista e antimachista necessárias para a construção de uma sociedade plural, diversas e inclusiva.

1 DELINEANDO AS TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS NEGRAS NOS CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A trajetória das professoras negras reflete a trajetória de todas as mulheres negras. Uma história de luta, resistência, emoção e muita dor.

Nilma Lino Gomes (1999)

Eu sou o que sou porque, antes de mim, houve trajetórias de luta de mulheres negras que possibilitaram que eu pudesse chegar até aqui. Eu sou o resultado de suas agências, existências e resistências. Eu sou parte de suas trajetórias e elas são parte de mim!

Eu, mulher preta, professora negra, sou o resultado não apenas da insurgência existente nos últimos cinco séculos de luta contra a degradação colonial e patriarcal, até por que, como defendeu Bonfim (2009), a história das mulheres negras, em sua pluralidade, jamais pode ser resumida como a história da corrupção e da desumanização oriunda da sociedade ocidental colonialista, capitalista e patriarcal. Assim, eu sou milenar, como é a história das pretas que me fizeram chegar até aqui.

Eu sou ancestral, assim como o presente é e o futuro será.

Eu sou tudo aquilo que o ocidente não entende e, por isso, brutaliza e tenta destruir.

Eu sou o afeto histórico que não cessa, mesmo diante da dor eminente. Eu sou o amor pulsante, a humanidade resistente. Eu sou a vida plena restituída, simplesmente, pelo fato de todas terem sido antes de mim.

Nesta empreitada que trata das trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I na cidade de Primavera do Leste/MT, este primeiro capítulo tem como dinâmica, em articulação com os fundamentos teóricos, discorrer sobre os dispositivos metodológicos realizados no processo de elaboração da pesquisa. Assim, ela apresenta, com detalhes, as perspectivas teóricas, as abordagens e os procedimentos de coleta, tendo como principal propósito apresentar à ledora e ao leitor os caminhos trilhados na elaboração, realização e análise dos questionários e das entrevistas semiestruturada e estruturada para concretude do trabalho.

1.1 Problematização epistemológica da temática

Se as trajetórias das professoras negras refletem a história de todas as mulheres negras, isso acontece porque, na sociedade ocidental estruturada no colonialismo, no capitalismo e no patriarcado (Santos, 2009), não existe mulher negra que não seja atravessada pelas classificações sociais próprias desta sociedade, especialmente, as decorrentes dos eixos raça, gênero e classe (Crenshaw, 1993; Grosfoguel 2008).

Na sociedade ocidental, nenhum ser humano está mais vulnerável ao processo de brutalização, animalização e objetificação do que a mulher negra. Isso acontece pelo fato de ela ser impactada, ao mesmo tempo, pelos males do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado (Fanon, 1968; Davis, 2016; Crenshaw; 1993). Na atualidade, nenhum outro ser humano está tão vulnerável como a mulher negra. Dessa forma, só ela pode ter a percepção das dores e dos traumas de ser quem ela é.

É crucial à ledora e ao leitor a compreensão de que o fato de ser professora não torna uma mulher negra diferente das outras. A professora negra não está imune ao racismo, ao machismo nem ao sexismo sistêmicos os quais estruturam as relações sociais estabelecidas na sociedade ocidental atual (Gomes, 1999). É preciso ter consciência de que a sociedade é resultado de relações de poder colonialistas, capitalistas e patriarcais (Santos, 2009; Grosfoguel, 2008), o que coloca a mulher negra como principal vítima do duradouro processo de degradação e brutalização dos seres humanos. A professora negra não tem o privilégio de ser diferente das demais negras.

Desde sua formação até sua atuação docente, as professoras negras são atravessadas pelas mesmas dores que, de modo geral, atravessam todas as mulheres negras (Gomes, 1999). Assim, é importante relatar que, para a totalidade delas, o racismo, o machismo e o sexismo são implacáveis (Kilomba, 2019). Não importa a idade, o status, a classe social ou as condições econômicas ou financeiras. A mulher negra é sempre a pessoa mais vulnerável às brutalidades oriundas das classificações, estratificações e hierarquizações sociais oriundas da cultura ocidental (Davis, 2016; Fanon, 1968).

Aqui, no primeiro capítulo, é importante relatar algo que foi identificado no decorrer desta pesquisa e já foi abordado em uma série de trabalhos e estudos que tratam das populações subalternizadas: a inconsciência não significa liberdade plena ou ausência de

opressão. Em outras palavras, a opressão racial e de gênero, assim como a opressão de classe, afeta a vida das populações subalternizadas mesmo que elas não sejam conscientes desse fato.

Como defende Davis (2018), a liberdade é uma luta constante. A liberdade não é dada, antes, é conquistada. Nesse sentido, a regra apresentada acima vale também para um trabalho que dialoga com as sujeitas desta pesquisa. É de suma importância ter a compreensão de que a inconsciência e a alienação jamais podem ser confundidas com ausência de opressão ou ausência da desigualdade racial e de gênero. O que quero dizer é que o racismo, o machismo e o sexismo estão presentes nas trajetórias das mulheres negras, inclusive das que são professoras, mesmo quando essas opressões são imperceptíveis ou incompreensíveis para elas.

O fato de uma pessoa não ter consciência sobre a existência do racismo e das formas que ele se manifesta na sociedade e afeta a sua vida não a torna imune aos seus males. Uma mulher que não tem consciência de como é impactada pelo machismo e pelo sexismo não a torna invulnerável. Consciente ou não, na sociedade ocidental, todas as mulheres negras são afetadas de forma interseccional pela raça, pelo gênero e pela classe, ou seja, qualquer mulher negra é atravessada pelas classificações sociais decorrentes do estabelecimento da sociedade ocidental colonialista, capitalista e patriarcal.

Não se pode perder de vista que o racismo, o machismo e o sexismo se encontram naturalizados ao ponto de uma parcela significativa da sociedade negar suas existências. Assim, apesar de sofrerem com a desigualdade racial e de gênero, muitas mulheres negras não têm consciência desse fato. Isso também acontece com uma parcela significativa das professoras negras brasileiras, pois, no Brasil, a educação formal, inclusive, a de nível superior, nunca foi sinônimo de consciência racial, de gênero ou de classe.

Na verdade, desde criança, a mulher negra, no ambiente educacional, formal, é condicionada a assumir um silencioso lugar de inferioridade. Na escola, ela tem contato com livros didáticos que trabalham com representações e descrições falaciosas sobre as histórias e as culturas dos povos africanos e das populações negras que a fazem ter vergonha de suas próprias origens. Munanga (2008) já chamava atenção para o papel da deseducação racial proposta pelos livros didáticos ao apontar as restrições de conteúdos apresentados sobre as populações negras. Nesses livros não se pontuam os valores culturais, linguísticos e econômicos com a riqueza de detalhes e a valorização da importância das contribuições dos povos africanos e das populações negras na identidade do povo brasileiro. As histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras são reduzidas, distorcidas e falsificadas para dar

veemência a uma história única (Adichie, 2019) que inferioriza e desumaniza as populações negras que foram racializadas, colonizadas, subalternizadas e, por fim, escravizadas.

A história única denunciada por Chimamanda Adichie (2019) e identificada nos manuais didáticos brasileiros é aquela que frisa que as populações africanas, escravizadas no Brasil, foram, entre outros desacordos, “educadas e salvas” pelo colonizador. Essa história única está totalmente embasada na ideia do “fardo do colonizador” que, de acordo com Abdias Nascimento (1978), é a ideia de que as populações negras deveriam ser gratas pela missão civilizadora realizada pelos brancos europeus. Assim, a história única se encaixa naquilo que Aníbal Quijano (2005; 2009) apontou ser o maior trunfo do racismo: a sua capacidade de colonizar o imaginário das pessoas racializadas, dominadas e exploradas.

De acordo com Ana Célia da Silva (1995), os livros didáticos produzidos no Brasil, de modo geral, omitem o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternizados da sociedade colonialista/capitalista/patriarcal, como as populações negras, indígenas, as mulheres, entre os outros. Em relação às populações negras, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. Representadas sem história e sem cultura, cria-se uma história única na qual essas populações estigmatizadas são devedoras da cultura do colonizador.

[...] Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de ‘verdadeiro’, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (Silva, 1995, p. 47- 48).

Como afirmava Nascimento (1978), o objetivo da desvalorização da cultura negra passava pelo projeto genocida que buscava e busca que as populações negras renegassem seu passado e passassem a valorizar a cultura colonizadora racista e patriarcal. Nesse sentido, enganadas pela distorção histórico-cultural, essas populações, ao invés de identificar o racismo do colonizador e o genocídio de suas culturas como problemas a serem superados, elas, muitas vezes, passam a glorificar e endeusar a cruel cultura colonizadora.

O projeto genocida denunciado por Nascimento (1978) tem como principal aliado a educação formal, espaço onde as pautas raciais, de gênero e de classe são esfaceladas, retirando, como diria Diop (1974), o direito das populações negras de conhecerem sua grande história e suas ricas culturas, fato que permitiria o reconhecimento da atual e não natural

condição de opressão, primeiro passo para a conscientização necessária para a superação da condição adversa.

A educação formal, seja ela básica seja superior, não permite que as professoras negras tenham um nítido conhecimento histórico-cultural sobre a história, as artes plásticas, a música, a dança, a culinária, os costumes, os hábitos e sobre as tradições culturais deixadas pelas suas e pelos seus ancestrais. Isso dificulta o reconhecimento do atual estado de subalternidade e corrobora para o estabelecimento da inconsciência da opressão racial que as oprime.

Diante do escárnio que é a educação formal no Brasil, o fato de possuir escolaridade e nível de conhecimento acadêmico maior do que a média das mulheres negras não torna, automaticamente, as professoras negras conscientes do fato de que são atravessadas de forma interseccional por raça, gênero e classe.

Na verdade, a educação formal eurocêntrica, colonial, racista e burguesa, existente nas escolas, nas universidades, nas academias e nas instituições formais de ensino, não costuma educar as professoras negras para terem consciência de sua condição de oprimidas. Entre outras palavras, a educação racial e de gênero, ou seja, a educação ancestral, a educação descolonial e a educação crítica contra-hegemônica são as que levam a mulher negra oprimida a ter a consciência da interseccionalidade (hooks, 2013; 2015). Essa consciência, na verdade, só será exitosa se for fruto de um insurgente processo de deseducação³ (Woodson, 2021).

É importante falar de deseducação porque a educação eurocêntrica, colonial, racista e burguesa não educa nenhuma pessoa para a luta antirracista, antimachista e antissexista. Pelo contrário, como abordaram bell hooks (2013; 2015) e Kilomba (2019), a educação formal ocidental educa apenas para a discriminação e para a eliminação da diferença, uma vez que seu objetivo é manter as estruturas do excludente pensamento ocidental hegemônico que, entre outras ações, legitima racismo e machismo sistêmicos. Nesse sentido, para a mulher negra, ser professora ou possuir um título acadêmico que a habilita para a docência não

³ Nos trabalhos sobre relações raciais e étnico-raciais, o conceito de deseducação pode apresentar mais de um significado. No trabalho de Carter Woodson, em um primeiro momento, ele aparece para evidenciar o processo de (des)educação que as pessoas negras passam nos estabelecimentos de ensino formais estadunidenses, ou seja, evidencia uma formação educacional voltada para o que o autor chama de submissão e escravidão. Em um segundo momento, o termo é ressignificado para demonstrar um processo de libertação frente ao sistema de ensino, ou seja, a deseducação passa a ser entendida como a consciência e o questionamento à norma estabelecida. Atualmente, os movimentos negros costumam utilizar o termo deseducação para demonstrar uma reação de insurgência frente ao modelo educacional, tradicional, eurocêntrico e racista. Assim, o negro deseducado é aquele que se liberta das amarras da branquitude e constrói seu processo formativo alinhado com as epistemologias, os saberes e os conhecimentos descoloniais. O negro deseducado é, como diria Abdias Nascimento (1978), o negro consciente e revoltado.

significa ter a consciência de que o mundo em que ela vive é demarcado por classificações sociais decorrentes dos eixos raça e gênero que hierarquizam e estratificam toda a sociedade.

Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2013) pontuou que a educação formal ocidental tem como meta preparar a pessoa oprimida para obediência à autoridade, ou seja, para a submissão às desigualdades naturalizadas. Segundo ela, foi a pedagogia crítica, a partir do contato que teve com a obra contra-hegemônica de Freire, que a permitiu entender que a educação poderia se tornar algo libertador. Todavia, bell hooks avança ao perceber que, para as mulheres negras, a proposta de Freire (1967) era importante, mas não era suficiente, pois práticas pedagógicas voltadas para a libertação das mulheres negras devem nascer da interação entre as pedagogias críticas, anticolonialistas, antirracistas e feministas, sem hierarquização entre elas.

Nesse sentido, como dito acima, são os conhecimentos ancestrais, descolonizados e contra-hegemônicos que possibilitam às mulheres negras em geral a consciência de sua condição de pessoa racializada, colonizada e subalternizada. A educação formal moldada aos interesses do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado, dos conhecimentos, dos saberes e das epistemologias racistas e sexistas existentes nas instituições formais de ensino ocidentais só contribuem para a perpetuação da desigualdade racial e de gênero. Indo além, é necessário apontar que a educação formal é do jeito que é, justamente, para contribuir para a perpetuação da desigualdade racial e de gênero. Em outras palavras, educação formal é um projeto racista, sexista, genocida, “memoricida, epistemicida” que almeja a inconsciência e a alienação.

Diante do exposto acima, como mulher-professora-negra reflito sobre a realidade e chego ao tema principal desta pesquisa: o estudo de trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT. Debruço-me sobre uma pesquisa que busca trabalhar com as experiências vividas por essas professoras desde o processo de formação até à atuação docente, dando atenção especial às formas pelas quais o racismo e o sexismo afetaram e impactaram suas trajetórias.

Desse modo, é necessário frisar que este é um estudo sobre as trajetórias de professoras negras que, antes de qualquer fato, vivem em uma sociedade demarcada por contradições raciais e de gênero que, de forma interseccional, atravessam suas existências. Essa realidade me levou a buscar compreender os possíveis impactos das classificações sociais existentes no tecido social, do racismo estrutural e das relações de gênero desiguais na formação e na atuação docente de professoras negras que atuam no ensino fundamental I nas escolas públicas de Primavera do Leste-MT.

Para Cunha (1997), é por intermédio da trajetória de vida da professora e do professor que ela e ele desenvolvem sua profissão. Essa trajetória é sempre influenciada por inúmeras referências, entre outras, a familiar, a escolar e a acadêmica. Todas as referências proporcionam uma construção e uma reconstrução constante de si e da sua profissão. De acordo com Cunha, a professora e o professor elaboram sua performance a partir de variadas e incontáveis referências, entre elas “[...]estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço” (Cunha, 1997, p. 3).

A proposta de Cunha (1997) sobre o desenvolvimento da e do docente a partir de sua própria trajetória que é composta por inúmeras referências me faz pensar sobre como esse fenômeno acontece quando se fala de professoras negras. Sabemos que cada professora e professor têm experiências próprias e particularidades que irão influenciar em suas performances e na construção de suas carreiras. Todavia, as populações negras em geral são impactadas pelo racismo estrutural que, segundo Almeida (2019), determina qual é o lugar da negra e do negro na sociedade. Dessa forma, surge a necessidade de saber como professoras negras constroem sua performance à medida que possuem trajetórias e referências impactadas pela discriminação racial.

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) afirma que a população negra, em sua experiência na vida cotidiana, não é responsável apenas por si, pois carrega nas costas o peso de pertencer a uma raça: a negra. De acordo com Fanon (2008), ser negra, ser negro é tersua trajetória agredida com corpos tóxicos e nocivos introjetados pela branquitude. As populações negras são aquelas que têm suas vivências, seus corpos e suas subjetividades atravessadas pelo racismo e por toda violência imposta pelo mundo branco. Assim, a negra eo negro não são seres humanos, é sempre seres humanos negros, “[...] isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo” (FANON, 2008, p. 26).

Se as populações negras vivem em um universo particular no qual suas experiências são atravessadas pela raça é preciso salientar que, no caso das mulheres negras, soma-se aessa condição desumana o fato de ser mulher. O próprio Fanon (1976), em *Sociologia de uma revolucion*, relatou que a mulher racializada e colonizada é aquela que, na cultura ocidental, mais sofre com a violência do mundo branco, pois, para além do racismo, ela é atravessada pelos corpos nocivos impostos pela cultura patriarcal. Em outras palavras, a mulher negra tem

sua trajetória totalmente afetada pelo racismo e pelo sexismo que, de forma interseccional, desumaniza sua experiência à medida que objetifica seu corpo e escraviza sua subjetividade.

Se, para Cunha (1997), é por meio da trajetória de vida que a professora e o professor desenvolvem sua profissão, cabe a mim problematizar como professoras negras impactadas pelo racismo, pelo machismo e pelo sexismo tem desenvolvido suas profissões. Todavia, o próprio desenvolvimento da pesquisa revelará se elas têm a consciência ou não de que suas trajetórias foram impactadas pelas classificações sociais desiguais.

Considerando que o racismo, o machismo e o sexismo são construções sociais naturalizadas na sociedade, como já dito acima, é possível que muitas professoras negras não tenham uma nítida consciência dos impactos que essas construções causam em suas trajetórias e no desenvolvimento de suas carreiras. Portanto, problematizar essa consciência por intermédio da narrativa é crucial para que se possa construir caminhos possíveis para a emancipação e para uma educação verdadeiramente transgressora.

A emancipação intelectual (Fanon, 2008) e a educação transgressora (hooks, 2013) possibilitam refletir sobre as ações realizadas em sala de aula, sobretudo, quando o a profissional se depara com situações de racismo, machismo e sexismo. Para as professoras negras que foram formadas pelos conhecimentos, saberes e epistemologias da educação formal eurocêntrica, levá-las a revisitar suas trajetórias pode possibilitar um renascimento. Essa experiência pode possibilitar a elas enxergar o passado de forma construtiva, compreendo que suas vivências lhes possibilitaram identificar a necessidade de construir caminhos diferentes para a vida das suas e dos seus estudantes. Ao revisitar suas trajetórias, elas poderão entender que são protagonistas de suas próprias histórias e que são capazes de contribuir para a transformação educacional dos discentes.

Gomes (1999) afirma que, como professora, a mulher negra, no dia a dia, vê-se reproduzindo discursos racistas, machistas e sexistas que ouviu quando criança na própria escola, ou que ouviu quando adolescente no curso de magistério e que, possivelmente, ouviu também quando adulta no curso de Pedagogia. Gomes ressalta que, quando uma professora negra entra em sala de aula,

[...] um novo círculo vicioso se perpetua. A então criança negra, agora professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola (Gomes 1999, p. 59).

Em todos os espaços formais de educação, tradicionalmente, não se discute sobre a diversidade racial e étnico-cultural, sobre as desigualdades racial e de gênero e, geralmente, não se lança um olhar sobre a mulher que atua na educação, principalmente, quando essa mulher é negra. Nesse sentido, ao revisitar suas trajetórias, professoras negras têm a oportunidade de refletir sobre suas condições a partir de um viés libertador, que possibilitará, em alguns casos, renascer como educadoras e intelectuais.

É importante ressaltar que a professora negra negligenciada pela ciência, pelas políticas públicas e pela sociedade em geral desempenha papéis que vão muito além do papel de mãe, esposa ou tia. A professora negra é, antes de tudo, uma educadora que forma opinião e, quando emancipada e nutrida com a educação transgressora, torna-se fonte de inspiração e representatividade e uma agente da libertação na luta pela descolonização.

A consciência sobre as desigualdades raciais e de gênero muitas vezes é construída por meio de reflexões feitas sobre as trajetórias a partir de uma provocação ancestral. O conhecimento sobre relações étnico-raciais e sobre relações de gênero pode ser construído por meio de formações e capacitações. Todavia, essas formações e capacitações não são comuns na educação formal. Então, a consciência que permite entender os impactos do racismo, do machismo e do sexismo pode surgir a partir de um convite à autorreflexão crítica sobre a trajetória.

Essa pesquisa convidou as professoras negras a refletirem sobre suas trajetórias e sobre a relação com os possíveis impactos do racismo, do sexismo e do machismo. É possível adiantar que o convite foi muito importante para todas as professoras envolvidas, que relataram a emoção e a gratidão em terem participado deste trabalho, uma vez que a experiência possibilitou revisitar o passado com olhares que forcem viver um futuro a partir de novas abordagens. Além disso, diante do silenciamento histórico que atravessa as professoras negras, esta pesquisa fez com que elas se sentissem, antes de tudo, importantes.

A educação formal eurocêntrica, colonial, racista e burguesa impede que professoras negras sejam conscientes de suas próprias histórias (Diop, 1974). Para uma pessoa negra brasileira, é primordial conhecer a história dos povos africanos, suas contribuições na língua portuguesa, na culinária, na música, na ciência moderna, na escrita e na produção das riquezas as quais possibilitaram a formação do Brasil contemporâneo.

Muitas professoras negras desconhecem a história da opressão racial no Brasil. Não têm consciência de que é necessário saber que o desenvolvimento econômico do Brasil se deu por meio da escravidão de pessoas negras que eram livres em suas nações de origem no

continente africano. A consciência da história é que permite o entendimento de que a colonização escravocrata gerou mortes, estupros, doenças físicas e mentais para os homens e mulheres negras escravizada e escravizados e que o regime de trabalho escravagista, não remunerado, gerou aos negros africanos e a seus descendentes a condição de miséria social e depreciação cultural, facultando riquezas para os europeus e para seus descendentes brancos.

A consciência racial permite entender que a escravidão legal foi abolida em 1888, todavia, a mentalidade colonialista e escravocrata permanece nas elites brasileiras e faz com que as populações negras sofram até os dias atuais, sobrevivendo através de lutas constantes para terem direito à existência, à moradia, à alimentação, à saúde, à educação, ao lazer e a outros direitos necessários para a sobrevivência digna.

Para uma professora negra, ter consciência significa insurgir no espaço escolar e ir além do tradicional, ou seja, ir além do que é ensinado pelo eurocentrismo. Em outras palavras, ter consciência é deseducar e estar em condições psicológicas necessárias para abordar as dores que foram causadas e que muitas vezes não foram esquecidas e seguem atormentando as pessoas negras.

Provocar uma professora negra a refletir sobre interseccionalidade é reviver um passado, problematizando-o a partir de armas capazes de livrar do arsenal de complexos criados no seio da situação colonial (Fanon, 2008). Nesse sentido, é necessário demarcar que as narrativas das trajetórias das professoras negras não são semelhantes à história de uma mulher qualquer, sobretudo, as de mulheres brancas (hooks, 2013; Davis, 2016).

É preciso pontuar que as narrativas de professoras negras são histórias de mulheres que são marcadas por episódios graves e doentios de racismo estrutural ocorridos durante toda sua existência, inclusive, nos espaços formais de produção de conhecimento, durante sua formação e atuação docente. São histórias carregadas de sentimentos, de dores silenciadas e invisibilizadas por uma sociedade colonizada que fantasia “o mito da democracia racial”, ideia concebida a partir da obra *Casa-Grande e Senzala* de Freyre (1933).

Dessa maneira, é fundamental um esforço reflexivo que venha mitigar as dores que foram causadas pelo racismo, por meio de uma experiência que oportunize reflexão/ação na história das professoras negras, constituídas a partir da sua descendência de povos africanos. Assim, é primordial entender as dimensões produzidas pelo racismo na vida pessoal e profissional das professoras, tornando imprescindível que se tenha conhecimento e autoconhecimento.

Revisitar o passado a partir de um viés libertador permite que as professoras se sintam à vontade para abordar, em suas aulas, as questões raciais sem se sentirem amedrontadas, constrangidas ou violadas. Posto isso, é essencial politizar para desmistificar falas, orientações e histórias racistas que determinam o lugar de subalternidade da pessoa negra, sobretudo, das mulheres.

De acordo com Cunha, quando se provoca uma professora, ou professor, para narrar sua trajetória, ela, ou ele, se submete a uma experiência de construção e ressignificação constante. Provocar que ela, ou ele, organize narrativas das referências que compõem sua trajetória é fazê-la, ou fazê-lo, vivenciar “[...]um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão” (CUNHA, 1997, p. 3). Nesse sentido, por meio do exercício de narrar sua trajetória, a o docente compreende, ou até mesmo constrói, os significados que tem atribuído aos fatos vividos em sua experiência. Com isso, ela, ou ele, é capaz de reconstruir a compreensão que tem de si mesmo. Certamente, com as professoras negras não é diferente. O trabalho com suas trajetórias permite uma ressignificação do passado em um processo pedagógico de conhecimento e autoconhecimento.

Por meio da perspectiva de Kenski (1994, p. 48), entende-se que o narrado é uma espécie de reconceitualização do passado a partir do tempo presente, compreendendo que a condição presente qualifica a reflexão contextualizada, ou seja, aquela que re-significa o vivido (Cunha, 1997, p. 3). Assim, esta pesquisa oportunizou às professoras negras um momento de ressignificação do vivido a partir de novos olhares, ressignificação que foi compartilhada através da partilha problematizada de suas narrativas.

O trabalho com trajetórias é sempre um trabalho com memórias que podem ser construções individuais ou coletivas e essas construções, geralmente, falam mais do presente do que do passado. De acordo com LeGoff (2003), a memória não é uma construção do passado, mas uma construção do presente. Dessa forma, o trabalho com trajetórias é, na verdade, um trabalho de ressignificação do passado a partir de influências e referências do presente. Posto isso, é possível que a construção das narrativas, alicerçada em entrevistas semiestruturadas e estruturadas, ajudem as professoras negras a conectarem suas experiências formativas e docentes levando-se em conta a reflexão da construção da identidade de professora/mulher/negra e das estratégias de resistência e existência no exercício de sobrevivência no mundo racista e patriarcal.

1.2 Seleção das protagonistas da pesquisa

Tornou-se imprescindível, ponderando o preceito que as escolas escolhidas atendem a estudantes do ensino fundamental I, público que contempla professoras pedagogas designadas para atuarem na educação básica, a seleção das professoras negras para realização da pesquisa. É importante salientar que todo esse processo aconteceu de forma remota, utilizando tecnologias da informação e comunicação, assim como recursos e ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores.

A seleção das professoras ocorreu por intermédio do contato com as diretoras e diretor das unidades escolares Escola Estadual Sebastião Patrício, Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza e a Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana. O contato com a gestão escolar foi realizado via comunicação telefônica, oportunidade na qual explanei sobre os objetivos e interesses desta pesquisa.

Na conversa com a gestão escolar, relatei a necessidade de obter os e-mails de todas as professoras que atuavam no ensino fundamental I para que eu pudesse convidá-las para fazer parte da pesquisa na condição de sujeitas. Assim, todas as três escolas foram comunicadas sobre a pesquisa, informadas por ligação telefônica e, posteriormente, por e-mail, e solicitei à gestão que comunicasse as professoras se poderiam disponibilizar o e-mail para preencherem o questionário de participação da pesquisa.

Como resposta, recebi das duas gestoras e do gestor o contingente de 35 e-mails de professoras brancas e negras que, inicialmente, disponibilizaram seus contatos para uma primeira conversa. Como recebi apenas os e-mails dessas professoras, foi impossível saber quantas delas se declaram negras e quantas se declaram pertencentes a outros grupos raciais.

O próximo passo foi enviar um e-mail para todas as professoras, que disponibilizaram, por meio das gestoras e gestor, os endereços. No conteúdo da mensagem encaminhada para as professoras, fiz uma breve apresentação sobre mim, sobre meu orientador de mestrado e sobre a Universidade na qual curso o mestrado em Educação. Após a minha identificação, apresentei a temática e o objetivo da pesquisa de forma nítida.

Ainda no corpo do texto da mensagem, coloquei um link que dava acesso a um questionário para as professoras responderem e, em seguida, expus a importância da participação delas em pesquisas como esta, ou seja, mostrei que podem contribuir para avanços significativos na educação pública brasileira, sobretudo, no que diz respeito às relações étnico-raciais e as interseccionalidades.

O *link* do e-mail dava acesso a um questionário que foi denominado de “Questionário inicial”, cujo objetivo era identificar as professoras negras que realmente tinham interesse em participar da pesquisa. Todas as professoras que receberam o e-mail tiveram quinze dias para responder ao “Questionário Inicial”. Passados os quinze dias disponibilizados para resposta, apenas 12 (doze) das 35 (trinta e cinco) professoras responderam ao questionário com as informações necessárias para prosseguir na pesquisa.

Dentre as doze professoras que responderam ao questionário inicial, identifiquei que 6 (seis) se autodeclararam brancas e 6 (seis) se autodeclararam negras. Diante do número pequeno de professoras negras que se disponibilizaram em participar da pesquisa, houve uma prorrogação do prazo para respostas ao questionário inicial. Prorroguei o prazo, pois eu não tinha consciência se entre as 23 (vinte e três) professoras que não responderam ao e-mail ainda havia professoras negras e, se havendo, se elas tinham interesse em participar.

Após se estender o prazo para mais quinze dias, totalizando-se um mês de prazo total, não houve mais nenhuma resposta. Nenhuma das 23 (vinte e três) manifestaram interesse em participar da pesquisa e, assim, estabeleci que a pesquisa continuaria com as únicas 6 (seis) professoras negras que previamente tinham se disponibilizado a participar. Ressalto que, no primeiro momento, o objetivo era entrevistar de 6 (seis) a 10 (dez) professoras de três escolas diferentes, localizadas na zona urbana da cidade de Primavera do Leste-MT. Porém, a quantidade de professoras negras que demonstraram interesse em participar da pesquisa se revelou abaixo da expectativa.

Como não houve mais manifestações de nenhuma professora, apesar de o prazo para preenchimento do “Questionário Inicial” ter sido estendido, ficou subentendido que as professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa preencheram o questionário dentro dos primeiros quinze dias. É possível supor que exista um número maior de professoras negras atuando no ensino fundamental I das escolas pesquisadas, porém, nem todas as docentes tiveram interesse em responder ao questionário para poder participar da pesquisa.

Não se sabe ao certo por quais razões o número de professoras negras ficou abaixo do esperado. Também não é possível saber o número total de professoras negras que atuam em cada escola. Todavia, pode-se fazer mais algumas suposições na tentativa de explicar a situação. A primeira suposição é a de que talvez existam professoras negras que simplesmente negam a participar de uma pesquisa como essa, e essa negação pode acontecer por diversos fatores. Entre outros fatores, podem não compreender a relevância da pesquisa para educação,

podem não querer dispor de tempo para participar de uma atividade como essa, ou até mesmo terem vergonha ou algum tipo de receio.

A segunda suposição é a de que o fator da pandemia da Covid-19 pode ter influenciado na decisão das professoras não optarem por participar deste trabalho. Mesmo sendo informado no e-mail que as entrevistas aconteceriam em formato virtual (online), é possível que o clima psicológico criado com o caos que a Covid-19 gerou no Brasil seja um fator determinante para a baixa adesão das professoras.

A terceira suposição é a que considero que merece mais a minha atenção. Por se tratar de um corpo negro marcado pelo racismo e pelo colonialismo, parte significativa das professoras podem ter conflitos em relação à identidade e à cor de suas peles. Assim, é possível supor que algumas professoras negras não preencheram o “Questionário Inicial” e não manifestaram o interesse em participar da pesquisa pelo fato de não se reconhecerem como negras.

Sabe-se que boa parte da população brasileira vive em uma crise identitária oriunda do racismo estrutural que não permite que se reconheça como negras e negros. Assim, é possível que algumas professoras negras não participaram dessa pesquisa simplesmente por não se reconhecerem como negras. Por isso, é preciso entender o que Isildinha Baptista Nogueira (1988) aborda em sua tese *Significações do corpo negro*, sobre como as populações negras criam uma vergonha de si em um processo desencadeado pelos insultos e prejuízos advindos do racismo. A negação do corpo acontece devido à marca da imperfeição a que, desde sempre, seus corpos estiveram associados. “[...] Tal marca, que ele não pode esconder, é, no entanto, desde sempre, vista como um defeito do seu corpo que ele tenta, todo o tempo, corrigir. A pele que o reveste assume, assim, a característica de uma mancha: o defeito a ser escondido, a cor negra” (Nogueira, 1998, p. 100).

Por conta do objetivo deste trabalho, apenas as professoras que se autodeclararam negras ou pardas foram selecionadas para a etapa seguinte da pesquisa, e para tanto, preencheram o “Questionário Específico”, enviado por e-mail a todas elas. Vale enfatizar que não houve obrigatoriedade em participar ou permanecer neste trabalho. Participou apenas quem se sentiu à vontade em contribuir com os objetivos a que o trabalho propõe. Além disso, mesmo se alguma sujeita participante, que respondeu aos questionários autorizando a sua participação e divulgação dos dados, desejasse, em algum momento, desistir de contribuir com a pesquisa, ela teria sua solicitação acatada, e seu desligamento seria feito no exato momento que explanasse não ter mais interesse em fazer parte do trabalho. Em outras palavras, à professora,

participante da pesquisa, estava facultado o desligamento a qualquer momento, bastava, para isso, solicitá-lo.

Uma das professoras negras, que preencheu o “Questionário Inicial” e que se colocou à disposição para participar da pesquisa, acabou não preenchendo o “Questionário Específico”, disponibilizado através de um *link* no *Google Forms*. Enviei mensagens por e-mail e por aplicativos de mensagens e realizei ligações por telefone, mas não houve retorno dessa professora sobre seu real interesse em participar da pesquisa. Por isso, fui obrigada a descartar sua participação e desenvolver a pesquisa com um total de cinco professoras negras.

As cinco professoras selecionadas para participar da pesquisa estão dentro da faixa etária dos 30 aos 59 anos de idade. Todas possuem especialização na área de Educação. Quatro delas afirmaram ser casadas e apenas uma relatou estar solteira. Essas cinco professoras assinaram o termo de anuência e se comprometeram a participar da pesquisa do início ao final do trabalho. É importante destacar que as professoras optaram por serem identificadas no texto apenas pelas iniciais dos seus nomes. A opção das professoras em não ter seus nomes revelados está detalhada no quarto capítulo, quando descrevo as suas trajetórias formativas.

1.3 Os instrumentos das coletas de dados

Para realizar a coleta de dados, utilizei questionários e entrevistas, instrumentos que considero indispensáveis para obtenção das informações que são relevantes para os resultados esperados nesta pesquisa. Devido ao período da pandemia da Covid-19, todo processo de coleta de informações e de dados aconteceu de forma remota, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, assim como os recursos e ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores.

Algumas informações sobre as professoras selecionadas já puderam ser obtidas através do “Questionário Inicial”, que foi enviado para trinta e cinco professoras que trabalhavam nas três escolas selecionadas. O principal objetivo do “Questionário Inicial” era fazer um levantamento de quantas professoras atuavam no ensino fundamental I e tinham interesse em participar de uma pesquisa. Além disso, a partir dele foi possível identificar quantas professoras se autodeclaravam negras e pardas; em qual escola e turno lecionavam; se tinham interesse em participar dessa pesquisa específica; se aceitariam responder a questionários e se aceitavam participar de entrevistas durante a pesquisa.

O “Questionário Específico” foi enviado apenas para as professoras negras que responderem ao “Questionário Inicial” e foi disponibilizado através de um link por e-mail para todas as cinco professoras que se autodeclararam negras e aceitaram participar da pesquisa. O “Questionário Específico” tinha como intuito coletar dados que pudessem fornecer informações sobre a trajetória formativa das participantes, sobre a renda familiar/per capita, desde o período do ensino fundamental ao presente momento, sobre a educação básica e superior, sobre a titulação e outras questões sociais importantes.

Após responder ao segundo questionário, as professoras foram convidadas para participarem das entrevistas. Para realização dessas entrevistas, foi necessário telefonar para as professoras para buscar informações sobre a disponibilidade de cada uma delas, marcar o dia e o horário mais adequado para que pudessem concedê-las. Logo, então, individualmente, em dias e horários diferenciados, após agendarmos os momentos, as professoras foram entrevistadas.

No início das entrevistas, era um procedimento padrão, isto é, comunicar a elas que a entrevista estava sendo gravada para que, posteriormente, fosse feita a transcrição de suas respostas. Para cada professora foi realizada duas entrevistas, sendo uma semiestruturada e uma estruturada. A “Entrevista semiestruturada” possibilitava às entrevistadas narrarem sua origem social, econômica e racial, assim como relatar suas experiências de vida, formação e atuação docente. Era uma entrevista na qual as professoras poderiam explorar de forma mais livre suas trajetórias e histórias de vida. As perguntas eram mais abertas e genéricas, possibilitando a elas passearem de forma mais livre por suas trajetórias.

Ao término da “Entrevista semiestruturada”, perguntei às participantes se gostariam de realizar, na sequência, a entrevista estruturada ou se preferiam realizá-la em outro momento. Todas as cinco professoras responderam que preferiam dar continuidade à entrevista, respondendo às questões da “Entrevista estruturada” e, assim, foi feita.

A “Entrevista estruturada” viabilizou abordagem de questões mais específicas, sobretudo, às relacionadas às questões raciais e étnico-raciais, à identidade negra, à formação acadêmica das participantes entrevistadas e à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas atuações docente.

A coleta de dados e informações aconteceu de forma muito mais fácil do que eu imaginava. Apesar das emoções surgidas diante de lembranças de questões, por vezes, delicadas, de modo geral, as professoras demonstraram estar tranquilas ao participar das entrevistas. Esse fato, sem dúvida, facilitou muito o trabalho. Além disso, ressalto que todas

demonstraram alegria e satisfação por estarem participando de uma pesquisa como esta. Para elas, serem sujeitas de uma pesquisa acadêmica e terem suas trajetórias de vidas como mote de um trabalho de mestrado era algo muito importante e significativo.

Durante as entrevistas, as professoras ficaram à vontade ao ponto de explorarem situações que extrapolavam o previsto no script. Vale a pena pontuar que o momento das entrevistas era tão gratificante que, ao término, após encerrar a gravação, ficávamos conversando sobre as alegrias e dores que nos atravessam em nossas experiências de mulheres negras.

Após a realização das entrevistas semiestruturada e estruturada, identifiquei, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, no momento da análise dos dados obtidos, a necessidade de realizar mais uma entrevista semiestruturada para que fossem coletados alguns dados específicos, especialmente, sobre a formação para superação do racismo. Assim, elaborei seis questões específicas, entrei em contato com as professoras e agendei a entrevista que foi realizada através da plataforma Google Meet. O objetivo dessa nova entrevista era buscar informações que me viabilizasse compreender se as entrevistadas eram contempladas pelo Estado com formações que as capacitassem para educar os estudantes sobre as questões raciais e étnico-raciais em sala de aula e sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

1.4 Transcrição dos dados

Apesar de existirem uma série de programas e aplicativos que realizam a transcrição de entrevistas, neste trabalho, optei pela transcrição manual, que, embora mais trabalhosa e vagarosa, me permitia debruçar de forma profunda e intimista sobre os relatos das professoras negras que entrevistei.

Ao ouvir, paulatinamente, as gravações das entrevistas e transcrevê-las palavra por palavra, eu acabei passando mais tempo em contato com os relatos e isso me possibilitou refletir de forma mais aguçada sobre as experiências compartilhadas pelas professoras. Era como se eu mergulhasse em suas histórias e tivesse domínio sobre a trajetória socializada.

As horas cansativas e intermináveis de transcrição permitiram que muitas experiências relatadas pelas professoras fossem confrontadas com minhas experiências como mulher negra. Os relatos delas me faziam lembrar de experiências que vivi ou de experiências que presenciei outras pessoas viverem. Sem sombra de dúvida, a opção pela transcrição manual possibilitou

uma relação afetiva com os dados que tornou a análise muito mais intensa do que eu imaginava. Com isso, termino este capítulo com o desejo de que a leitura dos próximos capítulos deste trabalho afete a leitora e o leitor com a mesma intensidade com que fui afetada na sua produção.

2 RAÇA, GÊNERO, INTERSECCIONALIDADE E AS MULHERES NEGRAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Ao perder o medo do feminismo negro, as pessoas privilegiadas perceberão que nossa luta é essencial e urgente, pois enquanto nós, mulheres negras, seguimos sendo alvo de constantes ataques, a humanidade toda corre perigo.

Djamila Ribeiro (2018)

Neste capítulo, tenho o intuito de problematizar o “ciclo acumulativo de desvantagens” das mulheres negras que, sem dúvida, manifesta-se na vida das sujeitas que protagonizam este trabalho. Assim como descreve Guimarães (2012), as estatísticas históricas e as estatísticas contemporâneas demonstram que não apenas o ponto de partida das populações negras é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, seja na educação seja no mundo do trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam as desvantagens. Em outras palavras, as estatísticas demonstram que a desvantagem das populações negras não é apenas decorrente do passado doloroso, mas é fruto da amplitude do racismo no tempo presente, que se manifesta dia a dia por meio da discriminação racial e da decorrente exclusão social (GUIMARÃES, 2002, p.74).

Cara interlocutora e caro interlocutor, a estruturação e a escrita de uma dissertação de mestrado também passam por tomadas de decisões. Uma das decisões que tomei nesta empreitada foi dedicar um capítulo exclusivo para a discussão de conceitos que representam ações concretas e culminam em ações também concretas que permeiam e atravessam a minha história e, principalmente, a história das sujeitas desta pesquisa. É impossível ser afetada, afetado, por esse trabalho sem ter a noção de como a raça, o gênero e as desigualdades decorrentes dessas classificações sociais impactam a vida de mulheres negras em todo mundo, inclusive, a das mulheres negras que são professoras.

Assim, designei este capítulo como um espaço para a reflexão da raça e do gênero, pensando sempre na interseccionalidade que atravessa as mulheres negras. A práxis de professora, no espaço da escola pública, tem levado a pensar e a compreender que esses conceitos, por terem sido utilizados de forma ampla, no decorrer desta dissertação, necessitam ser problematizados para que seja possível à interlocutora e ao interlocutor uma melhor compreensão dos objetivos e resultados deste trabalho. Para isso, busquei colocar em diálogo algumas das mais importantes reflexões e contribuições teóricas e epistemológicas em torno

da questão da raça e do gênero, sobretudo, na esfera dos pensamentos descoloniais e afro-diaspóricos.

A discussão desses conceitos e suas derivações em um trabalho na área de Educação se faz ainda mais necessária pelo fato de que, na maioria dos Programas de Pós-Graduação da área, não existem disciplinas obrigatórias dedicadas à discussão racial e de gênero. Na maioria dos casos, quando existem disciplinas que tratam dessas temáticas, elas são optativas e passam despercebidas pela maioria das e dos estudantes, até mesmo das estudantes negras que são as que mais sofrem com o racismo e o sexismo, inclusive, dentro da própria universidade. Dessa forma, busco, neste capítulo, familiarizar quem me lê com uma realidade teórica e epistemológica que permita uma melhor compreensão sobre as experiências de mulheres negras em um mundo demarcado por classificações sociais decorrentes da raça e do gênero.

2.1 a colonização e a recente degradação da mulher negra

A luta das mulheres negras pelo direito à vida, à liberdade, à sobrevivência e à dignidade é, sem dúvida, um marco histórico que deve ser celebrado em todo o mundo. A luta é histórica e isso é um fato incontestável.

É necessário pontuar que a garantia de alguns direitos essenciais para a vida das mulheres negras só foi possível graças à rebeldia, à reivindicação, à insurgência, à desobediência, à militância histórica de mulheres negras do passado e do presente que lutaram e continuam lutando contra as opressões de um mundo ocidental branco e falocêntrico (Fanon, 2008). Nesse sentido, nada foi dado a elas. Tudo foi conquistado. E toda conquista é inspirada em um passado de protagonismo que a colonização e a racialização tenta silenciar (Diop; 1974; Bonfim, 2009).

Na atualidade, a supremacia masculina é resultado de um sistema que atuou e atua em várias sociedades ao longo da história da humanidade. Por exemplo, de acordo com Quijano (1992), a distinção de gênero e de seus produtos foi a primeira classificação social existente entre os seres humanos. Segundo o sociólogo peruano, essa classificação aconteceu ainda no período paleolítico, quando os homens, pelo fato de possuir um corpo que detinha de mais força física, estabeleceram relações sociais que os colocaram em condição de superioridade em relações às mulheres.

É sabido que, ao longo dos milênios, sociedades complexas se formaram, expandiram-se e, com elas, aprimoraram-se e se expandiram também as desigualdades de gênero. Todavia,

é preciso alertar que cada sociedade, em seu espaço e tempo no mundo, desenvolveu relações de gênero diferentes umas das outras. É importante ressaltar esse fato para que se tenha a compreensão de que, nas sociedades africanas, nas suas mais diversas culturas, a mulher nunca foi atacada, agredida, violentada e degradada como nos últimos cinco séculos de violência branca ocidental.

O mundo ocidental que, por natureza, é branco e falocêntrico (Fanon 2008), é aquele que, por excelência, desenvolveu um sistema de exclusão que agride as mulheres, especialmente, aquelas que foram e são racializadas, sobretudo, as negras (Bonfim, 2009). A sociedade ocidental colonialista, capitalista e patriarcal é aquela que, de alguma forma, direta ou indireta, buscou estabelecer relações que colocavam as mulheres em uma condição de inferioridade.

Nas sociedades racializadas, colonizadas e subalternizadas, ou seja, nas sociedades cindidas e moribundas devido à situação colonial (Fanon, 2008), as mulheres negras foram, como nunca antes em suas experiências históricas, impedidas de participarem de forma plena das atividades sociais, tais como professar a fé, opinar, participar de eleições ou decisões importantes para a sociedade, ser dona do próprio corpo, estudar, ter autonomia e criticidade. De modo geral, a estrutura social ocidental, que se instalou nas sociedades colonizadas, sempre fez com que fosse difícil e dolorosa a vida cotidiana das mulheres, especialmente, das mulheres negras que, para além do eixo gênero, também eram afetadas pelo eixo raça e, na maioria das vezes, pelo eixo classe.

Atualmente, a degradação das mulheres negras afeta todos os continentes (Quijano, 2009). Até mesmo nas sociedades africanas nas quais, anteriormente, as mulheres gozavam de respeito, prestígio e poder (Diop, 1974), hoje, afetadas pelo racismo e pelo colonialismo, as mulheres enfrentam processos de brutalização e desumanização. Gonzalez (2020) demarca que:

[...] nossas antepassadas vieram da África para o Brasil como escravas para trabalharem nas plantações de cana, nos engenhos etc. Nos reinos e impérios africanos de onde vieram, as mulheres eram tratadas com grande respeito e, em muitos deles, elas até chagavam a ter participação política. A valorização da mulher pelas diferentes culturas negros-africanas sempre se deu a partir da função materna. É por aí que a gente pode entender, por exemplo, a importância que as 'mães' e 'tias' iriam ter não só na formação e desenvolvimento das religiões afro-brasileiras (candomblé, tambor, de mina, umbanda etc.) como também em outros setores da cultura negra no Brasil (Gonzalez, 2020, p. 201).

Quando afirmo que a sociedade ocidental degradou, inferiorizou, violentou e matou de forma sistemática as mulheres negras, não quero dizer que, no continente africano, não havia relações de gênero desiguais. Tenho total consciência de que é um erro grave romantizar as relações de gênero no continente africano hoje e no passado nas mais diversas culturas milenares já desenvolvidas na África. Todavia, não é possível relativizar a diferença descomunal existente entre as formas nas quais as mulheres foram tratadas nas sociedades africanas e foram e são tratadas na sociedade ocidental.

Por meio de seus estudos sobre unidade cultural no continente africano, Diop (1959) revelou que as sociedades africanas eram, acima de tudo, sociedades matriarcais nas quais as mulheres desempenhavam importantes papéis sociais, econômicos, políticos, culturais e religiosos. Como pontua Aime Césaire (2020), a Europa e sua lógica racista e colonialista degradou as populações africanas ao ponto de elas se tornarem irreconhecíveis, pois, se a sociedade ocidental é machista, sexista, patriarcal e feminicida, as sociedades africanas, anteriores ao colonialismo, eram essencialmente matriarcais, e suas ações sociais, e até mesmo a cosmologia, funcionavam em torno da mulher.

Talvez, para compreender a enorme diferença nas relações de gênero existentes entre as sociedades africanas e a sociedade ocidental, seja necessário o enegrecer do olhar, ou melhor, fugir das concepções eurocêntricas e pensar de forma descolonizada e afrocêntrica. Nesse sentido, em diálogo com o pensamento afrocêntrico, Bonfim (2009) propôs que a reflexão sobre a condição e a experiência histórica das mulheres negras no Brasil seja sempre realizada para além das balizas eurocêntricas. Indo além, ela refletiu sobre como os eixos de raça e gênero atravessaram a experiência histórica dessas mulheres que foram brutalmente afetadas pelo racismo e pelo colonialismo.

Para Bonfim (2009), aprofundar o olhar na história é essencial para que se pense a mulher negra para além da objetificação, da coisificação e da desumanização provocada pelo colonialismo europeu ocidental a partir do século XVI. Prender-se ao período colonial para entender a condição da mulher negra no mundo, sobretudo, na realidade atual brasileira, é corroborar para a ideia de que essas mulheres não tiveram história antes do contato com a cultura europeia. Além disso, é entender a condição dessa mulher apenas como escravizada, correndo o risco de naturalizar as ideias racistas de uma condição inata da subalternidade dessas mulheres.

Assim, para Bonfim (2009), nos estudos sobre mulheres negras desenvolvidos no Brasil, é urgente conectar, atualmente, a experiência dessas mulheres às experiências

construídas por mulheres africanas antes do período colonial, para que se entenda que a degradação constatada na atualidade é algo recente na história da humanidade.

Para essa autora (2009), qualquer trabalho sobre mulheres negras tem a obrigação de apontar que, antes do período colonial, as mulheres africanas tinham um papel de protagonismo em suas sociedades. Dessa forma, a experiência africana não pode e não deve ser desconectada da condição da mulher negra de hoje, pois essa experiência é fundamental para desnaturalizar a subalternização racial e de gênero que atualmente está posta sobre essas mulheres.

Diante disso, está posto que foi o racismo, a escravidão e todas as outras violências, oriundas da sociedade ocidental racista, capitalista e patriarcal, que estabeleceu a atual condição de subalternidade da mulher negra no Brasil e no mundo. Porém, é importante ressaltar que, mesmo após a independência do Brasil e o fim do colonialismo histórico/político, mesmo após o fim da escravidão e da fundação de uma República democrática, a vida da mulher negra continua atravessada de forma interseccional por raça, gênero e classe. Com isso, estou afirmando que, ainda hoje, a mulher negra é assolada e desolada pela colonialidade, que, segundo Quijano (1992), é a lógica de relações coloniais entre saberes e modos de vida que se mantém após o fim do colonialismo.

Diante da cruel condição de colonialidade, Silva (2017) convida as pessoas negras para refletirem sobre a violência que ainda é imposta a elas no pós-abolição, apontando que, nos tempos atuais, ainda essas pessoas vivem as causas e os efeitos fatídicos da escravatura. Essa realidade está impregnada de tal forma na sociedade, que acaba condicionando as populações negras, sobretudo, as mulheres negras, a viverem em uma condição de subalternização compulsória.

Para Silva (2017), uma análise histórica permite afirmar que foi o colonialismo e o processo de escravização que possibilitaram a construção de representações sociais negativas das populações negras, em especial, das mulheres. Em contrapartida, possibilitaram também a construção de representações sociais positivas das populações brancas. Essas representações estão expressas hoje na polarização branco/negro que permeia o imaginário pessoal e coletivo,

[...] manifestando-se nas relações e materializadas nos estereótipos e atos de discriminação, com efeitos diretos no processo de constituição dos sujeitos brancos e negros. Para os negros, o impacto em suas vidas é devastador, nitidamente observável através dos prejuízos e privilégios evidenciados nos indicadores sociais (Silva, 2017, p. 80).

A própria resistência negra pela sobrevivência em um país dominado pela colonialidade só é possível graças à sabedoria milenar das mulheres negras e, portanto, toda vez que se fala na luta da população negra não se pode esquecer da importante contribuição delas. Essa luta passa pela manutenção do lar, pela perpetuação de seus descendentes para que sejam livres, mas também por ações de liderança tanto nos âmbitos econômico, político e cultural.

O papel da mulher negra nos enfrentamentos ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado no Brasil é, sem dúvida, subestimado. Isso acontece, porque, desde a abolição, os estudos acadêmicos têm desprezado e silenciado suas atuações na luta pela sobrevivência e pela dignidade. Nesta perspectiva, Marcelo Paixão e Flavio Gomes (2012) pontuam que:

Ao contrário do que encontramos no Caribe e nos Estados Unidos, ainda são poucos os estudos no Brasil que tratem das sociabilidades e do cotidiano de escravas, libertas, africanas e crioulas. Nessas outras sociedades, tanto nas africanas como na Diáspora, as mulheres eram conhecidas por sua força e poder espiritual, e elaboraram formas de enfrentamento, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verificava-se na luta pela manutenção da família negra, quando as mulheres agiam na proteção da integridade física e psicológica de seus filhos e companheiros, e até de toda a comunidade da qual faziam parte. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Fazendeiros temiam em especial envenenamentos que poderiam ser praticados por mucamas. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construíam ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Muitas delas prestavam auxílio àqueles interessados em escapar, além de providenciar suprimentos aos escravos em fuga. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em torno deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes na Diáspora (Paixão; Gomes, 2012, p. 298).

A partir dos estudos de Paixão e Gomes (2012), é possível perceber que a história das mulheres negras é uma história de força e de protagonismo. As representações negativas sobre elas é fruto de um massivo processo de degradação que se iniciou a partir do colonialismo europeu moderno e da racialização dos seres humanos. Dessa forma, é importante entender como surge a ideia de raça e como essa ideia gerou o racismo que impactou negativamente a trajetória das mulheres negras.

2.2 A ideia de raça e o início da degradação compulsória da mulher negra

Para Gomes e Munanga (2016), o racismo é um comportamento, uma ação social, uma ação real e concreta resultante da aversão, muitas vezes, do ódio, em relação às pessoas que

apresentam fenótipos diferentes. Em outras palavras, o racismo é a aversão contra pessoas que possuem um pertencimento racial que é observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo e cabelo, formato de olho etc. Segundo a autora e o autor, ele é resultado direto da crença de que, entre os seres humanos, existem raças, que dividiriam a humanidade entre humanos superiores e inferiores. Essa crença é utilizada para justificar a dominação e exploração de alguns grupos raciais sobre outros. “[...] Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial (Munanga, 2016, p. 179). Dessa forma, é possível identificar que o racismo está impregnado no mundo branco, de forma gratuita e irracional, com objetivo de inferiorizar as populações negras para que seja possível subjugar-las física e mentalmente.

Silva (2017) aponta que, de acordo com a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais da Unesco, de 27 de novembro de 1978, “[...] o racismo manifesta-se por meio de disposições legais ou regimentais e por práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos antissociais” (Silva, 2017, 77). Para o autor, o racismo impede o desenvolvimento social, econômico, cultural, político, intelectual de suas vítimas e, certamente, perverte quem o pratica.

Para Fanon (2008), o racismo cinde a sociedade de forma que a torna moribunda. Silva (2017), comungando com Fanon, relata que o racismo racha as nações internamente, estabelecem obstáculos para a cooperação e o desenvolvimento da diplomacia internacional e cria diversos conflitos entre os povos. Assim compreendido, para Silva (2017), o racismo é contrário “[...] aos princípios fundamentais do direito internacional e, por conseguinte, perturba seriamente a paz e a segurança internacionais. Não se trata, portanto, de uma questão de opinião pessoal” (Silva, 2017, p. 77). Dito de outro modo, o racismo impede que haja igualdade e equidade racial dentro de uma única nação. No caso brasileiro, o racismo é o comportamento responsável pelas desigualdades existentes entre as populações negras e as populações brancas. O racismo praticado pela branquitude aniquila o respeito e o direito à vida dos povos negros.

Gonçalves Filho (2017) realiza uma contextualização do conceito de racismo como um movimento realizado numa guerra. De forma didática, o autor afirma que o racismo é a dominação racista, ou seja, a dominação de um grupo racial sobre outro grupo racial a partir de preceitos racistas. Nesse sentido, para esse autor, os dominadores racistas sempre se organizam através de uma violenta comunicação com a realidade dos dominados e, afinal, por perda de contato com essa realidade.

A ideia expressa por Gonçalves Filho (2017) dialoga diretamente com a de Fanon (1968), que acreditava que a violência é a única forma de linguagem conhecida pelo racista colonizador. Por isso, para Fanon, o colonialismo só poderia ser combatido por uma violência maior.

Para Gonçalves Filho (2017), a dominação racista se desenvolve como num conflito bélico, pois, na guerra,

[...] é dito ser preciso não olhar o rosto da pessoa que se quer alvejar, caso contrário essa visão pode levar o agressor à hesitação, correndo o risco de ser alvejado. Em muitos casos, ainda na guerra, o olhar pode não atrapalhar, desde que o agressor olhe para o alvo como para uma coisa ou uma caça. Pode-se dizer o mesmo da dominação, essa espécie de guerra mais ou menos velada: é preciso não olhar para o rosto dos subordinados a nosso serviço, ou basta olhar como quem vê inferiores. Quanto mais nos servem e quanto mais nos desobrigamos de também servi-los, mais parecerão desprezíveis os subordinados, mais desprezíveis e feios seus corpos, seus movimentos, sua fala, sua alegria, sua tristeza, até revoltantes os modos de sua gente comer, festejar, brincar, dançar, cantar e rezar, seus modos de amar, de viver, adoecer e enterrar os mortos, seus modos de pensar, interpretar e julgar (Gonçalves Filho, 2017, p. 148).

Nesses termos, entende-se que, para Gonçalves Filho, o racismo é uma ação violenta e cruel, que desumaniza a vítima visando sua dominação e subordinação. A inferiorização sistemática das populações dominadas e também de suas produções são passos necessários para o sucesso dessa guerra violenta.

Indubitavelmente, o racismo, muito falado e pouco discutido e combatido, tem a noção de raça como fundamento básico para manifestar ações e comportamentos sobre um grupo social. Como destaca Almeida (2019), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem “[...] a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2019, p. 32). Na maioria das vezes, a ação de um racista é praticada com consciência dos seus atos, pois a construção e manutenção de raças tem como principal fundamento privilegiar as populações brancas e, conseqüentemente, desprivilegiar as populações negras.

No livro *Racismo Estrutural*, Silvio Almeida descreve o pensamento do sociólogo Paul Gilroy sobre raça, racismo e nacionalidade (2019), quando ele ressignifica a relação entre raça, racismo e nacionalidade em *O Atlântico negro*. Para o autor raça e racismo não são termos compreensíveis nos limites nacionais ou regionais; da mesma forma, a ideia de modernidade não se reduz à racionalidade iluminista europeia. Raça e racismo são produtos

do intercâmbio e do fluxo internacional de pessoas, de mercadorias e de ideias, o que engloba, necessariamente uma dimensão afro-diaspórica.

Assim, a chamada modernidade não se esgota na racionalidade iluminista europeia, no Estado impessoal e nas trocas mercantis; a modernidade é composta pelo tráfico, pela escravidão, pelo colonialismo, pelas ideias racistas, mas também pelas práticas de resistência e pelas ideias antirracistas formuladas por intelectuais negros e indígenas. A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo. De tal sorte que, no Brasil, a compreensão do racismo e a possível configuração de estratégias de luta antirracista dependem de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional (Almeida, 2019, 103-104).

De acordo com Almeida (2019), o racismo decorre da raça. Assim, de acordo com o autor, em um trabalho que aborde o racismo sempre se faz necessário se debruçar sobre o conceito de raça, pois, sem esmiuçar o contexto históricos e os interesses que atravessam a criação da ideia de raça, dificilmente se conseguirá articular esforços para sua superação.

Nessa perspectiva, Almeida (2019) pontua que existe uma grande controvérsia sobre a etimologia do termo *raça*. Todavia, é possível fazer algumas afirmações a partir de um estudo da história do conceito. Assim, o que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (Almeida, 2019, 24).

Para Almeida (2019), a ideia de raça é mutável, não podendo ser entendida como um termo fixo ou estático. Seu sentido e significado sempre está atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. De acordo com o autor, por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim para Almeida, a história da raça ou das raças é, em primeira instância, a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2019, 24-25).

Se a raça, a história da raça, é a história das sociedades contemporâneas e foi base da constituição do projeto da modernidade (Quijano, 1992; 2005), sem entender esse conceito não existe possibilidade de entendimento sobre o que atravessa as populações negras e muito menos condições para superar as adversidades. Dessa forma, concordo de forma irrestrita com Antônio Sergio Alfredo Guimarães (1999) quando pontua que “raça” não é apenas uma “[...]”

categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a nação brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (Guimarães, 1999, p. 50).

Guimarães deixa evidente que a raça, fruto da classificação social a partir das características fenotípicas apresentadas por algumas pessoas, sobrepõe a classe na análise das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Dessa forma, é possível entender que a discriminação e a desigualdade vivenciadas pela população negra advêm principalmente da desigualdade racial e não da de classe. As questões de classe podem ser mais um dos agravantes que contribuem para a desigualdade constituída e projetada nas pessoas que têm a cor da pele preta. Assim, a discriminação e a desigualdade que assolam as populações negras no Brasil são fundamentadas e legitimadas, baseando-se nas características fenotípicas que marcam o grupo racial.

De acordo com Guimarães (1999) e Quijano (2009), é a discriminação racial oriunda da classificação, da hierarquização e da estratificação estabelecidas pela construção sociológica da raça. Esse é o principal fator que contribui para que negras e negros vivam em desigualdades, como vítimas da sociedade, tornando-se moradores das favelas ou das ruas, ocupantes das funções de empregos de subserviência, vítimas do encarceramento em massa nos presídios e vítimas de intolerância cultural e religiosa.

No Brasil, o conceito de raça era importante para o próprio desenvolvimento da nação, ou seja, a classificação, a hierarquização e a estratificação social, baseada em critérios raciais, eram de suma importância para o sucesso de uma sociedade colonialista e patriarcal. O papel desempenhado pela negra e pelo negro escravizado foi decisivo para o desenvolvimento da história econômica do Brasil, estruturado sob o signo do parasitismo imperialista. Sem a raça não haveria o escravizado e sem a negra e o negro escravizado não seria possível estabelecer a estrutura econômica colonial.

Assim, no Brasil, o africano escravizado foi base do desenvolvimento colonial. Foi a escravidão e as populações negras escravizadas que construíram as fundações da sociedade colonial. De acordo com Abdias Nascimento (2016), o negro era a própria espinha dorsal da colônia. “Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca” (Nascimento, 2016, p. 59). A negra e o negro africanos escravizados foram os seres que subsidiaram não só a economia, mas todos os elementos culturais, gastronômicos e históricos pertencentes ao Brasil e bem gozados pela branquitude.

A partir do estabelecimento da ideia de raça, foi possível criar uma estrutura que fizesse da população negra o motor que, de forma compulsória, carregava o Brasil nas costas. De forma literal, negras e negros carregam em suas costas as riquezas apropriadas pela branquitude. Todas as vantagens e regalias desfrutadas por homens e mulheres brancas, seguramente, advém da exploração dos povos africanos e dos seus descendentes.

O resultado da exploração que vitimou as negras e os negros africanos escravizados é a desigualdade racial que caracteriza a sociedade brasileira. Hoje, é possível ver os seus descendentes vivendo de forma precária, em bairros sem as mínimas condições habitacionais, nas favelas, nas palafitas, amontoados, em locais que não possuem saneamento básico, segurança, iluminação, calçamento e praças para lazer.

Nas grandes cidades, as favelas, com suas casas depreciadas e com a ausência do poder público, transformaram-se na moradia destinada para as populações negras, descendentes de homens e mulheres africanas que foram escravizadas. Com moradias precárias, as populações negras que habitam as favelas não têm acesso aos direitos sociais básicos garantidos pela constituição.

A estrutura racial estabelecida condiciona essas populações a viverem em locais com poucos recursos e baixíssimos níveis de habitação, promovendo uma injustiça social muito grande, pois elas são descendentes das pessoas que mais trabalharam e produziram a riqueza do Brasil. Negras e negros foram os responsáveis pela força bruta e também pelo trabalho intelectual que sustentou a vida desse país. Todavia, graças ao racismo, os seus descendentes não têm o direito de desfrutar dessa riqueza que está controlada pela elite branca.

As riquezas construídas por negras e negros africanos escravizados são desfrutadas por homens e mulheres brancas que, “caridosamente”, destinam aos homens e às mulheres negras o trabalho de subserviência, porque os melhores cargos, os que exigem esforços intelectuais, os com boa remuneração são exclusividade dos brancos. Enfim, as negras e negros descendentes de africanas e africanos escravizados não têm o direito de usufruir do resultado de todos os trabalhos violentos e dolorosos exercidos pelos seus ancestrais. Resta para essas pessoas a vida às margens.

Como aborda Nascimento (1978, 2016), a raça estabeleceu uma história dolorosa para as populações negras no Brasil. Segundo ele, se as populações negras vivem nas favelas, porque não possuem os meios para alugar ou comprar uma residência nas áreas habitáveis, por sua vez, a falta de dinheiro é o resultado da discriminação racial existente no mundo do trabalho, que leva a negra e o negro para os piores empregos.

Se a falta de emprego é por causa de carência de preparo técnico e de instrução adequada, a falta dessa aptidão se deve à ausência de recursos financeiros e de políticas públicas para a educação profissional e técnica. Nessa teia de horrores, as populações negras se encontram desprivilegiadas e são apunhaladas por todos os lados.

[...] prisioneiro de um círculo vicioso de discriminação – no emprego, na escola – e trancadas as oportunidades que lhe permitiriam melhorar suas condições de vida, sua moradia, inclusive. Alegações de que esta estratificação é ‘não racial’ ou ‘puramente social e econômica’ são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira [...] (Nascimento, 2016, p. 101).

A decadência das populações negras no Brasil é fruto da ideia mental de raça que estabeleceu um cenário contínuo de degradação da população. A condição desigual nunca foi uma escolha negra, pois ninguém escolhe viver assolado, aprisionado e em condições desumanas. Viver agredido, mutilado, depredado e inferiorizado nunca é uma escolha. Sobreviver assim é uma necessidade imposta. Ser negra ou negro é viver sem ter vida. Gomes e Munanga (2016) problematizam que,

[...] a falta de moradia, de lazer, de emprego e de auxílio do governo fazem parte da construção imposta na vida social da população negra e não pode continuar sendo naturalizado os descasos que os negros sofrem diariamente sendo vítimas constantes de abordagem policial violenta, discriminação e racismo em locais públicos e privados, além do genocídio diário que amedronta o negro ao sair de suas casas para transitar nos espaços. São questões que devem ser problematizadas para que existam mais oportunidades de jovens iguais a mim proporcionarem aos seus pais e familiares uma vida mais digna, com conforto do que as que eles tiveram em sua infância e juventude. Por isso, refletir a questão do negro não é algo particular que só deve interessar às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade (Gomes; Munanga, 2016, p. 178).

A construção sociológica da raça, o racismo, a escravidão e toda desigualdade racial decorrente são elementos que nunca foram aceitos pelas populações negras no Brasil. A estigmatização e a escravidão foram condições impostas pelos brancos para explorarem e violentarem a população negra que nunca aceitou a condição de subalternidade. Desde o início do racismo e da escravidão, a população negra africana buscou o confronto, o que nega, sumariamente, a versão oficial de sua docilidade ao regime escravocrata, assim como nega também a falsa ideia de que negras e negros, naturalmente, detinham uma aptidão natural para o trabalho forçado. As populações negras se agarraram às várias formas de ação e reação, às várias agências e resistências contra todas as condições adversas que lhe foram impostas.

Todas essas condições impostas sobre essas populações se acentuaram ainda mais nas mulheres negras. Isso advém do fato de o Brasil ter herdado de Portugal a estrutura patriarcal de família. Inquestionavelmente, como abordou Fanon (2008), a mulher negra colonizada sofre pela raça e pelo gênero. São atacadas tanto pelo racismo e pelo colonialismo quanto pelo patriarcado. Dessa forma, quem pagou o maior preço da maldita herança portuguesa foi a mulher negra, não por causa da sua suposta condição natural de inferioridade, mas pelos ataques na sociedade colonial racista, machista e patriarcal, que lhe impôs um status social deprimente. O total desamparo sofrido pelas mulheres negras, fazem delas, até hoje, vítimas fáceis de abuso físico e mental das pessoas brancas.

O fato é que as condições precárias estruturadas historicamente para a mulher negra ainda permanecem na atualidade, mesmo depois de abolida a escravidão. Elas são colocadas em circunstâncias de absoluto desamparo, suscetíveis à dominação e à exploração objetiva e subjetiva, e facilmente vitimadas pela objetificação sexual do homem branco. Assim, é possível ter a consciência de que ser mulher é difícil, mas ser mulher preta em um país racista de tradição colonial é aterrorizador.

De acordo com Bonfim (2009), a colonização passou, sobretudo, pela conquista, pela dominação e pela exploração das mulheres indígenas e das negras nas Américas. “[...] o controle do corpo delas pelos colonizadores significou o domínio de seu destino e, com isso, o controle de seu futuro e da posição de sua civilização” (Bonfim, 2009, p. 237). Para essa autora, a brutalidade sobre a mulher negra foi algo descomunal na história da humanidade. Segundo ela, a realidade colonial global fez com que a mulher se ajustasse e se reconstruísse numa condição de servidão e subalternização absolutas, como mão de obra escrava e objeto sexual cobiçado. “[...] Foi nesse contexto específico que a mulher negra teve de construir sua identidade como mulher e brasileira negra de origem africana (Bonfim, 2009, p. 238).

A colonização acarretou a depreciação exponencial dos corpos e das mentes das mulheres negras. Seus corpos e suas mentes, até os dias atuais, são subjugados, desvalorizados e dominados por homens brancos que acreditam que mulheres pretas são seres naturalmente inferiores que podem ser reduzidos à condição de objetos mercantes.

Davis (2016) contempla essa ideia, demarcando que o racismo sempre encontrou forças em sua habilidade de encorajar a coerção sexual. Para a autora, embora as mulheres negras e suas irmãs de minorias étnicas, que foram racializadas, também tenham sido os alvos principais da coerção sexual de inspiração racista, as mulheres brancas também as sofreram. Neste sentido, Davis salienta que uma vez que os “[...] homens brancos estavam convencidos

de que podiam cometer ataques sexuais contra as mulheres negras impunemente, sua conduta em relação às mulheres de sua própria raça não podia permanecer ileso” (Davis, 2016, p.181).

Dessa forma, para Davis, o racismo sempre serviu como um estímulo ao estupro de mulheres negras e de mulheres indígenas, todavia, as mulheres brancas estadunidenses também sofreram consequências indiretas desses ataques. Para Davis (2016), essa é uma das variadas formas e modos pelos quais o racismo alimentou o sexismo, “[...] tornando as mulheres brancas vítimas indiretas da opressão dirigida em especial às suas irmãs de outras etnias” (Davis, 2016, p.181). Nesse sentido, a mentalidade patriarcal, alimentada pela ideia de raça, comungava para o controle das mulheres, tornando-as objetos de uso. Com isso, alimentados pela brutalização provocada pela ideia de raça, o machismo e o sexismo impôs coerções aos corpos femininos como forma de poder para garantir a dominação e a exploração física e mental.

As heranças de uma colonização cruel e desumana que nunca deveria ter existido são os elementos que dificultam, até os dias atuais, as mulheres negras no processo da tão desejada aquisição social. De acordo com Bonfim (2009, p. 238), a “[...] ordem de subalternização a que foi destinada a mulher negra nas condições de colonização das Américas somente lhe concedia o lugar de mulher *coisificada*, convertida em objeto de sexo elabor [...]”. Assim, o espaço de humanidade e de ascensão é retirado e negado, e quando se é conquistado isso acontece arduamente, mas sempre sinuado que a conquista foi alcançada com facilidade ou de forma desonrosa. Assim, dadas as condições brutais impostas, reconstituir-se como mulher preta em uma sociedade racista, colonialista e patriarcal é uma missão quase inalcançável. Entretanto, a história de lutas das mulheres negras revela que não se pode deixar de lutar pela libertação objetiva e subjetiva.

Ser mulher negra é lutar diariamente para se livrar da condição imposta de coisificação do corpo para a condição de ser mulher, ou seja, ser humano. Ser mulher negra é criar condições, estratégias, projetos e ações que driblem a subalternização posta pelo racismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Ser mulher negra é lutar pela humanização premente para a sonhada ascensão social. Essa mulher negra, mesmo ascendendo, é inevitável não ter que provar seu valor e não continuar sendo julgada ou discriminada pelo desejo doentio do outro. Assim, ser mulher preta, mesmo que se tenha uma profissão requisitada, é ter de provar e se provar diariamente. É lutar contra o sadismo do branco. É lutar contra a doença do branco. É lutar contra a obsessão do branco. É desconstruir o argumento doentio do branco.

Ser mulher negra é lutar contra o racismo, contra o machismo e contra o sexismo. É lutar para mostrar que suas conquistas não foram obtidas fazendo uso do discurso que objetifica o seu corpo. Ser mulher negra é viver em constante vigilância de si para não se resumir ao nada ou a qualquer coisa. Ser mulher preta é, enfim, viver diariamente se encorajando para sair de casa e conquistar seu espaço dentro de uma sociedade racializada e colonizada que a coloca em um lugar de subalternidade compulsória.

2.3 As relações de gênero, interseccionalidade e as mulheres negras

De acordo com hooks (2013), nenhum ser humano sofre mais com as desigualdades e violências do mundo ocidental do que a mulher negra. Por isso, a cantora e atriz Whitney Houston estava certa quando afirmou que toda mulher negra está exausta⁴. A mulher negra está exausta pelo simples fato de ela ser atravessada de forma interseccional por raça, classe e gênero. Isso significa que nas costas da mulher negra recai o peso do racismo, do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.

Em seus estudos sobre a raça no Brasil, Guimarães (2002) pontua ser necessário descrever sobre o gênero para demarcar a desigualdade e a discriminação sofrida pelas mulheres negras brasileiras. Dessa forma, o autor (2002) aponta que, para as mulheres negras,

[...] há ainda um fator mais perverso, o fator ‘gênero’, que não pode ser desconsiderado. A pobreza, a falta de oportunidades, a desigualdade de rendimentos e a discriminação atingem muito mais fortemente as mulheres que os homens. Nos últimos anos, a luta pela emancipação das mulheres e pela efetiva igualdade entre os sexos melhorou em muito a posição das mulheres na sociedade brasileira. No entanto, olhando algumas estatísticas desagregadas por cor, fica-se com a ideia de que esse benefício restringiu-se, até agora, quase que totalmente às mulheres brancas. Ou seja, a emancipação das mulheres parece ter ficado restrita às classes médias e altas, não atingindo as mulheres pobres, geralmente negras. Os dados mostram, por exemplo, que embora as mulheres brancas tenham expandido sua participação na PEA e no emprego, inclusive com ganhos salariais, as mulheres negras continuam presas ao desemprego e discriminadas em termos de salário (Guimarães, 2012, p. 76).

A afirmação de Guimarães possibilita refletir e entender as condições sociais que vivem as mulheres negras brasileiras, sobretudo, as desvantagens em relação às mulheres brancas, mas também aos homens negros. As estatísticas apontam que mulheres negras têm pouca escolarização e são as que menos acessam o ensino superior. Além disso, recebem salários menores do que os das mulheres brancas e dos homens negros. Enquanto a minoria das

⁴ Frase atribuída a cantora Whitney Houston e expressa no filme *I Wanna Dance with Somebody – A História de Whitney Houston* (2022).

mulheres negras exerce cargos de chefia, a maioria vive em situações precárias. Vítimas do racismo, do machismo e do sexismo, as mulheres negras são subjugadas e desvalorizadas até mesmo quando são as provedoras de seus lares.

As condições que as populações negras vivem hoje são uma herança da escravidão que deixou marcas profundas na sociedade e agride as populações negras em pleno século XXI, e as mulheres negras foram as principais vítimas da escravidão e de suas marcas. A exploração e a violência vividas por elas, advinda de cinco séculos de degradação, permanecem até os dias atuais com diferentes roupagens. Isso acontece, indubitavelmente, por elas serem atravessadas tanto pela raça quanto pelo gênero.

De modo geral, as mulheres negras, além de sofrerem com o racismo e com as condições socioeconômicas decorrentes da racialização, sofrem também com os males da desigualdade de gênero com todas as condições desiguais impostas pelo machismo. Neste momento, é importante situar que, assim como a raça, o gênero também foi uma construção sociológica que estabeleceu condições desiguais entre os homens e as mulheres.

A construção social do gênero talvez seja a primeira hierarquização e estratificação existente entre os seres humanos. Segundo Quijano (1992, 2005), antes mesmo da construção social da raça, a construção social do gênero, acontecida no paleolítico, estratificou a sociedade entre homens e mulheres. O entendimento do gênero como uma construção social é importante para que se questione os papéis sociais que, historicamente, são atribuídos às mulheres, papéis esses quase sempre impostos pelo sexo oposto.

Assim, entendo que o gênero é utilizado como um caminho para descrever as distinções entre os sexos e entre todos os aspectos socializados da feminilidade e da masculinidade. E, portanto, o gênero não é natural, universal ou individual, mas resultado de uma construção social. De acordo com West e Zimmerman (1987), o gênero passa longe de ser um traço pessoal, antes, pode ser entendido como uma característica que emerge de situações sociais e construções sociológicas; como resultado, ao mesmo tempo, do fundamento lógico de diversos e variados arranjos sociais. Dessa forma, assim como a raça, ele se torna o meio de legitimar divisões fundamentais que imperam na sociedade.

Da mesma forma que acontece com a raça, o gênero pode ser entendido como uma construção social, cruel e opressiva que delimita posições funcionais em uma dinâmica social. Palavras sem outros termos, o gênero estabelece uma pressão social para que se cumpra o papel estabelecido pela divisão desproporcional. Tal divisão visa o controle da mente e do corpo do ser ou do grupo social inferiorizado.

Na sociedade ocidental, é possível afirmar que a criação do gênero serviu para o estabelecimento de uma cultura machista e patriarcal que estabelece papéis sociais de inferioridade para as mulheres. Todavia, esses papéis se acentuam quando as vítimas da opressão são as mulheres negras que, para além da construção de gênero, também são atravessadas pela construção da raça.

Diante da opressão de gênero, é de suma importância o estabelecimento de correntes epistemológicas e movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. Quando se trata das lutas pela defesa dos direitos das mulheres e pela igualdade ou pela equidade de gênero, os movimentos estabelecidos são conhecidos geralmente como movimentos feministas.

Mesmo existindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos que garante às mulheres e aos homens direitos iguais, independentemente de gênero, outrora, as mulheres sofriam uma série de abusos para adquirir seus direitos. De modo formal, os Direitos Humanos eram garantidos às mulheres, mas, na prática, quando se tratava de questões de gênero, os homens eram privilegiados e as mulheres excluídas dos direitos civis e políticos.

Em outras palavras, as mulheres não tiveram os mesmos direitos humanos que foram atribuídos aos homens. As desigualdades de gênero eram um fator agravante que retirava direitos básicos das mulheres. Para que pudessem obter seus direitos básicos, foi necessária a participação em movimentos, congressos e conferências a fim de pontuarem suas especificidades como mulheres e reivindicar tratamento de igualdade em relação aos direitos dos homens. Assim, as discussões sobre as desigualdades de gênero surgiram a partir das demandas observadas, analisadas e vivenciadas pelas mulheres ativistas que buscavam o direito à igualdade de gênero e lutavam pela garantia básica por direitos humanos e trabalhistas.

Segundo Ribeiro (2018), o objetivo dos movimentos feministas é buscar “uma sociedade sem hierarquia de gênero – o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão [...]” (Ribeiro, 2018, p. 44). Dessa forma, o feminismo busca uma sociedade sem o estabelecimento das classificações de gênero que tiram os direitos de algumas pessoas, principalmente, quando essas pessoas são mulheres pretas.

De modo geral, o feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é, e nunca será, beneficiar um grupo determinado ou um grupo específico de mulheres, uma raça ou uma classe social de mulheres em particular. Seu objetivo não deve se tratar de privilegiar a mulher em detrimento do homem, mas a busca pela igualdade ou pela equidade.

Dessa forma, a luta feminista coerente pode transformar vidas de um modo significativo. De acordo com hooks (2019, p. 59), “[...] o feminismo não é um estilo de vida, nem uma identidade pré-fabricada ou um papel a ser desempenhado em nossas vidas pessoais [...]”. Assim, o feminismo é uma necessidade alternativa para sobrevivência das mulheres, principalmente, das mulheres negras que são aquelas que não têm outras opções para serem assistidas. O feminismo é arma dessas mulheres que precisam “atacar” seu oponente para poderem existir.

De acordo com hooks (2019), como grupo social, as mulheres negras são aquelas que ocupam uma posição bem peculiar na sociedade contemporânea, não apenas porque, como grupo social se encontra na base da pirâmide ocupacional, mas também pelo fato de seu status social ser inferior ao de qualquer outro grupo. De acordo com hooks,

[...] Isso significa que carregamos o fardo da opressão sexista, racista e de classe. Ao mesmo tempo, somos um grupo que não foi instituído socialmente para assumir o papel de explorador/opressor, na medida em que não nos foi concedido nenhum ‘outro’ institucionalizado que pudéssemos explorar ou oprimir (crianças representam ‘um outro’ institucionalizado, ainda que possam ser oprimidas pelos pais e mães).

Mulheres brancas e homens negros dispõem dos dois caminhos. Podem agir como opressores e podem ser oprimidos. Homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres. Mulheres brancas podem ser vitimadas pelo sexismo, mas o racismo lhes faculta agir como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm instituído movimentos de libertação que favorecem seus interesses e dão suporte à opressão continuada de outros grupos. O sexismo dos homens negros tem minado a luta pela erradicação do racismo, da mesma forma que o racismo das mulheres brancas tem minado a luta feminista. Enquanto a igualdade almejada por esses dois grupos ou outro qualquer concebera libertação como a conquista da igualdade social com homens brancos da classe dominante, eles continuarão exercendo opressão e exploração sobre terceiros (hooks, 2019, p. 45-46).

O que hooks aponta é que, na sociedade contemporânea, a base da pirâmide social foi imposta às mulheres negras. Esse lugar social foi estabelecido para elas e impede que elas construam outros campos organizacionais para se relacionarem e terem direitos assegurados. O único topo que a mulher negra lidera é o topo da desigualdade e da inferioridade. Os lugares sociais são articuladamente pensados e alimentados para que as mulheres de pele negras permaneçam nas condições de subordinação que foram impostas aos seus ancestrais.

A base da pirâmide como lugar social para as mulheres negras passa por um projeto racista e patriarcal bem planejado, articulado e financiado que dificulta sua superação. Por isso, é inevitável que as mulheres negras reconheçam sua condição, unam-se, organizem-se em grupos, movimentem-se entre elas e se rebelem para adquirirem as condições necessárias para

a emancipação. Os mínimos direitos possíveis dentro de uma sociedade ocidental racista, sexista, machista, patriarcal, homofóbica e intolerante exige delas uma consciência sobre sua condição atual.

Diante das opressões que se colocam, a mulher negra deve ter consciência daquilo que Lélia Gonzalez defendeu: para as mulheres negras do Brasil, a base de toda opressão está na raça. Assim, Gonzalez pontua que:

[...] um fato importante de nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região – e também para as ameríndias -, a consciência da opressão ocorre antes de tudo por causa da raça. A exploração de classe e a discriminação racial constituem as referências básicas da luta comum de homens e mulheres pertencentes a um grupo étnico subordinado. A experiência histórica da escravidão negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, sejam crianças, adultos ou idosos. E foi dentro da comunidade escrava que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular pela libertação. O mesmo reflexo é válido para as comunidades indígenas. Por tudo isso, nossa presença nos movimentos étnicos é bastante visível; lá nós, amefricanas e ameríndias, temos participação ativa e, em muitos casos, somos protagonistas (Gonzalez, 2020, p. 147).

Em uma sociedade racista, o protagonismo não foi pensado para ser desempenhado pela mulher negra. Na sociedade racista, os espaços reservados para essa mulher são aqueles associados ao espaço de inferioridade, subalternidade e subserviência, ou seja, a sociedade racista estabelece condições que colocam na mulher negra um rótulo inato de inferioridade.

Para as mulheres negras brasileiras, a desigualdade de gênero nunca deve ser dissociada da desigualdade de raça. Indo além, como propõe Gonzalez (2020), é na raça que se encontra a base da desigualdade que a fere a mulher negra. O sexismo é o elemento que se articula com a raça e deteriora a condição social dessa mulher.

É o racismo o principal fator que impede o protagonismo delas na atualidade. Todavia, a exclusão racial se associa ao sexismo e, juntos, muitas vezes, desiludem e afligem a mulher negra ao ponto de criar confusões em seus pensamentos, levando-as às formulações em seu pensamento de que o problema está com ela, quando, na verdade, o problema é social.

É o racismo associado ao sexismo que excluem as mulheres negras de vivenciarem protagonismos fora dos seus lares. Digo fora dos seus lares, porque uma boa parte das mulheres negras são mães solas e chefiam seus lares, sendo as principais e únicas provedoras da sobrevivência de suas famílias e até mesmo de seus familiares. A história mostra que, dentro de seus lares, as mulheres negras costumam ser protagonistas e só a história de degradação é que leva à percepção do contrário. Assim, a luta é necessária para que se criem oportunidades e

condições que permitam que elas não sejam apenas protagonistas em seus lares, mas em quaisquer espaços que desejarem.

As reflexões proporcionadas por Guimarães (2002), hooks (2019) e Gonzalez (2020) me fizeram refletir sobre as condições que minha mãe vivenciou durante toda sua trajetória de vida. Mulher negra, minha progenitora começou a trabalhar, na infância, como agricultora e, na adolescência, passou fome sendo doméstica e babá, atualmente é marisqueira e luta dia a dia pela sua sobrevivência.

Devido às condições estruturais impostas em sua vida, minha mãe não conseguiu concluir o ensino fundamental I. Só aos seus 56 anos de idade teve a oportunidade de entrar pela primeira vez na sala de cinema, jantar em um restaurante requintado e receber uma massagem relaxante. Todas essas benéficas e oportunidades foram oferecidas a ela por mim que hoje, depois de muita luta e muitas lágrimas, tenho condições financeiras para proporcionar isso a ela, mesmo que seja uma vez por ano.

Proporciono esses momentos à minha mãe, porque, além de querer fazer o melhor por/para ela, também assumo o compromisso de honrá-la assim como outras mulheres me honraram ao lutarem para que hoje eu seja funcionária pública. Minhas conquistas foram frutos de muitas lutas, mas lutas que não foram só minhas, mas também das mais velhas que abriram caminhos para que eu pudesse respirar. Meu emprego público, meu lugar de direito, minhas conquistas só foram possíveis também pelos enfrentamentos e oportunidades direcionadas pelas lutas de outras que garantiram, entre outras coisas, as políticas públicas que me auxiliaram.

Minha mãe, assim como muitas outras mulheres negras, não teve oportunidade na juventude nem na maturidade de concluir seus estudos básicos e cursar o ensino superior. Viajar de avião, comer uma comida sofisticada em um restaurante, conhecer outros estados, outras culturas e frequentar lugares não é uma simples opção para mulheres negras. A realidade das mulheres negras é não ter direito de acesso ao conhecimento, à educação formal em todas as fases, à saúde, à moradia digna, a realizar no mínimo as três refeições. Conforto em ter a casa própria com eletrodomésticos diversos como muitas mulheres brancas têm é um privilégio de poucas mulheres negras.

Nesse momento, é importante salientar que as mulheres negras não lutam apenas contra o racismo, mas também contra o patriarcado. De acordo com hooks (2019), existiram mulheres negras que, individualmente ou de forma coletiva, lutaram pela liberdade. Em todo o mundo, existiram mulheres que já batalharam sozinhas contra o patriarcado e a dominação masculina.

“[...] Uma vez que as primeiras pessoas no planeta Terra não eram brancas, é improvável que as brancas tenham sido as primeiras mulheres a se rebelarem contra a dominação masculina” (hooks, 2019, p. 75).

O que hooks chama atenção é para a imprescindibilidade de se registrar que as mulheres negras foram as primeiras mulheres a lutarem contra o patriarcado e a dominação masculina. Esse ponto é importante para revelar que existe a discriminação racial entre as mulheres, e que esta culmina na subalternização das mulheres negras pelas mulheres brancas, inclusive, nos espaços de luta feminista.

Apesar de as mulheres negras não obterem os devidos reconhecimentos do seu papel social na construção e na organização da luta para melhoria de vida de todas as outras mulheres, foram elas as primeiras mulheres a se rebelarem contra o patriarcado e, assim, possibilitarem as condições para mulheres brancas também lutarem.

Historicamente, as mulheres negras são colocadas em um “lugar” de seguidoras ou de aprendizes das mulheres brancas. Como destaca hooks (2019), isso acontece pelo fato de as mulheres brancas, com todos seus privilégios de classe, rapidamente, se declararem “proprietárias” de todo movimento contra o patriarcado.

O privilégio de classe fez com que as mulheres brancas, oriundas das elites, colocassem todas as mulheres brancas da classe trabalhadora, as pobres, e todas as mulheres não brancas na posição de seguidoras. Não importou quantas mulheres brancas da classe trabalhadora ou quantas mulheres negras tivessem encabeçado movimentos de mulheres. No fim das contas, mulheres brancas com poder de classe declararam ser donas de todo movimento, apresentaram-se como líderes e estabeleceram as demais como seguidoras.

O que se pode dizer é que relações parasíticas entre as classes ofuscaram questões de racismo, nacionalidade e gênero no neocolonialismo contemporâneo. E o feminismo não se manteve indiferente a essa dinâmica.

Se as pautas feministas não colocam em diálogo as privações que as mulheres negras vivenciam, esse feminismo não serve para emancipá-las. Se o feminismo, usufruído por mulheres brancas, não aponta questões indispensáveis para sobrevivência da mulher negra, ele não é importante para as mulheres negras, não serve para elas. Por isso, a importância do feminismo negro para mulheres que são estigmatizadas pelas suas características fenotípicas. O feminismo negro é o caminho para que mulheres negras se sintam representadas e amparadas nas possíveis necessidades diárias recorrentes da opressão do racismo, do colonialismo e do patriarcado.

Davis (2018) defende que o feminismo deve envolver muito mais do que a igualdade de gênero. Para ela, a luta feminista tem a obrigação de envolver muito mais do que gênero, mas uma consciência crítica em relação ao capitalismo e às relações sociais coloniais presentes na sociedade atual. Sabendo da existência de vários “feminismos”, Davis(2018) pontua que, como mulher negra, ela deve se associar ao feminismo que desenvolve uma consciência crítica em relação “[...] ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colonialidades, às capacidades físicas, a mais gêneros do que jamais imaginamos, a mais sexualidades do que pensamos poder nomear” (Davis, 2018, p. 99). A mulher negra não necessita apenas de igualdade de gênero, suas necessidades para existir e reexistir vão além da igualdade de gêneros: feminino/masculino. A sua existência é sobre sobreviver a todas as opressões imposta pelo racismo, colonialismo e patriarcado.

Para Davis (2018), o feminismo tradicional desenvolvido por mulheres brancas não reconheceu as mulheres negras como humanas e também desprezou suas lutas e sua realidade. Assim entendido, não é todo feminismo que as mulheres negras devem reverenciar; é preciso que elas se associem a feminismos capazes de reconhecer uma série de conexões entrediscursos, instituições, identidades e ideologias, os quais possam examinar separadamente a situação das mulheres negras, e também ajudem a desenvolver estratégias epistemológicas e de organização que as levem a se perceberem além das categorias “mulher” e “gênero”.

Consciente da condição de subalternidade das mulheres negras, e de que elas são atravessadas de forma interseccional por raça, gênero e classe, Davis (2018) aponta a necessidade de se trabalhar com metodologias feministas que explorem conexões que nem sempre são aparentes, ou seja, que ajude problematizarem naturalizações e universalizações que foram criadas para sustentar a dominação e a exploração das pessoas racializadas, sobretudo, as mulheres negras. Dessa forma, a mulher negra necessita de metodologias que explorem contradições e descubram o que há de produtivo nessas contradições.

Como vim discutindo, a desigualdade de gênero é uma realidade que atravessa as trajetórias das mulheres negras. Diante disso, é importante que elas criem uma consciência crítica sobre essa condição social. Entretanto, a consciência crítica só será possível a partir de um feminismo que forneça “[...] métodos de pensamento e de ação que nos encorajam a uma reflexão que une coisas que parecem ser separadas e que desagrega coisas que parecem estar naturalmente unidas” (Davis, 2018, p. 99). O que está posto para Davis é que, para a mulher negra, o feminismo é um ato político direcionado pela categoria mulher, mas que deve transcender o conceito estrutural de gênero.

Consequentemente, ser mulher negra é lutar sempre pela liberdade não apenas contra as desigualdades de gênero, mas também contra as desigualdades raciais e econômicas. É lutar contra o símbolo sexual, que permeia o imaginário da sociedade que rotulou a mulher negra, reduzindo-a, exclusivamente, como um corpo sem mente incapaz de realizar atividades intelectuais. Em outras palavras, o feminismo a que as mulheres negras devem se associar é aquele que nunca analisa o gênero de forma desassociada da raça e da classe.

É importante enfatizar a importância da interseccionalidade, pois, historicamente, houve um desarranjo no trato entre gênero, raça e classe dentro da categoria mulher. A famigerada Convenção de Seneca Falls, ocorrida em Nova York no ano 1848, destinou-se a sensibilizar apenas as causas das mulheres brancas da burguesia estadunidense, como bem detalhou Davis, ao denunciar o racismo existente dentro do movimento feminista tradicional.

A importância inestimável da Declaração de Seneca Falls residia em seu papel como *expressão da consciência sobre os direitos das mulheres* em meados do século XIX. Tratava-se do resultado teórico de anos de contestações inseguras e muitas vezes silenciosas, voltadas a uma condição política, social, doméstica e religiosa que era contraditória, frustrante e claramente opressiva para as mulheres da burguesia e das classes médias emergentes. Entretanto, enquanto consumação exata da consciência do dilema das mulheres brancas de classe média, a declaração ignorava totalmente a difícil situação das mulheres brancas da classe trabalhadora, bem como a condição das mulheres negras tanto do Sul quanto do Norte. Em outras palavras, a Declaração de Seneca Falls propunha uma análise da condição feminina sem considerar as circunstâncias das mulheres que não pertenciam à classe social das autoras do documento (Davis, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, é inevitável ressaltar que, mesmo no meio de mulheres, as mulheres negras eram anuladas de participarem e de executarem atividades que as inserissem na sociedade na condição de sujeitas. Dessa forma, para a mulher negra, pensar em gênero é também pensar em raça e, esses pensamentos, devem oportunizar a ela constatar que a luta por existência, por sobrevivência e por garantia de direitos deve contemplar todas as mulheres, independentemente da classe social ou da raça.

As mulheres brancas, com seus interesses e necessidades, guerreavam para serem ouvidas pelo gênero masculino e para terem seus direitos assegurados. Nessa luta, silenciavam e exploravam as mulheres negras que também eram exploradas pelos homens brancos que também exploravam mulheres brancas.

Ao passo que mulheres brancas desenvolviam suas lutas, mulheres negras resistiam não apenas ao machismo e ao sexismo, mas ao racismo, ao colonialismo e à exploração física e mental. Mulheres brancas e mulheres negras lutaram, entretanto, há distinção de lutas e de garantias de direitos, pois as brancas conseguiram usufruir dos seus direitos primeiro do que

as pretas, porque, para as mulheres pretas, era necessário, acima de tudo, convencer tanto os homens quanto as mulheres brancas da sua humanidade (ser humano feito de carne, ossos e sentimentos).

Em vista disso, hooks (2019) afirma que todas as mulheres brancas sabem que fazem parte de uma categoria privilegiada. O fato de elas escolherem refrear ou negar esse conhecimento não significa que sejam ignorantes. Significa que estão em negação (hooks, 2019, p. 89). Mulheres brancas negando os privilégios que têm em relação às mulheres negras é uma das maneiras para permanecerem superfaturando em cima das mulheres negras. É uma estratégia para a redução física e intelectual das mulheres negras.

A partir do convencimento na base da luta (da sua importância para manutenção da sociedade, na realização da mão de obra, desejos e caprichos de homens e mulheres brancas), as mulheres negras conseguiram adquirir e garantir alguns direitos mínimos de serem assistidas pelas mulheres brancas caso estas achassem que as mulheres negras eram úteis para elas conseguirem o que queriam dos grupos dominantes. Assim, hooks (2015) descreve sua difícil experiência de hostilidade ao participar de grupos feministas tradicionais:

Quando participei de grupos feministas, descobri que as mulheres brancas adotavam uma atitude condescendente em relação a mim e outras participantes não brancas. A condescendência que elas dirigiam a mulheres negras era um dos meios que empregavam para nos lembrar de que o movimento de mulheres era 'delas' – que podíamos participar porque elas nos permitiam, até mesmo incentivaram; afinal, éramos necessárias para legitimar o processo. Elas não nos viam como iguais, não nos tratavam como iguais. E, embora esperassem que fornecêssemos relatos em primeira mão da experiência negra, achavam que era papel delas decidir se essas experiências eram autênticas. Frequentemente, mulheres negras com formação universitária (mesmo aquelas de famílias pobres e de classe trabalhadora) eram desconsideradas como meras imitadoras. Nossa presença em atividades do movimento não contava, já que as mulheres brancas estavam convencidas de que a negritude 'real' significava falar o dialeto dos negros pobres, não ter estudos, ser esperta e uma série de outros estereótipos. Se nos atrevêssemos a criticar o movimento ou assumir responsabilidade por reformular ideias feministas e introduzir novas ideias, nossa voz era abafada, desconsiderada, silenciada. Só poderíamos ser ouvidas se nossas afirmações fizessem eco às visões do discurso dominante (hooks, 2015, p. 204).

Os obstáculos enfrentados pelas mulheres negras no meio social, condicionaram-nas a lutarem contra os sistemas de opressões: racismo, sexismo e classe social. Nesse sentido, é impossível pensar a experiência das mulheres negras sem pensar no conceito de interseccionalidade, bem como nas políticas públicas estabelecidas pelo estado.

Contudo, é importante destacar que, o protagonismo da participação das mulheres ativistas nas conferências mundiais, possibilitou a elas obterem avanços conceituais e significativos que abrangessem as necessidades do gênero feminino. Porém, esses avanços

conquistados não foram atribuídos a todas as mulheres. As mulheres brancas foram as primeiras mulheres contempladas pelos direitos. Já as mulheres negras, por sua vez, não foram incluídas nas pautas das discussões e nos enfrentamentos que as mulheres brancas realizavam. No fundo, as feministas brancas pensavam em seu próprio grupo racial.

As mulheres negras, ao perceberem que as mulheres brancas estavam apenas preocupadas com as suas próprias demandas, passaram a se organizar apenas com seu grupo racial e a exigir com mais veemência que seus direitos de existência fossem adquiridos.

Posto isso, ao falar sobre aquisição de direitos e luta das mulheres, deve se pontuar as questões raciais que atravessam essas mulheres, pois a luta delas não deve ser generalizada, afinal nunca existiu causa comum a todas as mulheres, como se houvesse reivindicações feitas para mulheres ou como se todas as mulheres brancas e negras lutassem pelos mesmos interesses.

É necessário demarcar a existência histórica das lutas das mulheres negras para que suas histórias de luta não sejam entendidas como desnecessárias, para que não sejam banalizadas, silenciadas, marginalizadas, inferiorizadas, depreciadas e compreendidas como insignificantes.

É necessário demarcar que a luta das mulheres brancas e negras teve objetivos e necessidades diferentes, e a aceitação da população também era de forma diferente. As divergências existentes nas lutas das mulheres brancas e negras devem ser narradas e disseminadas separadamente, para que não permaneça sendo discorrido na sociedade que a luta das mulheres são as mesmas. É necessário enfatizar que existem lutas das mulheres brancas e luta das mulheres pretas, para que as lutas das mulheres negras não sejam resumidas em luta das mulheres, como se todos os grupos étnicos tivessem as mesmas oportunidades de lutar e conseguir seus direitos. Sendo assim, as mulheres negras foram obrigadas a lutarem pelos seus direitos, pois, apesar de serem do gênero feminino, as elas não eram consideradas mulheres que necessitassem ser “apadrinhadas” por mulheres brancas para serem visibilizadas e ouvidas pelos homens brancos e pelas mulheres brancas. Assim, Ribeiro (2018) escreve que

Em *O segundo sexo*, BEAUVOIR diz: ‘Se a ‘questão feminina’ é tão absurda é porque a arrogância masculina fez dela uma ‘querela’, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem’. E eu atualizo isso para a questão das mulheres negras: se a questão das mulheres negras é tão absurda é porque a arrogância do feminismo branco fez dela uma querela, e quando as pessoas querelam não raciocinam bem. A ‘querela’ é uma criação para se alienar, para justificar essa alienação absurda que se faz em todas as pautas das feministas negras. Sendo uma forma de usurpar e se beneficiar tirando proveito em relação as mulheres negras que são excluídas

diariamente por não serem visibilizadas como pessoas que necessitam ser contempladas com melhores condições de vida. (RIBEIRO, 2018, p. 53).

Observando os diversos marcadores sociais sofridos pelas mulheres negras, as organizações próprias desenvolvidas pelas mulheres negras ativistas possibilitaram que os direitos humanos delas não fossem restringidos apenas pelo fator gênero, mas ampliado para quaisquer outros fatores que dificultassem e/ou excluíssem seus direitos. Assim, foi pensado o conceito de interseccionalidade.

É preciso ressaltar sempre que os discursos nas conferências, nos congressos e em outros eventos conceituais em que se abordavam os direitos da mulher, não eram destinados para todas as mulheres; as pautas se destinavam para as necessidades das mulheres brancas. Após a percepção pelas mulheres negras de que, nas conferências feministas, discutiam-se sobre categoria mulher e não se abordava sobre elas, as mulheres de cor, foi necessário repensar o futuro. E esse futuro foi repensado a partir da interseccionalidade.

É necessário pontuar que, no Brasil, a maneira eficaz para que a interseccionalidade tivesse visibilidade na vida das mulheres negras foi por meio de manifestos. As pautas das mulheres negras eram tratadas de forma genérica, sem profundidade, até mesmo por existir no Brasil a ideia da democracia racial. Essa falácia impedia e impede que ações sejam realizadas em prol da população negra, e dentro das lutas feministas isso também era uma regra.

A realidade das mulheres negras passou a ser dialogada por causa de mulheres negras ativistas que enfrentaram o silenciamento das mulheres brancas em prol das suas necessidades como mulheres negras.

Um dos episódios que marca a conquista de enfrentamento das mulheres negras aconteceu, segundo Collins (2020), em 1975, no início da Década das Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando as mulheres negras apresentaram o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras.

O Manifesto chamou atenção para como a vida das mulheres negras no trabalho, na família e na economia era moldada por gênero, raça e sexualidade. Durante essa década, as feministas brancas permaneceram indiferentes ou incapazes de abordar as preocupações das mulheres negras. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e muitas outras ativistas feministas negras continuaram a lutar pelas questões relativas às mulheres negras. Essa luta é ainda mais notável quando se sabe que ocorreu sob o regime militar no Brasil (1964-1985) e precedeu o entendimento contemporâneo da interseccionalidade (Collins, 2020). Referente à interseccionalidade a autora afirma que,

[...] ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira apagou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substituiu outras identidades, como as de raça. Em essência, ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras. Esse apagamento da 'negritude' como categoria política permitiu que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la. A imagem de identidade nacional que o Brasil cultivava postulava que o racismo não existia e que a cor carece de significado, exceto quando celebrada como uma dimensão do orgulho nacional. Essa identidade nacional não surgiu por acidente nem significou que pessoas de ascendência africana acreditavam nela. As mulheres de ascendência africana possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira; no entanto, em um Brasil que ostensivamente não possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população oficialmente reconhecida. As mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras (Collins, 2020, p. 39-40).

A interseccionalidade tem como principal objetivo identificar as dificuldades e vulnerabilidades que afetam as mulheres, seja por discriminações, preconceitos, opressões e subordinações sofridas por mulheres em diferentes contextos, seja racial/étnico, econômico, cultural, social e/ou orientação sexual. Esses são fatores que inter cruzam diretamente a vida das mulheres, afetando-as em todos os contextos sociais, e, quando se trata das mulheres negras, os fatores que as atravessam contém mais opressões a partir dos marcadores apresentados e identificados identitariamente dentro dos contextos sociais (Collins, 2020).

Crenshaw, pesquisadora, ativista norte-americana e defensora dos direitos civis, criou o conceito interseccionalidade em 1989 e faz a seguinte menção a sua definição:

[...] a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p.177).

A criação do termo interseccionalidade pela intelectual Crenshaw (2002) oportunizou para as mulheres, precisamente para as mulheres negras, diálogos e debates que pudessem identificar os marcadores sociais que atravessam suas vidas, sendo dois ou mais elementos sociais que afetam sua vida social.

Os marcadores sociais contribuem para identificar que as mulheres têm histórias diferentes, que são identificadas e tratadas de forma desigual. Cada mulher, seja branca, negra

seja indígena apresenta dificuldades para viver em uma sociedade que tem sua formação histórica baseada no racismo, no patriarcado, na opressão de classe e em outrassistematizações que geram desproporcionalidade entre os indivíduos. Além da interseccionalidade colaborar para a identificação de marcadores que cruzam a vida das mulheres negras, viabiliza mudanças e adequações na forma de pensar em mulheres de modo homogêneo.

A pesquisadora Akotirene (2019) afirma que falar de interseccionalidade é falar sobre a identidade pela qual o racismo foi interceptado por outras estruturas.

[...] Trata-se de experiências racializadas, de modo a requerer sairmos das caixinhas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e ‘mulheres de cor’ na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (Akotirene, 2019, p. 48).

Akotirene pontua que a interseccionalidade é identidade que se constitui de marcadores que estruturam a identificação de alguém. Essa identificação, por meio de distinção entre indivíduos, propaga a categorização de pessoas incentivando a hegemonia ocidental. Akotirene (2019) também pontua que a interseccionalidade não é uma narrativa teórica de excluídos.

Os letramentos ancestrais evitam pensarmos em termos como ‘problema negro’, ‘problema da mulher’ e ‘questão das travestis’. Aprendamos com a pensadora Grada Kilomba que as diferenças são sempre relacionais, todas e todos são diferentes uns em relação aos outros. Raciocínio exato sobre a interseccionalidade, desinteressada nas diferenças identitárias, mas nas desigualdades impostas pela matriz de opressão (Akotirene, 2019, p. 50).

A interseccionalidade é sobre diferenças e sobre as opressões que os indivíduos sofrem e são advindas do colonizador. Ela não é opressiva, mas opressiva é a classificação identitária atribuída às pessoas que, historicamente, foram oprimidas.

Como falei anteriormente, a classificação dos seres vivos é oriunda da modernidade e iniciou quando “homens da ciência” criavam nomenclaturas com objetivo de distinguir animais, plantas e seres humanos. A distinção por meio das classificações sociais criadas pelos homens ocasionou nos seres humanos o que pode ser chamado, atualmente, simplificada, de “sistema de classificar”.

De acordo com Quijano (1992, 2005), as principais classificações sociais existentes na contemporaneidade são decorrentes da classificação por raça. Para ele, até a classe é fruto da classificação da raça.

Atualmente, pessoas e seus grupos sociais são classificados e sofrem com desigualdade racial, social e de gênero, com o feminicídio e todo tipo de depreciação que foram impostas, historicamente, aos grupos, que foram classificados de forma decisiva como inferiores.

Então, classificar as diferenças entre seres humanos ocasionou problemas sociais de preconceito e discriminação, os quais, muitas vezes, são difíceis de serem combatidos. Esse é o caso das mulheres negras, que são atravessadas por raça, gênero, classe, identidade de gênero e outras questões interseccionais que dificultam a transição das “minorias” na sociedade colonial. Sendo assim, cito mais uma vez, a estudiosa Akotirene (2019), quando ela escreve que,

[...] adotando nisto o ponto de vista de Crenshaw, frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (Akotirene, 2019, p. 37).

Além da contribuição acima descrita por Akotirene (2019), é importante ressaltar que a interseccionalidade é um conceito que necessita ser discutido nas universidades para contribuição de forma analítica de auxílio e amenização de ações discriminatórias e excludentes, possibilitando, assim, analisar as especificidades dos estudantes que são atravessados por categorias interseccionais que os vetam, na maioria das vezes, de terem acesso e permanência na universidade por falta de equidade.

Portanto, a interseccionalidade, que cruza as vidas das mulheres negras e naturaliza agressões sofridas em seus corpos, não deve ser rotulada como intrínseca às pessoas brancas; é construção inserida, naturalizada, banalizada e corriqueira executada pela branquitude e que deve ser banida.

São os cruzamentos interseccionais implantados culturalmente pelo sistema racista e colonial que fazem professoras negras vivenciarem dentro dos seus locais de trabalho rótulos que as constroem, oprimem, desqualificam, inferiorizam e desumanizam suas dores. Assim,

ações produzidas de modo interseccional desconfiguram a importância do papel da professora negra no espaço escolar.

Os atravessamentos vivenciados diariamente por professoras negras restringem seus direitos. Cada intercepção sofrida por ter a cor da pele preta revela que é necessário reeducar toda comunidade escolar por meio de formação continuada ou cursos extensivos que valorizem atuação profissional das docentes negras, dando a elas subsídios que possibilitem identificar as intersecções que sofrem nos ambientes, principalmente, no ambiente escolar. A ausência do letramento racial faz com que a educação se torne insuficiente para identificar as violências simbólicas sofridas durante seu percurso pessoal e profissional.

As construções opressivas de subordinação fizeram com que as mulheres negras criassem sua própria “marca”, ou seja, suas próprias formas de pensar o mundo. Por exemplo, o feminismo negro foi um dos caminhos articulados pelas mulheres negras que buscavam teorias e epistemologias que atendessem a suas necessidades sociais e políticas.

Quando as mulheres negras puderam pensar de forma interseccional, elas tiveram a consciência de que a transformação de suas vidas só é possível pelo fato de existir uma coletividade, uma organização que articula a resistência, a luta e a união entre elas e em comunhão com os homens negros. Nesse sentido, para as mulheres negras, não cabe um feminismo que opõe as mulheres negras aos homens negros. Para elas e eles, o que vale é o aquilombar de Abdias Nascimento (2009), é a resistência e a sobrevivência de aprendizado com os ancestrais que possibilitaram gerir as sociedades a partir de relações sociais totalmente diversas das que se vê hoje.

O aquilombamento entre mulheres e homens negros é importante para a sobrevivência de toda população negra em uma sociedade demarcada pela colonialidade. É a perspectiva interseccional e o conhecimento da história que permite que mulheres negras e homens negros se unam para agir como sujeitas e sujeitos na sociedade, apesar de a organização colonial tentar desarticular a todo momento as experiências coletivas das populações negras. Nesse sentido, unir, aquilombar é o caminho para a sobrevivência de pessoas que são tratadas como estranhas e invasoras nas terras em que nasceram.

Diante das reflexões feitas até aqui, para o sucesso da resistência e da existência das mulheres negras, não é possível esquecer ou deixar de sinalizar e demarcar o que hook revela:

Nós, mulheres negras sem qualquer ‘outro’ institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia

concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na construção da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada. Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora - crítica que às vezes é dura e implacável - eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista, mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador (hooks, 2015, p. 208).

Essa ideia de práxis feminista libertadora para o movimento feminista de mulheres negras possibilita entender que é necessário que as mulheres negras continuem incansavelmente defendendo seus ideais e lutando pelos seus direitos, sem perder de vista a interseccionalidade que as atravessa, para que possa ter políticas que assegurem a elas condições de se manterem vivas na sociedade racista, machista e sexista, exercendo os direitos civis, políticos e sociais.

Para hooks (2015), é preciso uma articulação que permita às populações negras refletirem sobre como as desigualdades, fruto das classificações sociais oriundas da classe, do gênero e da raça, impactam as próprias famílias negras. É preciso que existam caminhos que ajudem as famílias negras a se libertarem das normas coloniais e patriarcais que asseguram sua própria condição de inferioridade.

Parafraseando a médica, ativista feminista Jurema Werneck: os passos das mulheres negras não são de agora; são de muito tempo; vêm de longe e de muitas lutas. Só elas sabem a difícil tarefa de ser mulher-preta todos os dias, e o árduo processo para conseguir ascender socialmente, ou seja, a emancipação para as mulheres negras é uma luta constante.

Não há democracia sem a participação das mulheres negras (Davis, 2019). No livro *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*, a pesquisadora Sueli Carneiro (2011), intelectual, ativista e defensora das causas das populações negras no Brasil, relatou a importância histórica das mulheres negras na Conferência Regional das Américas, ocorrida no Chile, quando mulheres negras brasileiras levaram como pauta e deram visibilidade as temáticas do racismo e da discriminação racial. Essas pautas foram documentadas na Declaração e no Plano de Ação da Conferência Regional, registro documental que valida que o racismo é fruto do colonialismo e da escravização, práticas que ressaltam a pobreza, a marginalização social

dos afro-latinos-americanos, principalmente nas práticas opressivas racistas e sexistas com as mulheres afrodescendente.

Importante frisar esse fato, pois, assim como ocorreu nos Estados Unidos, o feminismo tradicional brasileiro desprezou a raça como um eixo crucial na subalternização das mulheres negras. Anos antes da Conferência Regional das Américas, Carneiro (2011) já denunciava o racismo e, devido ao silenciamento desse eixo, ela relatava também a invisibilidade da mulher negra no movimento feminista brasileiro. Com isso, a sororidade só acontece entre mulheres quando mulheres brancas abrem mãos de seus privilégios.

De acordo com Carneiro (2011), as mulheres negras assistiram, por diversas vezes e em diferentes momentos de suas militâncias, às temáticas específicas de suas agendas serem secundarizadas na suposta universalidade de gênero. As demandas das mulheres negras eram, invariavelmente, tratadas como subitem da questão geral da mulher. Isso é de espantar em um país em que as negras compõem a maioria da população feminina.

Desse modo, é possível afirmar que o movimento feminista tradicional brasileiro se recusa a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres. Essa realidade se torna mais dramática no mercado de trabalho, no qual mulheres negras são preteridas (no acesso, em promoções e na ocupação de bons cargos) em função do eufemismo da “boa aparência”, cujo significado prático é: preferem-se as brancas, melhor ainda se forem louras”. (Carneiro, 2011, p. 121).

A percepção de Carneiro (2011) sobre a falta de posicionamento do movimento feminista brasileiro em relação às demandas das mulheres negras se deu a partir da verificação da ausência de interesse do movimento em conceder visibilidade às causas das mulheres negras que são, como já foi dito, interseccionalmente, atravessadas por gênero, raça e classe.

Não se pode negar que todas as mulheres estão em condição de subalternidade em relação ao homem branco. Para bell hooks (2019), racismo e sexismo combinados criam barreiras nocivas entre mulheres. Apesar de as mulheres brancas não serem atravessadas por raça, elas são defrontadas por gênero e, na maioria das vezes, por classe. Os defrontes existentes na sociedade, pelas condições desiguais estabelecidas pelo sexismo, tendo como fator o gênero, condicionam as mulheres pretas e brancas a lutarem por tratamento igualitário. Porém, os preceitos de cidadania estabelecidos para as mulheres brancas são diferentes para as mulheres pretas. O fator racial impede que mulheres de pele preta tenham ou façam gozo dos mesmos direitos das mulheres brancas.

A distinção de tratamento entre mulheres brancas e negras ocasiona desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais entre elas. E a explicação da subalternidade da mulher negra está diretamente relacionada aos problemas criados pelo racismo, oriundo da distinção de raças criada pelo mundo branco.

Então, o fato de o racismo ser criação do “homem branco”, espera-se que mulheres pretas e brancas lutem contra o racismo e dê visibilidade à causa da luta da questão racial, reconhecendo que a temática é um problema social que deve ser discutido e combatido não só por mulheres negras, mas por mulheres brancas também, pois as práticas racistas e discriminatórias excluem mulheres negras de exercerem e participarem ativamente como cidadãs pertencentes à nação brasileira.

A luta, a resistência, a determinação, o encorajamento, a ousadia, o enfrentamento e a demarcação por visibilidade social das mulheres negras em legitimar a sua existência e validar seu valor monetário por meio de “mão de obra” me fez lembrar Sojourner Truth, nome adotado por Isabella Baumfree, mulher preta, abolicionista, que lutava pelo direito de existir aos olhos da sociedade. O desejo de Sojourner Truth era que existisse sororidade das mulheres brancas ao ouvirem sua lamúria em forma de discurso na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos EUA, em 21 de junho de 1851.

O que o discurso de Sojourner Truth revela é que a luta das mulheres negras e a negação dos brancos, inclusive das mulheres, não é de agora, sendo, de fato, de longe, de muito longe, nesses mais de 500 anos de exclusão, silenciamento e opressão.

Nesse momento, oportuno à interlocutora e ao interlocutor de atentarem para o grito de socorro de Sojourner Truth e observar a exclusão sofrida por mulheres negras. O discurso é um desabafo da pioneira na luta por um “feminismo negro”, que revela que, na luta contra a desigualdade de gênero, é necessário denunciar e lutar diariamente por equidade racial. Sojourner vive na memória e na bravura de todas as mulheres negras que cotidianamente saem de suas casas à procura de melhores condições de vida para elas e para as suas e os seus. Por isso, ela inspira a refletir sobre as condições que as mulheres negras vivem no Brasil. Considero o discurso dela atualíssimo e o reproduzo:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o

melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: ‘intelecto’). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (Truth, 1851).

O discurso de Sojourner Truth me fez refletir sobre a estrutura hierarquizada e estratificada na sociedade ocidental racista, estrutura essa replicada pelo movimento feminista tradicional, que generalizou a causa das mulheres à homogeneidade das mulheres brancas, não distinguindo, de forma categórica, que as mulheres pretas e as mulheres brancas são atravessadas por intersecções dessemelhantes, apesar de serem do gênero feminino.

Por serem as dessemelhanças que as cruzam e as atravessam também são elas que devem pautar as demandas. Se não houver visibilidade e sensibilidade para a diferença negra, não é possível que as desigualdades que impactam as mulheres negras sejam discutidas e combatidas. Desse modo, é importante destacar toda importância do feminismo negro brasileiro, movimento de resistência, de luta e de enfrentamento de mulheres negras, intelectuais e ativistas que fortalecem a categoria política e denunciam o apagamento delas no desenvolvimento da produtividade econômica do Brasil.

São mulheres negras, intelectuais e insurgentes como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Maria Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, que, em diálogo com intelectuais afro-americanas como bell hooks, Ângela Davis e muitas outras ativistas, vão empoderar as mulheres negras, especialmente, as que são professoras, tornando-as capazes de enfrentar o racismo, o machismo e o sexismo que as oprimem. Essas mulheres sabem da relevância de se atribuir prioridade às demandas das mulheres negras para que se tenha uma sociedade mais acessível, justa e humanizada.

Para as mulheres negras, resta a consciência de que é o lugar onde elas se situam que determina a interpretação do duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para elas, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzalez, 2020).

As sistematizações que sinalizam as intercepções projetadas para as mulheres negras são inseparáveis dos saudosismos, dos sadismos que se projetam nos costumes sexistas e racistas. O racismo sofrido pela população negra é devastador, sobretudo, para as mulheres negras que são desprotegidas e desassistidas pela construção social estabelecida na sociedade brasileira. Além disso, carregam em suas entranhas a dor de serem mulheres em um país machista e sexista que reverencia a “cultura do estropo” de forma banalizada.

3 DA EDUCAÇÃO À DESEDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA: LETRAMENTO RACIAL E CONSCIENTIZAÇÃO

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks (2013)

Engana-se quem pensa que, no Brasil, o problema do racismo, do machismo e do sexismo está ligado ao nível educacional da população comum. Por aqui, uma grande parcela das pessoas acredita que, se o nível de escolaridade da população brasileira aumentasse de forma significativa, a sociedade estaria mais preparada para a superação das desigualdades e das violências raciais e de gênero. Afirmo que é equívoco colocar esperanças nessa equação, pois, se depender do conhecimento produzido nas instituições educacionais formais, nenhuma transformação acontecerá. As epistemologias orientadoras da educação formal no mundo ocidental são, na verdade, em grande parte, as responsáveis pela permanência da situação de degradação das populações racializadas, colonizadas e subalternizadas.

Dizendo de outra forma, é um erro acreditar que a educação formal por meio de seu currículo formal prescritivo irá resolver o problema das desigualdades e das violências raciais e de gênero no Brasil. Posto isso, pontuo que, para mulheres negras que são atravessadas de forma interseccional por raça, gênero e classe, a libertação frente às opressões que as assolam passará por uma tomada de consciência que só acontecerá a partir de um processo libertário de deseducação (Woodson, 2021).

Neste capítulo, busco problematizar a importância do letramento racial para a construção da consciência necessária para a emancipação da professora negra. Essa reflexão dialogará com a ideia de deseducação proposta por Carter Woodson e com a ideia de conscientização proposta por Paulo Freire e problematizada e instrumentalizada por bellhooks na luta por uma educação verdadeiramente libertária para as pessoas negras, em especial, as mulheres.

31 Colonialismo e educação formal

No artigo intitulado *Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única*, o historiador Lucas Café (2020) sentencia que, historicamente, o racismo e a história única imperam na educação formal brasileira, fazendo com que a escola se torne um ambiente opressivo de reprodução do racismo e de eliminação da diferença.

Café (2020) pontua que o ambiente escolar pode até significar para a maioria das pessoas um ambiente que, de forma automática, proporciona mudança, transformação, construção, “evolução” e “progresso”, todavia, na prática, para populações negras e para todas as outras populações que foram racializadas, colonizadas e subalternizadas, o ambiente escolar, historicamente, como produto da educação formal “[...] tem sido também interpretado como um túmulo, em cuja lápide estão escritas as palavras pluralidade e diferença” (Café, 2020, p. 11). De acordo com o autor, a educação brasileira é subsidiária de um projeto de nação que não contempla a diferença negra, indígena e feminina/feminista. Dessa forma, a escola brasileira, em vez de formar pessoas para a libertação, tem formado pessoas para a opressão e para reprodução das desigualdades e das violências raciais e de gênero.

Para Café (2020), a educação brasileira está a serviço da colonialidade do poder, do saber e do ser. Utilizando a obra de Quijano como referência epistemológica, Café, no artigo *Racismo, cultura e identidade nacional* afirma que a “[...] colonialidade foi produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviram para a dominação colonial global” (Café, 2021, p. 2). O autor informa que a colonialidade reprimiu, principalmente, os modos de ser, de conhecer e produzir conhecimento. Para além disso, reprimiu também as formas como as populações negras indígenas produziam suas perspectivas, imagens e ferramentas de expressão formalizada e objetivada.

De acordo com Café (2021), o conceito de colonialidade desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano revela que, nas nações e nas populações que sofreram com o colonialismo europeu moderno, especialmente, as existentes em África e na América Latina, as relações de dominação e exploração nas esferas econômica, política e cultural não findaram com o término do colonialismo “político” ou “histórico”. Dessa forma, o conceito de colonialidade revela a continuidade do modo colonial de dominação e de exploração baseado no racismo, no colonialismo e no patriarcalismo, mesmo após o fim das administrações

coloniais produzidas pelas culturas ocidentais brancocêntricas, falocêntricas e cristãs. Nas palavras de Café (2020),

[...] por trás do discurso de progresso, de desenvolvimento, de unidade, de identidade, de nacionalidade, estão práticas e representações discursivas que invisibilizam trajetórias, ceifam vidas e dizimam memórias. Entre outras palavras, identifica-se, por um lado, a existência de uma cultura hegemônica eurocêntrica que se consolida, por outro lado, pelo extermínio de culturas subpresentadas (Café, 2021, p. 3).

Segundo Café (2020), a subserviência da educação formal ao atual padrão mundial de poder (colonialidade) faz com que os espaços formais de educação, assim como os espaços de produção de conhecimento se caracterizem como locais de eliminação, quando deveriam ser de construção de identidades, de respeito e de valorização das diferenças. De acordo com o historiador, a educação é uma educação colonial e isso acontece pelo fato de a educação formal não ser orientada por um currículo pluricultural que prepare as pessoas para a desnaturalização do racismo, do machismo, do sexismo e de todas as opressões que desumanizam os seres humanos.

Diante do exposto, Café (2020) defende que, no Brasil, o fazer da instituição escola tem servido à manutenção das relações sociais desiguais e que suas bases estão fundamentadas em premissas racistas e se ancoram em “[...] práticas coloniais como classificações de corpos, hierarquizações de saberes e aniquilações de culturas. Assertivamente, a escola têm sido um lugar de reprodução de uma única narrativa. Um ambiente, por excelência, da reprodução de uma história única” (Café, 2020, p. 11).

O que Café (2020; 2021) e outras estudiosas e estudiosos da descolonização epistemológica, educacional e curricular apontam é que a educação formal e seu currículo prescritivo contribuem muito mais para a naturalização do que para a superação das opressões que afligem as mulheres negras. Sem o devido espaço para o diálogo com a diferença, a educação “[...] tem reproduzido narrativas triunfalistas que silenciam histórias em nome da continuidade da dominação. Nela, conta-se uma única narrativa vencedora, utilizando a naturalização da vida como mecanismo de legitimação” (Café, 2020, p. 11). Nesse sentido, para uma professora negra cursar a educação básica, ingressar e concluir o ensino superior, no Brasil, não significa estar preparada para uma docência antirracista, antissexista e antimachista. Pelo contrário, sem um enfrentamento ao colonialismo e ao eurocentrismo existente na educação, as instituições formais de produção de conhecimento e de educação

reúnem todas as características necessárias para a formação de pessoas voltadas a atender aos interesses da sociedade colonialista, capitalista e patriarcal.

Gomes (1997) pontuou que a identificação da educação formal eurocêntrica manifesta nas universidades e nas escolas como uma ferramenta de manutenção da estrutura societal colonial excludente não é algo recente. Segundo a autora, as pesquisadoras negras e pesquisadores negros brasileiros, há algum tempo, já passaram pela fase de denunciar esse aspecto para enfatizar a importância dos saberes, dos conhecimentos, das epistemologias e dos pensamentos oriundos de seus próprios grupos raciais. Todavia, a educação formal ainda se nega a reconhecer a importância da diferença negra, indígena e feminina/feminista para priorizar os conhecimentos produzidos a partir de concepções coloniais.

De acordo com hooks (2013), na luta pela educação libertária, é premente a descolonização da forma de pensar hegemônica no mundo ocidental, assim como a descolonização das práticas educacionais existentes nas universidades e nas escolas ocidentais.

Para hooks (2013), é necessário promover uma ruptura, nos currículos tradicionais, do caráter opressivo e autoritário que estes apresentam. Todavia, a postura de hooks frente à educação formal e às práticas excludentes da sociedade ocidental só é possível, porque a autora tem uma aguçada leitura de mundo que é acompanhada por uma consciência profunda sobre o papel da educação formal na sociedade contemporânea e sobre seu lugar no mundo como mulher negra.

Em outras palavras, é necessário ter uma determinada consciência crítica para se atentar para o fato de que o currículo tradicional hegemônico não é neutro ou isento, mas uma narrativa muito bem construída e intencionada na tarefa de formular identidades a serviço da colonialidade.

De acordo com hooks (2013), uma professora negra deve ter total consciência de sua condição e utilizar seus conhecimentos para a emancipação e libertação das sujeitas e dos sujeitos desumanizados pelo colonialismo, capitalismo e pelo patriarcado. Desse modo, pode-se entender que a construção da consciência é o ponto fundamental do processo de libertação e afirmação identitária da mulher negra. O que pontua é que a consciência crítica necessária para lidar com as opressões que atravessam as mulheres negras de forma interseccional só acontecerá a partir de um letramento racial que seja produto de um premente, consistente e perene processo de deseducação. Para além disso, pontua também que o letramento racial não é o único que determina a conscientização. Ele é fundamental, mas deve ser acompanhado de

outros elementos, sobretudo, das condições objetivas e subjetivas que permitam que professoras cheguem a práxis que configura a conscientização.

3.2 Letramento racial e consciência

Ao longo de sua obra, sobretudo, nos livros *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* e *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*, hooks apontou que a obra de Paulo Freire provocou uma transformação profunda em sua vida ao alertar para uma tomada de consciência que possibilitou o seu entendimento de que a “educação bancária” poderia ser superada por outros modelos de educação que estivessem a serviço da libertação e da emancipação das sujeitas e dos sujeitos, historicamente, subalternizados pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado.

Foi o encontro com os pensamentos do intelectual brasileiro que possibilitou que hooks transgredisse as fronteiras que aprisionam os estudantes “[...] numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2013, p. 25). Segundo a autora, ao ingressar no curso superior, a epistemologia freiriana forneceu a ela o apoio necessário para desafiar o sistema da “educação bancária” e buscar uma educação como prática de liberdade que possibilitasse a conscientização em sala de aula.

A partir do trabalho coletivo voltado para a emancipação das sujeitas e dos sujeitos, a educação para a libertação é aquela que cria uma consciência que permite que a ação educacional seja acompanhada da reflexão com o objetivo de transformar o mundo.

Mulher negra e uma das principais intelectuais do Feminismo Negro em todo mundo, hooks (2013) pontuou que se aproximava mais do pensamento de Freire do que de outras obras feministas que chegaram até ela durante sua formação, sobretudo, em consequência da práxis freiriana. A educação como prática libertadora foi a inspiração para que hooks (2013) se conscientizasse de suas próprias experiências como sujeita, mulher, negra que viveu e sofreu com a segregação racial nos Estados Unidos da América. Indo além, foi a conscientização de Freire que possibilitou que hooks (2013) passasse a se reconhecer como uma sujeita histórica que imprime resistência ao sistema a partir de sua escrita e de toda sua ação educacional e produção intelectual e social. Os relatos de hooks (2013) são substanciais para se pensar a importância da ideia de conscientização proposta por Freire no processo de libertação, emancipação e afirmação da professora negra e de suas e seus estudantes.

É importante relatar que a conscientização é algo que faz parte da identidade freiriana e pode ser entendida como um processo que requer mais do que conhecer, pesquisar e/ou promover a interação entre pessoas. É muito mais do que consumir informações e conhecimentos hegemônicos dados por um ser superior e ter a capacidade de memorizar e armazenar.

Conscientização é analisar o mundo ao redor e propor mudanças, novas construções e visões diferenciadas. É enxergar o mundo criticamente a partir de uma construção coletiva que permita a concepção de uma consciência crítica da realidade para que haja mudança dentro de si, no outro e nos fenômenos existenciais. Dessa forma, conscientizar-se é o ser humano estar no mundo e estar com o mundo de forma consciente e crítica a ponto de propor sua transformação. Em outras palavras, conscientização é a articulação entre conhecimento crítico e prática transformadora.

Assim, em um trabalho sobre professoras negras, problematizar a conscientização proposta por Freire é instrumentalizar um pensamento libertário na construção de sujeitas que necessitam lutar contra as opressões que as atravessam e as colocam em um estado de desprivilegio constante. É articular saberes antirracistas, antissexistas e antimachistas na luta educacional pela transformação do mundo. Assim, o pensamento de Freire se apresenta como uma possibilidade de transformação da realidade das professoras negras e das pessoas que estão ao seu redor.

Ademais, o pensamento de Freire (1988) me ajuda a compreender como as professoras negras se entendem, revelam-se e constroem suas ações pedagógicas. O pensador brasileiro permite que eu busque entender a consciência racial existente nas protagonistas desta pesquisa. Assim, faz-se importante observar a conscientização ou a falta desse aspecto na vida das professoras negras, sobretudo, nos espaços nos quais atuam.

A questão singular é que as pessoas humanas têm capacidade de transformar o mundo pela práxis, 'porque são consciência de si e, assim, consciência de mundo, porque são um corpo consciente, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade' (Freire, 1988, p. 90).

Na busca da identificação da conscientização, foi premente detectar se essas professoras negras possuem o letramento racial, se se reconhecem e se apresentam como protagonistas em sala de aula e se conectam com as temáticas e as questões raciais e étnico raciais em suas atuações docentes, a ponto de propor a transformação.

Para uma mulher negra racializada, colonizada e subalternizada, conscientizar-se, à moda freiriana, não é uma tarefa de fácil execução, mas também não é uma tarefa impossível. A conscientização necessita que as sujeitas se desprendam de construções opressivas que estão naturalizadas nas relações sociais e são tidas como absoluta verdade. Nesse sentido, Freire (1967; 1980) e sua conscientização se apresentam como um convite para a libertação dos achismos reproduzidos como verdade e que estão apoiados no racismo, no eurocentrismo e no colonialismo. “A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização”(Freire, 1980, p. 29). Entretanto, essa conscientização precede de um letramento racial que permita uma compreensão histórica e social da realidade posta, a ponto de permitir a compreensão dos privilégios e dos prejuízos atribuídos aos diversos grupos raciais e sociais por meio da irracional ideia de raça e de outras classificações sociais que criam hierarquias e estratificações entre os seres humanos.

Como um passo importante para se alcançar a conscientização, o letramento racial permite que as mulheres negras critiquem a verdade aparente e se desprendam das teorias conservadoras, conspiracionistas e negacionistas que buscam brutalizar os seres humanos e ameaçar suas próprias existências. As teorias falaciosas são instrumentos ideológicos repletos de intencionalidades que interferem na conscientização crítica e reflexiva das pessoas, sobretudo, das subalternizadas.

Para as pessoas racializadas, colonizadas e subalternizadas, os discursos perversos significam escravidão e morte. Assim, a vida plena passa pela crítica as teorias influenciáveis que se apresentam no coletivo social e dificultam que as populações oprimidas tenham criticidade e consciência. Para uma professora negra, o letramento racial é um passo fundamental na construção da consciência, da liberdade e da democratização nas relações sociais.

Quando falo de letramento racial, refiro-me ao conjunto de discursos e práticas pedagógicas que objetivam conscientizar as pessoas para a forma estrutural ao qual o racismo se estabelece na sociedade. Indo além, esse conjunto descolonial pedagógico deve explorar o funcionamento do racismo nas relações sociais a fim de torná-lo apto para ser reconhecido, criticado e combatido. O letramento racial é, pois, o caminho premente para a desarticulação do racismo naturalizado no cotidiano.

Não haverá conscientização eficaz para a professora negra sem o letramento racial. É este que possibilita à professora negra a conscientização proposta por Freire e esta, por sua

vez, permite a desarticulação do eurocentrismo e de todas as teorias hegemônicas que dificultam e, muitas vezes, impedem que professoras negras não se reconheçam ou não se identifiquem como negras. Além disso, a conscientização permite que essas professoras interrompam um processo de normalização e banalização de situações vivenciadas que foram atravessadas por racismo, sexismo, machismo e outras discriminações e passem a propor novas experiências. A conscientização faz com que elas reflitam sobre seu lugar no mundo e passem a entender que as dores que elas sofrem por causa do racismo, do machismo e do sexismo não podem ser naturalizadas e continuadas.

O letramento racial possibilita, pois, a conscientização que é o elemento que permite a desarticulação do imaginário de negação da própria existência para uma vida verdadeiramente plena. E a conscientização possibilita a reflexão sobre os traumas criados em uma mulher negra que vive em uma sociedade na qual o padrão ideal é ser branca. A partir da práxis, a conscientização retira o “desconforto” de ser negra e cria o conforto e o sentimento de identidade com sua própria existência, assim como com sua cultura e sua história. No pensamento educativo de Freire (1988, p. 92), “[...] a práxis caracteriza como reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. A dimensão da reflexão sobre a educação, a teoria da educação freiriana, apresenta um referencial teórico-metodológico, que ajuda no processo de reflexão do letramento racial e desenvolvimento da consciência investigativa e formativa, como ponte de relação da prática docente da professora negra.

Em sala de aula, a conscientização permite uma afirmação da identidade racial, cultural e de gênero. Ela cria condições para que não haja, por exemplo, constrangimento em abordar todas as temáticas propostas pela Lei 10.639/2003 e pela Lei 11.645/08, seja em suas aulas seja em qualquer construção dentro do ambiente escolar.

Diante desse contexto, pontuo que a formação de professoras e professores, no Brasil, necessita de diálogos mais profundos com a conscientização proposta por Freire (1967; 1980; 1988) e ressignificada por hooks (2013). O diálogo entre as obras de Freire e hooks é de suma importância para que se tenha professoras e professores críticos e conscientes de seus papéis na transformação do mundo, sobretudo, na superação do racismo, do sexismo e do machismo, uma vez que essas e esses profissionais terão a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes para lidar com as questões sociais emergentes.

Professoras e professores têm a missão de educar pessoas capazes de não apenas identificar as desigualdades e violência raciais e de gênero, mas de combatê-las. Todavia, para

fazer jus ao célebre pensamento de Davis (2016) de que, numa sociedade racista, não basta apenas não ser racista, pois é preciso também ser antirracista, é premente a ciência e a consciência sobre as questões raciais e as demais opressões oriundas das sociedades do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado.

3.3 Professoras negras e consciência racial

A defesa do aprofundamento do diálogo entre Freire e hooks na formação de professores no Brasil tem relação com a identificação da falta de disciplinas, de discussões e de construções de conhecimentos que possibilitem a criação de um letramento racial capaz de permitir uma conscientização aprofundada para o combate ao racismo estrutural e epistemológico, mas também o combate às outras desigualdades e violências que assolam, em especial, as mulheres negras.

Quando analisei as entrevistas e os questionários das professoras protagonistas dessa pesquisa, observei, a partir de seus relatos, que foram quase inexistentes, durante suas formações, as disciplinas que fomentassem a discussão sobre as desigualdades raciais e de gênero que tanto desumanizam a população brasileira, especialmente, as mulheres negras. Sem conhecimento sobre raça e gênero, como executar uma práxis transformadora em sala de aula?

Diante da falta de formação específica para lidar com as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, não seria impossível supor que as protagonistas deste estudo não apresentassem apenas dificuldades para lidar com essas temáticas em sala de aula, mas também dificuldades no próprio reconhecimento de suas condições e de suas identidades de mulheres negras.

Se a educação formal e o currículo tradicional eurocêntrico trabalhado nas escolas não dialoga com a pluralidade, com a diversidade e com a diferença, a construção da conscientização, sobretudo, da consciência racial necessária para emancipação de uma professora negra não está garantida, de forma automática, com a obtenção de um título superior. O que quero dizer é que ser professora negra não significa ser consciente de sua condição de mulher negra, muito menos possuir as ferramentas necessárias para a educação e a luta antirracista e antissexista.

Como pontuou Gomes, no livro *Movimento Negro educador*, não são as escolas, as universidades ou qualquer outra instituição estatal as responsáveis por educar e conscientizar a população brasileira para identificação do racismo e seu combate. No Brasil, coube aos

movimentos sociais negros a tarefa de educar a sociedade brasileira e o próprio Estado brasileiro para identificação e para o combate ao racismo. De acordo com Gomes, são os movimentos sociais desenvolvidos por negras e negros os maiores produtores de conhecimentos e os principais educadores da população brasileira para as ações que visam a superação do racismo.

Nesse mesmo sentido, como mostrei no capítulo anterior, a própria compreensão da interseccionalidade que atravessa as mulheres negras não surgiu nas academias e nas escolas formais, mas foram construídas a partir da militância negra feminista no interior dos movimentos sociais.

As protagonistas deste trabalho deixaram evidente que, durante a educação básica e o ensino superior, foram quase inexistentes os momentos dedicados à discussão do racismo, do sexismo e do machismo. Em contrapartida, não foram raras as situações nas quais as próprias professoras passaram e/ou presenciaram violência racial e de gênero. Dessa forma, a melhor chance dessas professoras desenvolver a consciência seria a partir do contato com construções de conhecimentos para além do espaço formal. Mais do que um processo de “educação”, o que essas professoras necessitam é serem deseducadas por saberes e conhecimentos que partam do princípio de que elas são seres humanos e que são protagonistas de suas próprias histórias (Woodson, 2021).

Não se pode desprezar a força do currículo social e do currículo prático desenvolvido nos espaços formais de conhecimento. Inclusive, negras e negros que atuam na educação formal utilizam esse recurso para subverter a ordem curricular estabelecida e fazer enfretamento à educação colonial e patriarcal. No entanto, ações pontuais, que muitas vezes são isoladas, não são suficientes para o estabelecimento de uma educação verdadeiramente antirracista, antissexista e antimachista.

Diante disso, quero enfatizar que, apesar de identificar a falta de um letramento racial mais aprofundado que permita a conscientização nas protagonistas desta pesquisa, eu não as culpabilizo por essa situação. Assim como eu fui vítima de uma educação racista, colonialista e patriarcal, as professoras entrevistadas também são vítimas de um ensino estruturalizante que, para ser desarticulado, necessita de um esforço coletivo, consistente e perene.

Nos capítulos seguintes, nos quais analisarei com afinco os relatos das professoras, mostrarei as dificuldades, os traumas e os bloqueios que as professoras carregam na construção de suas identidades e no reconhecimento e afirmação como mulheres negras. Revelarei também que seus relatos expõem limitações no reconhecimento e na identificação

das desigualdades e das violências raciais e de gênero, assim como demonstrações de dificuldades para abordarem as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 de forma habitual em suas aulas. Assim, antecipadamente, pontuo que se faz necessário revelar as diversas situações que as impedem de se reconhecerem e de se identificarem de forma plena, assim como detriharem os caminhos da educação antirracista por meio da práxis freiriana, ou seja, “[...] através de uma práxis verdadeira superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o sujeito da história (Freire, 2013, p. 216).

Elas são vítimas! Sim, as professoras protagonistas deste estudo são vítimas de um processo de degradação que acomete as populações negras, especialmente, as mulheres negras, há pelos menos 500 anos de degradação colonial no Brasil. Elas são vítimas de um sistema complexo que organiza suas vidas a partir da quantidade de melanina presente em suas epidermes. Vítimas do racismo, do sexismo, do machismo, do colonialismo e de todas as opressões que sociedades brancocêntricas e falocêntricas como a brasileira impõem sobre as populações subalternizadas.

Elas são vítimas de uma educação formal que não reconhece e não explora suas histórias, que não valoriza os feitos dos seus antepassados e não dialoga com suas culturas. Essas professoras chegam a suas salas de aula vitimadas por uma formação básica e superior que não priorizou a importância das discussões sobre relações raciais, étnico-raciais e relações de gênero. Elas não tiveram a oportunidade de discutir com profundidade elementos que atravessam suas vidas como negras e professoras. Como afirmava Diop (1974), é impossível que existam negras e negros conscientes se imperar o desconhecimento sobre si e sobre seu povo. Sem ter o conhecimento da verdade enjaulada, graças ao racismo, as populações negras são incapazes de lutar por sua emancipação.

A mesma educação superior que vitima as professoras negras não enfatiza a importância da discussão sobre relações raciais, étnico-raciais e sobre gênero para as vidas de seus futuros discentes. Quando se tornam professoras, elas são vítimas da ausência de formação continuada que possibilite a elas avançarem e progredirem na educação para a libertação e emancipação das populações oprimidas. Assim, as professoras negras não tiveram o letramento racial no curso de licenciatura e continuam privadas dele durante o exercício da profissão, uma vez que o Estado não assume o compromisso de oferecer formação continuada.

As protagonistas desta pesquisa são vítimas do processo de desumanização e de brutalização, que Fanon (2008) denunciou em seus estudos sobre o racismo e o colonialismo,

por terem uma formação eurocêntrica e patriarcal, ou seja, por serem oprimidas em suas escolas. Portanto, a culpa pela falta de condições plenas para enfrentarem o racismo, osexismo e o machismo não pode ser posta nelas.

Racializadas, mal remuneradas, esgotadas, oprimidas e carregando o peso nas costas de histórias repletas de cargas negativas devido às trajetórias de vidas nas quais passaram por dores que parecem incuráveis, essas docentes não podem ser responsabilizadas pelos problemas que atravessam o letramento racial e a conscientização.

Entendo ser imprescindível salientar que a construção da conscientização nas professoras negras sobre a importância, por exemplo, de se trabalhar a legislação racial e étnico-racial educacional é necessária, porém, para isso, necessita-se a realização de um trabalho de cura em relação às dores e aos traumas causados durante suas trajetórias.

Refletir de forma positivada sobre a própria existência, para essas mulheres, é o meio para criar novas possibilidades na trilha que leva até a conscientização. Mulheres negras, que foram vitimadas de forma interseccional por toda sua existência, necessitam de um processo amoroso de conhecimento e de reconhecimento que as leve à tomada de consciência da sua significância.

O processo amoroso e coletivo de conhecimento e afirmação, o verdadeiro aquilombamento aos moldes propostos por Nascimento (2009), é o que levará à transformação social, cultural e identitária em suas vidas e nas vidas de suas e seus estudantes, sobretudo, das negras e negros.

A conscientização se faz presente na emergência no processo da realidade, podendo, assim, conscientizarem-se para a prática do combate ao racismo e para a vida democrática e libertária. Tornar-se consciente é emergir em sua própria realidade social. Para Freire (1967), a consciência crítica “[...] é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...]” (Freire, 1967, p. 105). Tornar-se consciente é um jogo dialético constante entre os seres humanos e o mundo, mas, nem sempre, estar no mundo é estar com o mundo.

Quando observo a proposta de Freire e as experiências reveladas nas trajetórias das professoras negras, afirmo que, de certa forma, elas revelaram em suas falas que acreditam que existe racismo, discriminação, preconceito e desigualdades social e racial na sociedade brasileira. No entanto, o entendimento apresentado revela que nem todas têm o letramento racial que possibilite a criação da consciência racial. Além disso, percebi que ter letramento racial é um fator crucial, mas ele sozinho não determina o sucesso da práxis, ou seja, ele não

garante a abordagem da legislação étnico-racial educacional nas práticas pedagógicas cotidianas. Posto isso, afirmo que existem outros fatores subjetivos que influenciam o dia a dia da professora negra na luta contra o racismo na escola.

Uma das professoras entrevistadas demonstrou em seus relatos certo entendimento sobre as questões raciais e étnico raciais, porém, o letramento racial apresentado pela professora não foi o suficiente para que ela executasse em sua sala de aula temáticas sobre as questões raciais, principalmente, as exigidas pela Lei 10.639/2003 e por suas diretrizes. Com isso, foi possível identificar que certo conhecimento racial não significa a criação de uma consciência racial que permita a práxis freiriana. Por isso, pontuo que o letramento racial, por si só, não garante todas as condições objetivas e subjetivas para a consolidação da consciênciaracial e para a articulação na escola entre teoria e prática.

Para que se tenha consciência racial, é necessário tomar consciência de si, do mundo e do outro. É necessário estar conectada com a história, com a cultura e vivendo um processo de cura frente às dores e os traumas construídos numa trajetória de inferiorização. Para além disso, articular a teoria e a prática na escola não depende apenas de uma vontade individual, antes, passa por um esforço coletivo que envolve cura e afeto. Oprimida e sofrendo com dores físicas e psicológicas severas, atacada de forma objetiva e subjetiva, sozinha, isolada, a professora negra não terá condições ideais para o desenvolvimento da conscientização.

Nesse sentido, saliento que o pensamento freiriano é importante para que se tenham mudanças na atuação docente, sobretudo, na busca por uma educação para a libertação e emancipação. A filosofia que fundamenta a práxis freiriana é importante para se problematizar o processo de libertação e emancipação da professora negra. Entretanto, para uma mulher negra alcançar a consciência racial, o pensamento de Freire isolado é insuficiente.

Como afirmou hooks (2013), a pedagogia crítica sozinha não é capaz de descolonizar a mentalidade e as práticas pedagógicas de uma mulher negra imersa numa sociedade racista, colonialista e patriarcal. Segundo hooks, é necessário um diálogo também com as pedagogias antirracistas, anticolonialistas, descoloniais e feministas para que se criem a consciência libertária e as condições para seu desenvolvimento.

Para Freire (1967), uma educação voltada para a prática da liberdade deve ser, acima de tudo, conscientizadora. Sem a conscientização da educadora, do educador, a prática exercida em sala de aula não é transformadora, podendo ser, em algumas situações, opressora. Assim, de acordo com Freire (1980), o desenvolvimento crítico leva à tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a

uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (Freire, 1980, p. 290).

Assim, Freire se apresenta como um importante ponto de partida, todavia, necessita ser posto em diálogos para que se construa um ponto de chegada para as mulheres negras. Nesse sentido, a ressignificação realizada por hooks, que dialoga com o pensamento de Freire e outras pedagogias descoloniais, é de suma importância para a emancipação da professora negra.

Diop (1974) pontuou que dadas as condições subjetivas impostas pelo racismo e pelo colonialismo, nenhuma pessoa negra poderia ser crítica e consciente sem o devido conhecimento e reconhecimento de sua história. O esforço do polímata em estudar o Egito antigo e todas as riquezas e grandiosidade das civilizações negras na África tinha o objetivo de transformar a estrutura mental de pessoas negras aprisionadas pela falsidade colonial. Assim, para Diop (1974), a consciência que leva à emancipação só pode ser planejada a partir da construção de uma realidade fundamentada na real história das populações negras.

Se se levar em consideração a posição de Diop (1974), entende-se que a conscientização que Freire propõe para se pôr uma construção educacional radical de libertação e emancipação para a mulher negra começa com a desconstrução das verdades aparentes fundamentadas em distorções e falsidades históricas. Nesse ponto, trago Nascimento (2009) que propõe que a luta pela consciência racial e pela superação do racismo exige a congregação de esforços objetivos e subjetivos coletivos. Para Nascimento, o afeto, a congregação e a coletividade são passos subjetivos fundamentais para se chegar em ações concretas que tragam resultados concretos para as populações negras e subalternizadas.

O que estou dizendo é que a conscientização proposta por Freire exige o letramento racial defendido por hooks (2013), pois este é necessário para desconstruir as naturalizações maléficas impostas pela colonialidade na construção das sociedades ocidentais racistas e patriarcais. Porém, para que esse letramento racial tenha os efeitos esperados no combate ao racismo, necessita-se que ele seja fruto de um esforço coletivo e não individual. Assim, é premente o trabalho de descolonização da sociedade brasileira como um todo e o esforço coletivo plural em favor do respeito à diferença.

Para uma professora negra, o letramento racial é a base para o enfrentamento ao racismo. Todavia, para que o letramento se torne conscientizador, é necessário um avanço que permita a práxis, ou seja, o diálogo entre teoria e prática. Assim, em vez de acusar as professoras pela ausência da práxis, é preciso pontuar as condições necessárias que permitam

que a professora negra exerça à práxis, ou seja, que tenha o conhecimento necessário para o enfrentamento ao racismo acompanhado das condições básicas para pôr o conhecimento em prática.

De acordo com o pensamento freiriano, conhecer a teoria e não a colocar em prática (ação) na escola demonstra que ocorreu um problema na construção ou na compreensão do conhecimento. Dessa forma, tanto a construção do conhecimento quanto a prática precisam ser revisitadas para que possam ser refletidas e entendidas. No caso de professoras negras, o conhecimento da teoria emancipatória exige um processo de deseducação.

A professora negra necessita de um letramento racial aprofundado para o conhecimento e reconhecimento da realidade, ou seja, ela necessita ser deseducada. Todavia, ela também necessita das condições básicas para que o letramento se torne sinônimo de teoria e prática. Dessa forma, ponto que é a união entre formação para as relações raciais e de gênero e condições objetivas e subjetivas o que a professora negra necessita para conscientização capaz de romper com os padrões vigentes. Transformação se faz com ações. Ações são feitas a partir de conhecimento e de condições.

3.4 Educação e deseducação

O letramento racial que leva ao processo de criação da consciência racial não acontecerá com base na estrutura formal de produção do conhecimento ocidental. Só um processo sistemático e radical de deseducação levará a professora negra à conscientização necessária para a libertação e para a emancipação. Como pontuou o historiador Woodson (2021), os currículos escolares tradicionais são fundamentados na cultura eurocêntrica que despreza a história e a cultura dos povos colonizados. O sistema formal eurocêntrico não educa as pessoas negras para o sucesso e para emancipação, mas para a vida colonizada e subalternizada. Posto isso, resta às populações negras a passagem por um processo de deseducação que as libertem da escravidão mental e do menosprezo para com sua ancestralidade africana.

Se o sistema formal educacional treina negras e negros para o fracasso da subserviência, a deseducação é o mecanismo que se apresenta como a solução para a emancipação. Essa deseducação deve ser um processo profundo, consistente e perene, pois, assim são as forças hegemônicas que necessitam ser desarticuladas. A deseducação não é feita de forma individual, mas coletiva, a partir da reunião de inúmeros esforços, inclusive, estatais.

A deseducação é premente, porque o modelo educacional ocidental hegemônico não é libertador e aprisionada as negras e os negros em naturalizações e universalizações criadas pelo opressor. De acordo com Woodson (2021), no conhecimento ocidental, a descrição e a interpretação das sociedades e das culturas existentes do mundo foram elaboradas de acordo com o único plano: o eurocentrismo. Assim, tudo aquilo que não é branco, é desumanizado e brutalizado.

Segundo o autor, a educação ocidental é um grande calabouço que aprisionada as populações negras na degradação estabelecida pelo racismo, pelo colonialismo e pela escravidão. Na educação ocidental, as sociedades e as partes do mundo habitadas pelos caucasianos são endeusadas e glorificadas. Os feitos dos brancos são tratados de forma aprofundada e abordados em seus detalhes. Todavia, menos atenção foi dada aos feitos dos amarelos, menos ainda aos feitos dos indígenas e pouquíssima, ou praticamente nenhuma, aos das populações negras.

Para Woodson (2021), a produção do conhecimento ocidental não respeita e não valoriza as produções, os conhecimentos, os saberes e as epistemologias das pessoas que se afastam das características físicas dos caucasianos. Nesse sentido, a construção social que se implantou para as populações negras é que elas nasceram para servir e essa construção é difundida por meio das universidades e das escolas. Na cultura branca ocidental, uma negra educada ou um negro educado pelas instituições formais de produção de conhecimento tem muito mais chance de odiar sua imagem no espelho do que de criar uma consciência racial que possibilite a luta por sua libertação e sua emancipação.

Nas instituições formais de produção de conhecimento o que se descreve sobre a história das negras e dos negros se resume a sua força para o trabalho braçal e a outras falsidades impostas às populações negras pelo racismo e pelo colonialismo. De acordo com Woodson (2021), isso acontece, porque o objetivo da educação formal é implantar nas populações negras a ideia de que servir é a sua missão, especialmente, por terem nascido com a pele preta e por não possuírem as características físicas e fenotípicas iguais às do seu opressor.

Para Woodson (2021), as condições degradantes em que se encontram as populações negras na atualidade foram determinadas pelo barbarismo que aconteceu no passado. Todavia, esse barbarismo é historicamente negado e vendido às populações negras pelo nome de civilização e de emancipação. Enganadas e enganados pelo sistema educacional, negras e negros passam a se odiarem e a admirarem e a amarem seu opressor.

Woodson (2021) pontua que a pobreza que acarreta gerações e gerações de negras e negros, o analfabetismo, os papéis desempenhados e o encarceramento em massa que aflige as populações negras advém da emancipação falaciosa de homens subalternizados e mulheres subalternizadas que, verdadeiramente, nunca foram emancipadas, emancipados. Para Woodson, a emancipação proposta pelos brancos e por seu sistema de ensino é, na verdade, um processo de reinserção das populações negras no antigo sistema da escravização a partir de uma nova roupagem.

No pensamento de Woodson (2021), nos dias atuais, a tão falada emancipação das populações negras é uma verdadeira falácia demagógica vendida como verdade absoluta no interior das escolas e essa falácia é justamente a principal ferramenta que não permite a emancipação das negras e dos negros. Após 500 anos de combate à escravidão, a emancipação que se apresenta é uma prisão social na qual negras e negros ainda sobrevivem na luta diária por melhores condições de moradia, educação, alimentação, emprego e renda.

Para Woodson (2021), a verdadeira emancipação das mulheres africanas escravizadas e dos homens africanos escravizados e de suas seus descendentes ainda não ocorreu. O que aconteceu, possivelmente, foi a mudança de termo. Segundo o autor, a escravidão foi repaginada a partir da falácia da emancipação para que se permaneçam as desigualdades e as violências raciais, as quais permitem que as populações negras continuem vivendo em situações desiguais em relação às pessoas brancas.

As professoras negras que protagonizaram esta pesquisa foram fruto desse modelo de educação ocidental denunciado por Woodson (2021). Dessa forma, o fato de serem negras não significa que possuam a consciência racial necessária para realizar uma educação antirracista. As professoras são vítimas de um longo processo de desqualificação e inferiorização. Diante disso, é razoável criticá-las pela falta de letramento racial ou pelas próprias dificuldades que apresentam no processo de reconhecimento e identificação como mulheres negras? A culpa pelas dificuldades em implementar a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 deve ser colocada sobre essas professoras? Elas devem ser apontadas por não conseguirem realizar a conscientização teorizada por Freire?

Algumas leitoras ou alguns leitores do que aqui escrevo podem pensar que existe um exagero no meu resgate da obra de Woodson para discutir as trajetórias de professoras negras brasileiras em pleno século XXI. No entanto, Woodson é atual para a realidade das professoras negras, sobretudo, quando ele permite o entendimento de que a escravidão no passado e a suposta emancipação no presente apresentam semelhanças e o mesmo

direcionamento: a manipulação das populações negras, inclusive, a manipulação das populações negras educadas pelo sistema educacional formal.

A leitura de Woodson (2021) me permite entender a realidade que atravessa as professoras negras a partir das condições que estão postas em uma sociedade que as deprecia cotidianamente. De forma radical, o autor propõe uma deseducação conceitual a partir da necessária revisão da emancipação e da inclusão das negras e dos negros nas sociedades ocidentais. Assim, o autor permite entender o contexto histórico da “inclusão do negro” na sociedade e entender também o contexto objetivo e subjetivo que faz com que as populações racializadas, inclusive, as professoras negras, continuem a apresentar dificuldades para se livrarem do estado perene de inferiorização e não reúnam as condições para, na escola, implementarem uma educação antirracista, antissexista e antimachista.

Se as populações negras procrastinam para ter acesso ao ensino superior, se o direito ao voto não é pleno, se a casa própria é um sonho recorrente, se realizar no mínimo três refeições é uma meta, como se pode pensar em emancipação? É possível ser livre e não participar da vida cultural socialmente reconhecida e rentável? É possível ser livre e não aparecer em programas midiáticos, não ocupar os espaços reservados aos empreendedores e gerar emprego e renda digna para mais negras e negros? Se as conquistas são custosas, é sinal de que ainda falta muito para o real enfrentamento e para se alcançar a tão desejada igualdade ou equivalência de direitos frente aos brancos.

E por que a educação formal não é o caminho para a busca da igualdade ou da equivalência de direitos? Woodson (2021) aponta que, no conhecimento formal e no ensino das ciências, as populações negras também foram eliminadas. A denúncia realizada por Woodson (2021) também foi realizada por Diop (1974), que mostrou como as presenças e as culturas negras foram as grandes responsáveis pela criação das grandes civilizações do passado e pela ciência produzida no presente.

Woodson (2021) e Diop (1974) pontuam que o avanço precoce das africanas e dos africanos no campo científico é omitido de forma intencional pelas culturas brancas ocidentais. Ambos os autores pontuam que estudantes, em geral e em especial as negras e negros, não aprendem, nas escolas nem nos livros, que as populações africanas eram produtoras de ciência a ponto de desenvolver avançada medicina, envenenar armas, misturar cores duráveis para pinturas, extrair metais da natureza e refiná-los para o desenvolvimento nas artes industriais.

Segundo Diop (1974), negras e negros são lesados e impedidos propositalmente de conhecerem suas histórias. Woodson (2021) aponta que a desumanização é garantida pelo ensino formal nas escolas que, entre outras coisas, omitem a química existente no método de embalsamamento egípcio, produto das populações negras do norte da África, hoje conhecidas no mundo moderno como “pessoas não brancas” (Woodson, 2021, p. 22). Para Woodson (2021), se depender da educação formal ocidental manifesta nas escolas, as negras e negros continuaram correndo atrás de uma emancipação que, na prática, nunca ocorrerá.

Mediante tudo que as populações negras viveram e ainda vivem, algumas pessoas tendem a afirmar que os problemas da degradação que as atinge são de responsabilidade delas mesmas. Dizem que elas têm dificuldades de se relacionarem, de se reconhecerem, de ter orgulho de sua cultura e de admirarem os seus semelhantes. Dizem que negras e negros se odeiam, que são os piores racistas, que não gostam da própria raça e que não se conseguem unir. Sem uma reflexão profunda da realidade que atravessa as pessoas negras, os apontadores em nada contribuem para a emancipação, ao invés, criam obstáculos, pois transferem para quem sofre a opressão a responsabilidade de ser oprimida e oprimido.

Ao criticar as populações negras pela sua condição atual de subalternidade, as pessoas buscam justificativas rasas para esconder o racismo e o colonialismo que são os verdadeiros motivos da decadência social, econômica e cultural dessas populações nas sociedades ocidentais. Muitas dessas pessoas parecem não ter a consciência do porquê as pessoas negras não se identificam como negras ou não veem a história, a cultura e a religião dos seus antepassados como pertencentes a sua identidade.

O que está posto, na verdade, é que a branquitude sabe dos motivos que levam algumas negras e alguns negros a rejeitarem sua própria aparência e identidade cultural. Todavia, como aponta Woodson (2021), para os brancos, é mais fácil culpabilizar as negras e os negros e fingir que não sabem que eles são os verdadeiros culpados pela tamanha autorrejeição existente nas populações negras.

Woodson (2021) pontua que educação formal ocidental leva as populações negras à não se enxergarem como negras e a não se identificarem com a ideologia cultural dos seus ancestrais, porque foram ensinadas a odiarem a si e aos seus iguais. Quando se pontua que negras e negros são vítimas de um processo de educação racista, colonial e patriarcal, não se pode tirar desse conjunto as professoras negras que protagonizaram esta pesquisa. Por meio de seus relatos, é possível identificar que suas formações, inclusive suas licenciaturas, não foram diferentes das oferecidas às populações negras em geral. Dessa forma, é de se esperar

que, assim como qualquer outra parcela das populações negras, as professoras também passem por dificuldades de aceitação, reconhecimento e identificação.

O ódio ensinado nos espaços formais de produção de conhecimento afeta negativamente a vida das populações negras em geral, trazendo a elas transtornos e negação da sua aparência e da história dos seus antepassados, assim como inúmeras dificuldades de se relacionarem com pessoas de características semelhantes. O que quero pontuar é que as populações negras, inclusive as professoras negras, são vítimas de um nefasto processo educativo de degradação e não devem ser penalizadas por serem produto de uma ação articulada pela branquitude. É o branco o causador das dores que assolam as negras e os negros e essa responsabilidade não pode ser dividida com as pessoas que são vítimas da opressão.

Assim, para a libertação real e concreta, para a emancipação verdadeira, as pessoas negras devem passar por um radical processo de deseducação. Nesse processo, não pode haver objeção ao fato de as negras e os negros contestarem as verdades estabelecidas pelo homem branco ocidental e cristão, pois aquilo que é verdadeiro é puramente relativo. O processo de deseducação exige esforços coletivos que reúnam as produções das populações negras, desde todo esforço teórico e científico, como os saberes e conhecimentos produzidos nas margens. A deseducação necessita, antes de tudo, do reconhecimento de que todas as populações negras do mundo foram e são produtoras de conhecimento e de que todos os conhecimentos das negras e dos negros devem ser articulados e não hierarquizados.

Os modelos atuais de ensino, sob o controle dos brancos se resumem a treinar as pessoas negras para serem brancas e, ao mesmo tempo, convencê-las da inconveniência ou da impossibilidade de se tornarem brancas. Como pontuou Fanon (2008), o ódio do branco para com as negras e negros é tão grande que provoca nas pessoas negras situações psicológicas de difícil solução, gerando um adoecimento progressivo do povo negro. A branquitude faz com que as pessoas negras padeçam em um looping eterno no qual negam suas existências e buscam embranquecer sem que exista de fato a possibilidade de isso acontecer.

Se a branquitude significa dor e morte, a deseducação deve propor a cura e a vida. Nesse sentido, tanto a cura como a vida que as populações negras necessitam passam por articulações amorosas de afeto e de reconhecimento. Negras e negros devem conhecer seu passado a partir de histórias próprias, que podem ser contadas pelas griotes e pelos griots, e por toda intelectualidade negra insurgente. Essa construção de conhecimento deve ser consistente e perene e reunir saberes de negras e negros nos mais diversos ambientes,

especialmente, aqueles que foram marginalizados: movimentos sociais de negras e negros, terreiros, espaços de culto de religião de matrizes africanas, rodas de capoeiras, rodas de samba, espaços culturais etc.

Segundo Woodson (2021), a branquitude, por meio do ensino formal, obriga as populações negras a se tornarem boas para cumprirem ordens e para assumirem papéis de subserviência. A partir de uma educação mal-intencionada, a branquitude garante a dominação e a exploração das negras e dos negros pelo homem branco que pode ser identificada por meio da restrição econômica, social e cultural e da segregação alarmante. A degradação das populações negras é, sim, garantida pelo sistema atual educacional consolidado e, sem dúvida, continuará até que esse sistema dê lugar à políticas mais humanas que visem a verdadeira “[...] cooperação inter-racial – não a atual farsa da manipulação racial na qual o Negro é uma presença figurativa. A história não proporciona um caso de elevação de um povo ignorado o pensamento e a aspiração desse povo” (Woodson, 2021, p. 25-26).

É preciso pontuar que, mediante as condições exploratórias que as populações negras vivem, sobreviver, por si só, já é um ato de rebeldia. Sobrepor as dificuldades existentes e lutar por um futuro melhor se configura como uma ação contra-hegemônica. Todavia, os enfrentamentos feitos que as auxiliam na sobrevivência e na busca por condições melhores sociais, econômicas e educacionais, as quais possam garantir direitos para si e para os seus familiares, não são suficientes para protegê-las dos prejuízos produzidos pelo racismo e pela corrida pelo branqueamento.

A educação formal ocidental é uma lavagem cerebral feita por homens brancos para a exploração de pessoas negras e o resultado disso, segundo Woodson (2021), são as eminentes dificuldades de conhecimento, reconhecimento e afirmação da negritude, dificuldades essas que também atravessam as professoras que protagonizam esta pesquisa.

Apesar de todas as articulações construídas pela branquitude para que as populações negras africanas e suas descendências não se reconheçam e não se amem como negras; apesar dos esforços da branquitude para que não existissem relações conjugais afrocentradas; apesar do estímulo à desunião entre as populações negras impedindo a organização para emancipação; apesar do processo de descrédito da intelectualidade; apesar de tudo isso, a descendência africana vem resistindo e lutando firmemente no processo de re-humanização.

Mesmo diante do ódio branco, a sabedoria das antepassadas africanas e dos antepassados africanos não foi perdida. Mesmo as populações negras tendo suas histórias anuladas pela história única, mesmo sendo reduzidos a povos sem história, sem ascendência

cultural e sem identidade, as populações negras continuam a fazer história, assim como faziam os seus mais velhos.

A resistência negra se manifestou desde quando as ordens não eram cumpridas ou quando havia a repulsa às opressões impostas pelo escravocrata. As insurreições que buscavam pôr fim à escravidão por toda uma existência abriram caminhos para a liberdade. Mesmo que ainda, em tempos atuais, permaneçam opressões que encurralam as populações negras, não posso deixar de pontuar que a população negra permanece seguindo os passos dos seus ancestrais, articulando-se, organizando-se e lutando para que todas e todos semelhantes tenham o direito de viver de forma emancipada.

As denúncias contra o sistema de ensino formal, assim como o reconhecimento das lutas históricas das populações negras expostas acima não partem de achismos de uma mulherpreta que é pesquisadora. Elas surgem a partir da comprovação das vivências de uma mulher negra que, em sua trajetória, transita e dialoga com pessoas da mesma raça e também com pessoas de raças diferentes. Essa mesma mulher vive suas dores e comprova as marcas do racismo estrutural banalizado na sociedade ocidental, ao mesmo tempo que encontra na população negra os caminhos para resistir, existir e reexistir. Então, quem, aqui, descreve é a própria empiria negra.

Se nas escolas as relações que são construídas para as populações negras em uma sociedade que naturaliza o racismo são relações totalmente perversas, que produzem um desserviço para a própria humanidade, é necessário buscar a inspiração na história e na resistência para encampar um processo de deseducação que leve à emancipação.

Para Woodson (2021), o pior linchamento que uma pessoa negra recebe é quando ela é ensinada a odiar a própria imagem diante do espelho e quando ensinam a ela que não existe esperança na luta pela emancipação. Esse linchamento acontece dentro dos espaços formais de conhecimento, quando as inspirações e as aspirações da pessoa negra são aniquiladas e ela é condenada à decadência.

Quando Woodson (2021) fala da morte de negras e negros dentro das salas de aula dos espaços formais de produção de conhecimento, recordo-me de um episódio ocorrido em 2017, quando ministrei aulas sobre a cultura afro-brasileira, no Curso de Licenciatura em Química para futuras professoras e professores. No episódio, estava dialogando com a turma sobre a importância de enaltecer a cultura e a beleza das populações negras. Também relatei que a falta de negras e negros de diferentes fenotípicos nas produções televisivas e na cultura midiática comercial era um direto reflexo do racismo. Exemplifiquei o fato falando da

ausência de negras e negros na TV brasileira e expus que sempre que colocam uma mulher negra para realizar um papel que não seja de subserviência, essa mulher deve apresentar um fenótipo do padrão de beleza aceitável, como é o caso das atrizes Taís Araújo e Camila Pitanga.

Essas atrizes representam um padrão idealizado da mulher negra e suas características fenotípicas são generalizadas ao ponto de a população brasileira acreditar que todas as mulheres negras, para serem aceitas e consideradas bonitas, devem, obrigatoriamente, apresentar os “traços finos” das maravilhosas Taís Araújo e Camila Pitanga.

Continuei dialogando sobre os padrões de beleza que são esperados para uma negra ou negro de sucesso e pontuei que, quando elas e eles não pertencem ao padrão estabelecido como belo, passam por um processo de ridicularização e descredibilidade. Continuando o diálogo, compartilhei com a turma o relato de que, para mim, um dos sinônimos de beleza negra é a atriz quênio-mexicana Lupita Nyong’o. Falei que a considero, independentemente do grupo racial a que pertencço, uma das mulheres mais lindas do mundo.

Após a minha fala, uma estudante negra, de aproximadamente 40 anos, informou que não sabia quem era Lupita Nyong’o e pediu para que eu detalhasse o nome da atriz para que ela pudesse pesquisar sobre a atriz em seu celular. Após a estudante pesquisar e ver o rosto da atriz, apresentando uma certa revolta em relação à minha fala, disse que eu estava doida, pois não era possível que eu afirmasse que uma mulher feia como Lupita Nyong’o poderia ser uma mulher bonita.

É importante pontuar que a estudante em questão é uma mulher negra, todavia, uma mulher negra que odeia seu reflexo no espelho. Essa estudante negra que se revoltou com minha afirmação sobre a beleza de Lupita Nyong’o frequentava às aulas usando lentes de contato azul oceano, maquiagem para clarear a pele, cabelos alisados e pintados de loiro. Apresentando uma caricatura de mulher branca, a estudante continuou sua fala descrevendo que a testa de Lupita era horrível, que seu nariz era ridículo e que, naquela mulher, não havia nada que pudesse ser considerado bonito.

Lupita Nyong’o é uma linda mulher negra retinta que não clareia sua pele, não alisa seus cabelos, não os pinta de loiro e não usa lentes de contatos azul oceano. Diante disso, após a estudante expor seu pensamento totalmente alinhado com o padrão de beleza imposto pela branquitude, eu falei que continuava achando Lupita Nyong’o a mulher mais linda do mundo. Pontuei para a turma que, embora a colega achasse a atriz negra uma mulher ridícula, eu continuava a achando linda e não a olhava querendo encontrar nela os fenótipos de pessoas

brancas. Pontuei que olhava para a atriz buscando a beleza própria de minha ancestralidade, ou seja, a beleza das minhas e dos meus antepassados.

Continuei explicando que o olhar de quem vive sobre as regras do sistema racista e colonial é diferente de quem não vivencia mais ou de quem está buscando se livrar das imposições da branquitude. Comecei um debate sobre beleza e ancestralidade, fazendo uma defesa da beleza dos traços negroides. Pontuei que ridícula não era Lupita Nyong'o, mas a construção criada que faz com que pessoas negras como a estudante negra que clareia a pele, usa lente de contato azul oceano e alisa e pinta os cabelos de loiros, porém, que nunca será branca e que tem o nariz parecido com o da Lupita Nyong'o que odeia a si e os seus semelhantes. Ridícula é a premissa de que pessoas negras são ridículas. Ridículos são os ensinamentos da branquitude. Ridícula, a fundamentação que vitimava a própria estudante. Sim, ela é uma vítima, pois todas e todos os negros são vítimas dos males da branquitude.

A educação formal ocidental faz com que pessoas negras cresçam aprendendo onde é o “seu lugar”, e que o seu lugar nunca é lugar do “belo”. Aprendem que o lugar natural das negras e dos negros é o lugar do “feio” e, com isso, as pessoas negras passam a odiarem seus fenótipos. Segundo Woodson (2021), tudo isso faz parte do projeto da branquitude de extermínio das populações negras e de tudo que elas produzem. Hoje, a resistência realiza lutas em cima de lutas para que as novas gerações negras não se desvinculem do legado de suas e dos seus antepassados e não permitam que se cumpra o propósito criado pela branquitude: a destruição das populações negras.

As populações negras aprenderam nas escolas criadas por seus opressores a dizer às suas filhas e filhos que existem certos círculos dos quais era impossível que elas e eles participassem, porque, neles, não teriam chance de desenvolvimento, simplesmente, porque eram espaços não criados para elas e eles. Em vários lugares, as jovens e os jovens negros eram e são desencorajados e isso ocasionava o medo de tentar atuar em certas profissões em razão da pouca referência e da inexistência de experiência no exercício das funções. De acordo com Woodson (2021), são poucas e poucos os que “[...] tiveram a coragem de enfrentar essa provação; e algumas escolas profissionais em instituições para Negros foram fechadas cerca de trinta ou quarenta anos atrás, em parte por causa disso (Woodson, 2021, p. 55).

Woodson (2021) nos faz refletir sobre quais negras e quais negros nunca ouviram de suas mães e seus pais as frases “isso não é para você”; “pare de sonhar; “você sonha demais”; “veja a nossa situação” e “tá pensando que é branco?”. Quem nunca ouviu essas frases não

sabe o que é crescer com incertezas e com os medos de não conseguir avançar na vida ou de sequer concluir a educação básica, porque teve de trabalhar desde cedo para ajudar e/ou sustentar a família. Essas frases, por muito tempo, fizeram parte da minha vida e me aterrorizaram. Todavia, graças aos saberes ancestrais e à ajuda mútua, eu fui além do que estava reservado para mim e aquilo que era expresso nas falas de minha própria mãe.

Eu sabia que minha mãe vinha de uma vida sofrida, de miséria, de pouca escolaridade e de subserviência. Sabia que minha mãe tinha sido ensinada sobre sua suposta condição de inferioridade, mas essa realidade expressa nas falas dela nunca foi algo que quis para mim. Por alguma razão, mesmo que, em certos momentos, aquelas frases criassem dores, eu não deixei de acreditar que um dia eu poderia ter uma vida econômica, financeira, social e cultural diferente, até mesmo, para ajudar a minha família em seus processos de emancipação.

O tempo passou e eu consegui cursar o ensino superior, todavia, ser uma negra deseducada do sistema criado e ensinado por brancos passa por uma formação que não aconteceu na graduação durante os cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia.

É evidente que cursar a educação superior possibilitou as condições mínimas para que alcançasse a minha independência financeira, todavia, não foi suficiente para que eu reunisse os conhecimentos necessários para alcançar a minha emancipação educacional, intelectual e identitária. Apesar do sonho de ser aprovada em um concurso público sempre ter sido algo distante, eu aprendi a acreditar que, um dia, talvez, por piedade divina, os meus esforços seriam recompensados por Deus. Deseducanda, aqui estou eu, mulher preta, professora, concursada, vivendo um processo constante de deseducação e que, graças às políticas públicas criadas para as populações negras, posso contribuir para o processo de deseducação de outras mulheres.

Sou uma mulher preta no caminho da deseducação. Uma mulher preta que se distanciou das realidades estatísticas da maioria das mulheres pretas brasileiras e que hoje é professora concursada do Estado de Mato Grosso. Hoje, ocupo uma profissão que nunca foi idealizada para ser realizada por mulheres pretas, mas, hoje, é exercida por muitas insurgentes como eu e que, talvez, por isso, seja uma profissão atualmente desprivilegiada pelo poder público e pela sociedade.

A minha responsabilidade como mulher negra na luta pela emancipação aumentou quando me tornei professora. Tornar-me professora, emancipada e consciente, significa passar por um processo de deseducação constante, pois as negras e negros “educados”, conforme as regras da branquitude, como apontava Woodson (2011), costumam ter atitudes de desprezo

em relação ao próprio povo, até porque, em seus processos formativos, foram ensinadas e ensinados a admirar os brancos e desprezar os africanos e seus descendentes.

Deseducar a população negra, sobretudo, as mulheres negras, é necessário para que essa população tenha autonomia e atuação emancipada em todas as áreas profissionais, inclusive, dentro da educação, pois o processo de desencorajamento da pessoa negra é constante.

Negro já foi desencorajado e dissuadido de dedicar-se às artes, ao desenho, à arquitetura, à engenharia e à química. Os brancos diziam ao Negros que estes não seriam contratados e que seu povo não poderia lhes oferecer oportunidades. A ideia de ser pioneiro ou de desenvolver o Negro a ponto de ele figurar nessas áreas não despontou nos instrutores dos Negros que se preparavam para o trabalho em sua vida. Essa tradição ainda é um fardo pesado na educação do Negro, e força muitos Negros a deixar as esferas nas quais eles poderiam atuar e substituí-las por aquelas para as quais eles podem não ter nenhuma aptidão (Woodson, 2021, p. 56).

As mulheres negras sabem perfeitamente as dificuldades que enfrentam para obter uma profissão, ainda mais, quando são profissões de áreas que não foram pensadas para elas. Na verdade, nenhuma profissão do ensino superior foi pensada para mulheres negras. As profissões que se pensavam e se pensam para as populações negras são profissões braçais voltadas para “servir”. Servir para a vida de uma pessoa negra não é apenas um verbo. É uma imposição que faz com que, cruelmente, tenha-se uma consciência falsa de qual é seu lugar na sociedade.

Se a educação formal ocidental é predatória, deseducar mulheres negras é preciso para que se tenham mais mulheres negras emancipadas e atuando de forma positivada na sociedade, desenvolvendo papéis de impacto e de poder, fomentando a luta antirracista, antissexista e antimachista e atuando para que as populações negras reaprendam que seus lugares são os lugares aos quais elas desejam estar.

Porém, o processo de deseducação não é um processo isolado, é um processo coletivo, mútuo, no qual é indispensável o aquilombamento, mas também é indispensável a criação de políticas públicas de ações afirmativas que ajudem no próprio processo de deseducação. Sendo assim, a deseducação exige também a existência de políticas públicas destinadas para as populações negras, pois a pessoa negra isolada e prejudicada não é capaz de, por si só, deseducar-se.

Deseducar professoras negras é um desafio posto, para que elas aprendam que nascer com a pele preta não é sinônimo de erro, de limitação ou de inferioridade. Deseducar professoras negras é premente para que se dissolvam as ideias de que nasceram para servir a

população branca. Deseducar professoras negras é fundamental para que elas não caiam no achismo racista de que precisam se “esforçar mais” para poder conseguir o reconhecimento de suas e de seus estudantes, assim como de suas e de seus colegas. A deseducação é imperativa para que professoras negras não se culpem por não conseguirem a tão sonhada promoção ou por não fazerem parte da gestão educacional nos locais de trabalho.

Deseducar professoras negras é necessário para que elas exerçam a tão sonhada profissão com orgulho e que nesse exercício se trabalhe a história e a cultura de suas e de seus ancestrais. Deseducá-las é premente para que elas entendam que o racismo é um fator que interfere no seu crescimento profissional, mesmo quando elas se esforçam mais que as colegas brancas e os colegas brancos.

É necessário deseducar professoras negras para que elas não se cobrem tanto e achem que são incapazes, porque, durante toda sua existência, ouviram que eram diferentes e que essa diferença racial fazia delas uma pessoa inferior. É necessário deseducar professoras negras para que elas conheçam seu verdadeiro potencial negado e aprisionado. É necessário deseducar professoras negras, principalmente, para que elas se conscientizem do seu protagonismo na escola, para que passem a identificar ações racistas no ambiente escolar e tenham condições objetivas e subjetivas para propor a transformação.

Deseducar é indispensável para que se tenha professoras negras conhecendo sua história, suas culturas e exigindo e usufruindo dos seus direitos de poder ser, viver e existir. Deseducar professoras negras é importante para que elas possam reunir condições para buscar o letramento racial e colocar em prática a verdadeira educação antirracista. Deseducar mulheres negras é importante para a conscientização e o trabalho para a emancipação de todas as quaisquer desigualdades e violências que atravessaram suas trajetórias.

Quem nunca ouviu a frase “o negro é desinteressado”, não conhece as facetas do racismo na vida da população negra, especialmente, dentro das escolas. A questão é que a professora negra deve estar deseducada para lidar de forma correta com essas situações. Como docente, já presenciei diversas vezes algumas colegas professoras e alguns colegas professores afirmarem que a ou o estudante dela ou dele, que é negro, é “preguiçoso”, “não gosta de fazer atividade” ou que é “cabeça dura pra aprender”. O processo de deseducação e de conscientização me faz não aceitar o silêncio diante da escuta dessas falas e já me ocasionaram inúmeras discussões com colegas de trabalho.

A deseducação em curso me faz, como professora negra, não admitir falas como essas em relação às estudantes negras e aos estudantes negros. A deseducação me permite me

posicionar diante de falas racistas, preconceituosas e discriminatórias, assim como me entender que é o meu dever de mulher preta e educadora assumir um lugar na luta e na educação antirracista. A deseducação permite que eu entenda que é meu dever como professora negra deseducar colegas que não conhecem a verdadeira história das populações negras e não compreendem o contexto de opressão que circula a vida e que gera exclusões.

Deseducanda, eu tenho de deseducar outras e outros para entendimento de que a atual condição de subalternidade das pessoas negras é advinda de consequências históricas impostas pelo racismo e pelo colonialismo. Deseducanda, eu tenho de utilizar a práxis para demonstrar que os termos depreciativos que perduram e que recaem cotidianamente sobre as populações negras são oriundos de projeto de genocídio que necessita ser enquadrado e anulado.

A educação formal dada às populações negras não possibilitou a confiança em suas capacidades intelectuais e profissionais, contribuindo também para que seja questionada a capacidade dos seus iguais. Diante disso, não posso culpabilizar as protagonistas desta pesquisa pela falta de conscientização. O que devo é ajudá-las no processo de deseducação e da criação da conscientização que levará à libertação e à emancipação delas e de suas e seus iguais.

A educação colonial construída para aprisionar as pessoas negras e impedir suas ascendências intelectuais e financeiras é um projeto complexo que tenta desarticular a população negra. Por isso, para que existam professoras negras confiantes de seus potenciais é necessário deseducá-las da educação formal aprendida nas universidades e educá-las na educação antirracista, antissexista e antimachista. Assim, a professora negra poderá enxergar em si e na sua semelhança as potências que são e descobrirá suas capacidades chegando ao entendimento de que o que a impedia de ser plena em sua atuação era o próprio racismo e o colonialismo.

Professoras negras deseducadas são capazes de compreender que as construções ensinadas às populações negras para serem subservientes aos brancos, durante o período escravocrata, permanecem até os dias atuais. A deseducação permite a identificação da herança maléfica que destrói as relações entre negras e negros e fortalece os brancos no processo de dominação e exploração. A professora negra deseducada entende que as populações escravizadas e sua descendência são vítimas de um complexo projeto de extermínio e que, por serem vítimas não percebem que vivem em uma emboscada vivencial chamada democracia racial.

A professora negra deseducada consegue entender que a educação formal ocidental atribuída às populações negras não as possibilitou conhecer a história do seu povo e não as oportunizou amar sua cultura e a construir uma identidade afrocentrada.

A professora negra deseducada, por meio da conscientização que permite a práxis libertadora, busca interromper o projeto de extermínio das populações negras que continuam sendo implantadas nas escolas. Como pontuou Woodson (2021, p. 88), a educação antirracista deve educar a negra e o negro “[...] a partir do que ele é, e o público deve ser esclarecido a ponto de pensar no Negro como um homem. Além disso, ninguém pode ser educado por completo até que aprenda tanto sobre o Negro quanto sabe sobre outras pessoas”.

De forma compreensível, Woodson (2021) detalha o que uma professora negra precisa saber sobre a educação de sua semelhança:

Essa tem sido a educação dos Negros. Ensinaram a eles fatos da história, mas eles nunca aprenderam a pensar. A concepção deles é que você vai à escola para descobrir o que as outras pessoas fizeram, e então você vai para a vida para imitá-las. O que eles fizeram pode ser feito por outros, eles afirmam; e eles estão certos. Eles estão errados, no entanto, por não perceberem que o que os outros fizeram talvez eles não precisem fazer. Se fôssemos fazer a mesma coisa identicamente, de geração em geração, não faríamos nenhum progresso. Se duplicarmos de século a século os mesmos feitos, o mundo vai se cansar de uma performance tão monótona (Woodson, 2021, p. 89).

Como se amar e se identificar com uma cultura que não foi apresentada? Como amar e se sentir representado por uma cultura que não foi ensinada? Como amar a história dos seus ancestrais se não foi apresentada e cultivada? Como sentir-se bela ou belo se não foi incutido nas negras e nos negros que seus traços físicos são belos? Como ser uma professora negra e ensinar em sala de aula a história dos negros se não obteve formação para tal? Como transferir para alguém o que não foi aprendido? Pois bem, essas inquietudes, que descrevo em forma de perguntas, fazem compreender as dificuldades que estão postas para as pessoas negras, sobretudo, para professoras negras que necessitam se deseducar para educar positivamente a partir dos conhecimentos dos seus ancestrais e de sua descendência.

A falta de conhecimento que as pessoas negras têm dos seus antepassados as aprisionam, inclusive, as professoras negras apresentaram em suas entrevistas as dificuldades que têm para lidarem tanto com a identidade de mulher negra como com as abordagens em suas aulas de temáticas e questões raciais e étnico-raciais. O que as professoras negras que protagonizam esta pesquisa necessitam é a ciência e a consciência de que os relatos que apontam para a uma fragilidade em relação à realização de trabalhos com temáticas ligadas às

Lei 10.639/03 e 11.645/08, e apenas em datas específicas, é fruto de um processo complexo de extermínio.

É a educação formal ocidental memoricida e epistemicida que não permitiu que as professoras negras fossem ensinadas a conhecer e a amar sua semelhança. O continente africano e as culturas que ali já foram produzidas são desconhecidas, porque existe um projeto em curso que retira o direito delas de conhecer suas próprias histórias e as histórias existenciais dos seus antepassados. Defino as histórias existenciais como as histórias de vida, as trajetórias das e dos ancestrais, das mais velhas, dos mais velhos, das, das avós, dos avôs, das bisavós e dos bisavôs e de toda ascendência brutalizada. Conhecer a história existencial ancestral é entender quem se é e de quem se descende, todavia, esse entendimento foi historicamente negado.

A minha história existencial me faz entender que sou descendente de negras e negros que foram escravizados, que conhecem os avós paternos e maternos e que não sabe a histórias das suas bisavós. Assim como eu, outras negras e negros não conhecem a história existencial dos seus familiares. Mas, se se perguntar a um branco sobre a sua história existencial ele não resumirá apenas ao país que seus avós e bisavós nasceram, mas descreverá muitas histórias que foram contadas e registradas na tradição familiar.

A maioria das pessoas negras não conhece suas histórias existenciais, elas apenas ouvem que são descendentes de africanos, mas não sabem de quais nações, reinos e ou civilizações originaram seus antepassados. Aprendem que pertenciam à África reduzida, erroneamente, conhecida apenas como um país, não sendo identificada a diversidade cultural dos povos. As brasileiras e os brasileiros que descendem da Mãe África não sabem como o continente originário é rico, plural e diverso. Isso não é diferente entre professoras negras que não conhecem suas histórias.

Os capítulos seguintes, no quais eu me dedicarei a estudar os relatos das professoras que protagonizam este trabalho, será possível perceber como a ausência de letramento racial impacta a percepção das professoras sobre a realidade, assim como dificulta o trabalho para identificação e superação do racismo. A leitora e o leitor perceberão que essas professoras são pessoas que possuem sentimentos e que sofrem com as dores impostas pelo racismo, colonialismo e pelo patriarcado. Diante disso, reafirmo que é necessário um processo de deseducação para que a conscientização proposta por Freire faça sentido na vida profissional dessas mulheres.

Concluo este capítulo, pontuando que o processo de deseducação não deve ser restrito às professoras negras. Se a deseducação da negra e do negro acontece, sobretudo, fora dos espaços formais de produção de conhecimento, é importante deseducar a nação brasileira como um todo, principalmente, mulheres e homens negros que necessitam conhecer seus direitos e lutarem para que existam, no Brasil, futuras gerações conscientes do seu papel social e firmes da luta pela libertação e pela emancipação de todas as populações oprimidas, inclusive, as negras.

4 DE NEGUINHA À PROFESSORA NEGRA: RACISMO E SEXISMO NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS DOCENTES

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia.

Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016).

Neste capítulo, farei uma reflexão sobre a trajetória formativa das professoras negras que foram as sujeitas principais desta pesquisa. Essa reflexão se dará a partir da análise de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, ferramentas de coleta fundamentais que foram aplicadas a todas as participantes. Por intermédio das respostas do questionário e da entrevista, foi possível rememorar aspectos e fatos importantes das trajetórias delas e historicizar esses fatos ao ponto de compreender como o racismo e sexismo se manifestaram ao longo de suas vidas, em especial, durante seus processos formativos que, indubitavelmente, não começaram quando ingressaram em seus cursos superiores, antes, desde o dia em que nasceram e foram submetidas às adversidades das classificações sociais que hierarquizam e estratificam a sociedade.

O material coletado permitiu que partes significativas da vida dessas mulheres fossem rememoradas ao ponto de entender que suas experiências formativas para a carreira docente, sem dúvida, relacionam-se com outras experiências de vida que são próprias das mulheres negras. A articulação dessas experiências é de suma importância, pois, para além da atuação docente, essas experiências marcam a vida de todas as mulheres negras.

A apresentação dos dados será realizada de forma minuciosa, obedecendo à ordem de perguntas estabelecidas nos questionários e nas entrevistas. Nesse sentido, para cada questão levantada, busquei, ao máximo, trazer à tona o relato realizado pelas professoras, inclusive, trazendo, sempre que possível, a transcrição dos relatos na íntegra. Esse procedimento é importante para respeitar o relato das protagonistas e também para que a leitora e o leitor do trabalho possam fazer sua própria análise e interpretação.

A minha interpretação dos dados, como eu disse no primeiro capítulo desta dissertação, foi orientada pelas epistemologias e pedagogias descoloniais que possibilitam uma melhor compreensão das realidades que atravessam as protagonistas desta pesquisa.

4.1 As protagonistas e a pesquisa

Professoras e professores, que atuam desde à Educação Infantil aos Programas de Pós-Graduação, com frequência, são convidadas e convidados para participarem de diversas pesquisas acadêmicas, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Quem atua ou já atuou em uma rede pública de ensino e já administrou um e-mail institucional sabe que vários são os pedidos enviados para participação em pesquisa.

Todavia, na maioria dos trabalhos acadêmicos, os atores sociais das pesquisas geralmente são tratados como objetos e não como sujeitos. Quando se trata de pesquisas sobre educação para relações raciais ou educação para as relações étnico-raciais, essa regra se acentua. Em geral, quando os atores sociais de uma pesquisa são negras e/ou negros, a objetificação dessas sujeitas e desses sujeitos vira quase uma regra.

Abdias Nascimento, em *O genocídio no negro brasileiro* (1978), pontuou de forma contundente a objetificação de pessoas negras pelas pesquisas acadêmicas. Segundo o autor, é comum nas pesquisas acadêmicas, nas quais pessoas negras são sujeitas, que haja a reprodução de práticas racistas que culminam em um processo de desumanização. Nascimento ainda pontua que, quando tratadas como humanas, as pessoas negras são, geralmente, infantilizadas. Vale pontuar que as pesquisas citadas por Nascimento eram sempre lideradas e desenvolvidas por pessoas brancas que, muitas vezes, acabavam fazendo apropriação cultural, roubo intelectual e racismo epistemológico.

Para além da forma que as pessoas negras são tratadas nas pesquisas acadêmicas em geral, a de se considerar o fato de que os trabalhos que se dedicam ao estudo de trajetórias de professoras negras ainda são raros e insuficientes diante das necessidades prementes que surgem na sociedade brasileira. Nesse sentido, era possível que as cinco professoras que protagonizaram este trabalho pudessem ter participado de pesquisas acadêmicas, todavia, era improvável que tivessem participado para falar de suas próprias experiências e de suas importantes trajetórias.

Diante do exposto acima, é importante salientar que, neste trabalho, as professoras negras são muito mais que objetos: elas são protagonistas. Isso significa dizer que tentei ao

máximo não silenciar ou ocultar seus relatos e explorar o máximo possível as informações que foram compartilhadas. Afirmando que a partilha que evidencia a trajetória e as experiências de vida dessas professoras foi (é) muito mais importante do que as interpretações que eu pudesse ter sobre seus relatos. Dessa forma, no meu entendimento, torná-las protagonistas passou diretamente pelo reconhecimento delas, como sujeitas capazes de pensar e produzir conhecimento.

Das cinco professoras protagonistas deste trabalho, quatro já tinham participado de pesquisas acadêmicas, inclusive, em pesquisas nas quais contribuíram na condição de entrevistadas. Das quatro que foram entrevistadas, uma participou de uma entrevista em nível de pós-graduação, e três participaram de pesquisas em nível de graduação. No total, apenas uma professora nunca tinha participado de uma pesquisa acadêmica ou até mesmo concedido uma entrevista para qualquer tipo de pesquisa ou levantamento de dados.

É importante salientar que todas as participantes, antes mesmo do fim de todo trabalho metodológico, afirmaram que ficaram muito felizes por serem convidadas e por poderem participar de um trabalho que resultaria em uma dissertação de mestrado.

As cinco protagonistas afirmaram que ficaram muito felizes de serem convidadas para relatarem suas experiências e, com isso, poderem contribuir com uma pesquisa que ajudaria a problematizar a educação brasileira e a mulher negra. Nesse sentido, existe um compromisso de que este trabalho cumpra o que as professoras objetivaram: contribuir para o debate educacional brasileiro, sobretudo, no que diz respeito às relações raciais, às relações étnicas raciais e às de gênero.

4.2 As protagonistas

Ainda no primeiro capítulo, demonstrei como ocorreu o processo de escolha das professoras que protagonizam este trabalho. Explanei que a escolha foi feita a partir da autodeclaração dessas mulheres como pessoas negras. Assim, ser mulher, ser negra e ser professora eram os requisitos básicos para participar deste trabalho.

Apesar do protagonismo das professoras ser uma meta neste trabalho, em comum acordo, optamos, eu e elas, por não utilizar seus nomes de registro nesta dissertação. Por uma série de razões pessoais e profissionais, acordamos em utilizar apenas suas iniciais para realizar a identificação, inclusive para que elas mesmas pudessem se identificar durante a leitura do material final. Assim, as cinco professoras protagonistas deste trabalho são:

1. C. D, 36 anos professora da Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana.
2. D. P. S, 35 anos, professora da Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza.
3. E. M. L, 45 anos, professora da Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza.
4. I. A. S, 52 anos, professora da Escola Estadual Sebastião Patrício.
5. L. S. P, 42 anos, professora da Escola Estadual Sebastião Patrício.

A seguir, abordarei as origens dessas professoras.

4.3 As origens

Preenchidos os requisitos básicos para participação neste trabalho, foi importante aprofundar nas experiências das professoras, protagonistas deste estudo, e entender suas ascendências, entre outras palavras, foi necessário aprofundar em suas origens.

Dessa forma, tanto no questionário quanto nas entrevistas elas foram provocadas a refletirem sobre suas origens raciais, sociais, culturais e econômicas. Assim, foi possível identificar, por exemplo, que todas participantes são frutos de casamentos interraciais, ou seja, são mulheres negras que são filhas de mães e pais que pertencem a grupos raciais diferentes. Na prática, quando suas mães eram brancas, seus pais eram negros e quando suas mães eram negras, seus pais eram brancos.

Os casamentos interraciais não são uma exclusividade das progenitoras e progenitores das professoras que protagonizaram este trabalho. Em várias regiões do Brasil, devido às características próprias da colonização racista e patriarcal desenvolvida no Brasil, os casamentos interraciais foram abundantes, sobretudo, a partir da era republicana.

Os casamentos interraciais foram utilizados, muitas vezes, para negar a existência do racismo no Brasil. Os negacionistas afirmavam que os casamentos interraciais eram uma das provas da harmonia racial brasileira, pois, em países no qual o racismo era declarado, a proibição ou a inexistência de casamentos interraciais era uma regra.

Assim, de acordo com Guimarães (1999), os casamentos interraciais foram utilizados em abundância para justificar o mito da democracia racial. Todavia, como bem pontuou Abdias Nascimento (1978), os casamentos interraciais brasileiros sempre esconderam uma série de conflitos e tensões que eram naturalizados pelo próprio racismo. Por exemplo, de acordo com Nascimento (1978), durante muito tempo, para uma mulher negra, um relacionamento com um homem branco se apresentava como a única opção de ascensão

social. Já para homens negros, o casamento com mulheres brancas poderia representar uma melhor aceitação social ou soar como sinônimo de distinção social.

Os conflitos raciais nos casamentos ou nas famílias interraciais se aprofundavam quando a eles se somavam problemas de origem social ou econômica. Esses conflitos e tensões foram identificadas na trajetória de vida das nossas protagonistas, que relataram ser oriundas de famílias “simples”, das camadas trabalhadoras, que não possuíam bens expressivos e não detinham muitos recursos financeiros. Assim, nossas professoras nasceram e viveram em lares que eram atravessados por conflitos raciais, sociais e de gênero, conflitos estes que, sem dúvidas, fizeram parte de suas formações e até hoje atravessam suas vidas.

A professora I. A. S. relatou que, durante a infância, viveu em um lar atravessado não apenas pela pobreza, mas expressivamente pelo racismo e pela discriminação racial. Em seu relato, ela pontua que sua avó paterna era uma pessoa extremamente racista que não aceitava que seu pai mantivesse um relacionamento com uma mulher negra. Assim, sua avó materna foi totalmente contra o relacionamento do seu pai com sua mãe, simplesmente pelo fato de sua mãe ser uma mulher preta.

Em seu relato, a professora abordou que seu pai não acatou o desejo da sua avó e decidiu se casar com sua mãe. Naquele momento, seu pai e sua mãe sabiam que iriam morar juntos, mas separados do resto de sua família paterna. O casamento interracial resultou em cinco filhas negras que eram vistas com desconfiança e sofriam discriminação racial pela família branca de seu pai.

A professora ainda relatou que, mesmo após o casamento, a sua avó paterna rejeitava sua mãe e, em suas ações, ela também demonstrava hierarquizar e estratificar as netas, dando mais atenção as de pele mais clara e demonstrando não gostar das netas que tinham nascido com a pele retinta. A participante informou que, por ser neta, a neta de pele mais retinta e ser vista por sua família paterna como a mais “moreninha”, sua avó demonstrava não gostar dela e preferir as netas de cor de pele mais clara.

Em seu relato, a professora I. A. S. pontua que, mesmo depois de se tornar adulta, percebia e sentia a rejeição de sua avó paterna devido ao fato de sua pele ser retinta. O racismo praticado pela família do pai, sobretudo, por sua avó paterna, foi determinante para que a família se dividisse e seu pai e sua mãe tomassem a decisão de mudar de Goiânia para se aventurar no Estado de Mato Grosso.

A discriminação racial e o desprezo que ela, sua mãe e suas irmãs sofriam eram tão grandes que ficou insustentável a vida na capital goiana. Dessa forma, decidiram sair do

ambiente familiar racista para poderem viver em Mato Grosso de forma mais “sossegada”, sem a impugnação da família do seu pai.

A história compartilhada pela professora I. A. S. revela que os casamentos interraciais escondem muito mais conflitos do que o senso comum pode mensurar. Os quase 400 anos de escravidão legal ainda pesam na mentalidade racista e patriarcal da sociedade brasileira. E, como aponta Souza (2019), mesmo após a abolição da escravatura, a mentalidade escravocrata permanece e faz com que boa parte das pessoas brancas se vejam e se comportem como superiores em relação às pessoas negras. Além disso, por mais comum que seja, a partilha da professora I. A. S. faz entender que os casamentos interraciais não são totalmente aceitos e são questionados cotidianamente, sobretudo, pelos familiares da pessoa branca.

Nos capítulos narrados de sua vida, a professora I. A. S. me fez lembrar da análise que Lília Schwarcz (2011) realiza sobre o cientista racista Francis Galton, que, no auge do racismo científico do século XIX, tinha como teoria pretensamente científica a melhoria da raça com o fim de preservar a “raça mais dotada”, nesse caso, a branca (Schwarcz, 2011).

No auge do racismo científico, os racistas acreditavam que não se deveria incentivar a “miscigenação”, ou seja, a “mistura de raças”. Em suma, existia a defesa de autoproteção dos brancos, um discurso discriminatório que defendia que as raças consideradas superiores não deveriam se misturar com outras raças consideradas inferiores para que não fossem gerados seres inferiores e aberrações genéticas. Em seu relato, a professora I. A. S. revela que sua avó não a enxergava como neta, mas como uma aberração genética, um ser menor que deveria ser desprezado e não ser tratado como igual.

Em suas palestras e falas sobre educação para as relações raciais e étnico-raciais, Munanga (2005) afirma que ninguém nasce racista. Segundo ele, as pessoas se tornam racistas em seus processos formativos. Além disso, Munanga (2005) afirma que a formação de uma pessoa não se dá apenas dentro da escola, mas também, dentro de casa, em suas relações com seus familiares. Nesse sentido, o processo formativo dessas professoras negras e sua relação com o racismo e o sexismo não começam quando elas entram na faculdade. Seus processos formativos começam desde que nasceram e foram impactadas com as discriminações decorrentes das classificações sociais que se originam da raça, da classe e do gênero.

O relato da professora I. A. S. foi utilizado para exemplificar situações que se repetiram nos relatos de mais professoras e que se repetem cotidianamente na vida de outras pessoas negras. Desde criança, no próprio ambiente familiar, a pessoa negra é colocada diante

de situações que a inferiorizam e que podem marca-la negativamente para o resto da vida. Dentro de casa, uma pessoa negra pode sofrer os mais diversos abusos e discriminações, situações que certamente marcarão suas vidas e ajudarão a determinar o lugar que o racismo estrutural reserva para as pessoas negras.

4.4 A vida escolar

Se, em casa, existe a reprodução do racismo e o silêncio sobre a raça e o gênero; se o racismo, e muitas vezes o machismo, é naturalizado no ambiente familiar, espera-se que esses problemas sejam problematizados dentro da escola. Todavia, a educação brasileira ainda é uma educação racista, eurocêntrica e patriarcal, que serve a interesses coloniais e ainda não está preparada para a superação do racismo.

A escola muitas vezes é o espaço privilegiado para reprodução do racismo e do machismo, fazendo com que pessoas negras entendam esses espaços como hostis. Um lugar que se imagina ser de conhecimento e de emancipação, para pessoas negras, pode significar um lugar de deterioração. A hostilidade da escola para com as pessoas negras foi, expressivamente, identificada nos relatos das mulheres negras protagonistas desta pesquisa.

Elas, quase sempre, demonstraram carregar lembranças negativas do ambiente escolar, lembranças estas que também compõem e influenciam suas vidas e seus processos formativos.

Na condição de professoras, o ambiente escolar é, sem dúvida, um espaço importante e significativo para as protagonistas. O que resta saber é se esses espaços trazem significados positivos ou negativos para essas professoras. Entender como se deu o processo de construção de suas relações com o ambiente escolar é de suma importância, pois, antes de ingressarem na faculdade, elas iniciaram a formação intelectual e afetiva com a educação no ambiente escolar, o que obriga a refletir sobre suas trajetórias escolares.

Ao lembrarem das suas trajetórias escolares, todas as participantes deixaram evidentes em seus relatos que suas experiências, no espaço escolar, não aconteceram da forma que desejavam ou da forma que julgavam que teria sido melhor para suas vidas. Todas professoras relataram que seus responsáveis, sobretudo, mãe e pai, tinham muitas dificuldades econômicas e foi muito difícil mantê-las na vida escolar. A desejada base escolar tão necessária para o sucesso de bons profissionais nos mundos do trabalho não é uma realidade para crianças negras, até porque, no Brasil, a pobreza, especialmente a extrema, também tem

cor e essa cor é preta. Somente para efeito de exemplo, apresentei um relato sobre o que é comum na fala das professoras.

O que foi possível identificar é que as cinco professoras entrevistadas tiveram enormes dificuldades para concluir a educação básica, encontrando grandes problemas desde a educação infantil. As dificuldades relatadas não estão relacionadas com a falta de capacidade delas ou com uma inferioridade natural das pessoas negras.

Quando elas narram suas dificuldades de acesso à educação, percebi que essas dificuldades se relacionam com as condições estruturais às quais se encontram as populações negras no Brasil. Como pontuou Guimarães (1999; 2001), o racismo, no Brasil, é identificado, especialmente, pelas condições sociais e econômicas adversas em que se encontram as populações negras brasileiras. Condições essas que impedem as pessoas negras de terem pleno acesso à alimentação, à educação, à moradia, à saúde, à cultura e ao lazer.

É importante relatar que as consequências do racismo estrutural se manifestam não apenas na vida escolar das protagonistas, mas na vida de seus ancestrais. A falta de acesso à educação foi detectada na ascendência das protagonistas, sobretudo, na parte negra de suas famílias. As cinco entrevistadas pontuaram que seus pais não tinham completado o ensino fundamental I, e alguns eram analfabetos. Pontuaram também que, na parte familiar de ascendência negra, a maioria dos familiares eram analfabetos e não havia expoentes que tivessem concluído a educação básica e ingressado em um curso superior.

Os relatos das professoras negras na luta por acesso à educação básica são impactantes. Algumas delas relataram, emocionadas, as marcas negativas deixadas pelas dificuldades dessa época difícil e adoecedora. Abaixo, será possível aprofundar nas marcas mais significativas. Pontuo que relembrar alguns episódios dolorosos que as marcaram foi uma tarefa dura que precisava ser ressignificada para que todo esforço tivesse um sentido positivo.

Nas dores relatadas, ocorreram inúmeros exemplos de interrupção nos estudos e evasão escolar, consequência de uma série de problemas sociais. As protagonistas interromperam seus estudos ou se evadiram da escola por residirem em locais onde não exista escola, por não terem condições de pagar transporte, por não terem condições de comprarem materiais didáticos ou por terem de priorizar demandas econômicas para a sobrevivência que, naquele momento, eram mais urgentes do que a educação.

Diante da variedade de relatos, para os fins desta pesquisa, o que mais me interessou foram os inúmeros relatos sobre discriminação racial, xenofobia, bullying racial e

preconceito. Neles, não faltaram episódios de racismo por conta de seus cabelos, cor de suas peles e/ou de suas aparências físicas. Os relatos revelam que as professoras negras, durante sua formação escolar, para além das dificuldades sociais e econômicas, foram estigmatizadas devido às características fenotípicas que apresentavam. Seus relatos confirmam que a escola se constituiu como um espaço de dor e terror para as crianças negras.

Apesar dos relatos dolorosos oriundos de experiências conflituosas, todas as professoras afirmam que a fase escolar foi de suma importância para suas vidas, pois foi a escola que possibilitou uma formação inicial para que hoje elas tenham a ascensão social possibilitada pela carreira docente. Dessa forma, foi possível que as professoras também relatassem experiências positivas, abordando o que mais gostavam na escola, desde as aulas, passando pelos momentos lúdicos, pelas brincadeiras, pelos momentos de diversão na hora do recreio. Para algumas delas, estudar era a alternativa para não viver exclusivamente para o trabalho, pois, em algumas realidades, quando a criança não tem acesso ao estudo, o que resta para ela é trabalhar.

De modo geral, entre as dores e os sabores, as professoras C. D., D. P. S., E. M. L. e I. A. S. informaram que tinham prazer ou esperança ao ir à escola. Apesar de todas as dificuldades estruturais encontradas devido à falta de recurso e ao racismo, elas afirmavam que estar na escola não era o melhor dos mundos, mas era muito melhor do que não estar.

A meu ver, apesar das marcas negativas que a escola pode trazer para uma criança negra, diante do contexto socioeconômico no qual estavam inseridas, estar na escola era melhor do que estar fora. Todavia, as marcas negativas que a vida escolar deixou nelas é perceptível, especialmente, quando me atento ao relato da professora L. S. P., que pontuou que, mesmo reconhecendo a importância da educação e da escola para sua formação, na época, ela não gostava e não sentia prazer em estar na escola. Ao que parece, a escola não se apresentava para a professora como um espaço descolonizador, de educação libertadora voltada para emancipação das sujeitas. Pelo seu relato, a escola, na qual ela estudou, estava longe de cumprir o papel social da escola iluminado ao pensamento de Freire (1967) e apresentava um alinhamento com a escola moderna colonial descrita por Woodson (2021).

De acordo com seu relato, ela enxergava o espaço escolar apenas como um local onde ia para realizar sua refeição. Ir à escola era uma obrigação indigesta imposta por seu pai com o objetivo de que ela pudesse se alimentar. Assim, a professora L. S. P. relata:

Minha vida escolar na infância não foi muito legal no começo não, porque, no começo eu não tive uma professora bem legal. Eu era discriminada pela minha cor. Então eu sofri (racismo). Na época eu não conhecia, mas hoje eu conheço que era preconceito e, ao mesmo tempo, tive uma professora racista, a minha primeira professora. Tanto é que reprovei no primeiro aninho, naquela época reprovava e eu reprovei, não consegui passar. Eu não gostava de ir para escola, mas meu pai obrigava a gente ir por causa da comida, porque meu pai criava cinco filhos sozinho, viúvo, cinco filhos, né. E aí, a gente tinha que ir, mas aquilo ali foi me desanimando. Reprovei. No segundo ano quando fui, tinha uma nova professora, lembro o nome dela até hoje, Inês. Mudou mais, ela me dava atenção. Ela não me tratava igual a outra professora. Aí eu vi que as coisas poderiam melhorar. Mas na época eu tinha apenas, acho que sete, oito anos, eu lembro como hoje. Mas eu não gostava de ir para escola. Eu ia por causa da comida, não porque eu tinha que aprender a ler, tanto é que eu não me focava nisso. Na segunda professora já tive uma outra visão porque ela me dava atenção, me dava carinho, no sentido assim... pegava na minha mão para ensinar a escrever, coisa que nunca a outra fazia devido a cor, né.

No tópico anterior, a partir do relato da professora I. A. S., foi possível perceber como o racismo divide as famílias criando rejeição e discriminação entre os familiares. Agora, a partir do relato da professora L. S. P., é possível visualizar como o racismo causa a discriminação e rejeição dentro da escola. Por mais que uma criança não saiba o que é o racismo, ela consegue sentir a discriminação e a rejeição que ela passa em comparação a outras crianças. Em um ambiente de inferiorização racial, a criança negra sente as dores e reage à discriminação. Quando se sofre racismo no ambiente escolar, a criança passa a odiar a escola e ter aquele lugar como um espaço de dor e de sofrimento.

Um outro ponto que precisa ser problematizado é a atuação docente no contexto do racismo escolar. A educação não é feita sozinha, sem pessoas. Ela é desenvolvida por pessoas, no individual e no coletivo. Muitos estudos mostraram que a professora e o professor são um dos principais reprodutores do racismo no ambiente escolar, sobretudo, na educação infantil e no fundamental I. Por isso, a preocupação dos movimentos antirracistas na formação de professores para uma educação antirracista voltada para as relações raciais e étnico-raciais.

Em um país racista como o Brasil, sem o devido letramento e a formação para as relações raciais e étnico-raciais, professoras e professores continuam reproduzindo o racismo que mata cotidianamente as crianças negras dentro das escolas racistas e eurocêntricas (Gonzalez, 2020). Nesse ponto, Cavalleiro (2020) afirma que o racismo é tão intenso que provoca tratamentos diferenciados no interior da escola. A autora afirma que sua familiaridade com a dinâmica da escola permitiu identificar a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. “[...] Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno

branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques” (Cavalleiro, 2020, p. 72).

Nesse sentido, representatividade e afetividade são elementos importantes na vida de qualquer indivíduo e se tornam ainda mais importantes na vida de uma criança negra que não consegue compreender nitidamente o que é racismo, mas sente o efeito dele a partir da rejeição sofrida, seja dentro do espaço escolar, no lar, nas ruas, seja em qualquer lugar no qual o racismo se manifeste.

Uma criança pode não entender o que é representatividade e afetividade, mas sabe a diferença entre sentir rejeição e sentir admiração, inspiração e afeto. A falta de entendimento de alguns conceitos por parte das crianças não significa muita coisa do ponto de vista do sentimento. Por meio do relato já exposto da professora L. S. P. sobre sua vivência na escola, é possível entender que, na prática, por meio dos sentimentos, uma criança consegue ser afetada pela representatividade e pela afetividade, sejam elas negativas sejam positivas.

É por intermédio do sentir, do reconhecimento do trato, do afeto, que uma criança negra consegue perceber quando ela é discriminada ou não. São as ações que são feitas com as crianças e aquilo que cada pessoa representa para ela o que condicionará o seu olhar para o outro indivíduo.

Quando se têm professoras e professores negros no ambiente escolar, a percepção da criança sobre a escola muda e, como pontuou Gomes (1999), isso tem relação direta com a questão da representatividade. Por meio do olhar e do afeto desenvolvido pela professora ou pelo professor negro ou até pela e pelo docente antirracista, a criança negra passa a enxergar a escola como um lugar habitável. Pessoas negras atuando nas escolas como docentes acabam por produzir uma educação mais inclusiva e mais voltada para o respeito à diferença. Por exemplo, no relato da professora L. S. P., talvez, se não fosse a obrigação de ir para escola por causa da alimentação, ela poderia ter desistido de ir ao espaço, pois não havia nenhuma motivação diante da discriminação e da rejeição que sofria. A partir disso, é possível pensar quantas e quantos estudantes negros não conseguem permanecer na escola por conta das condições adversas criadas pelo racismo desenvolvido no ambiente escolar.

Diante do cenário da educação racista e eurocêntrica que impera no Brasil, questionei as cinco professoras se elas, durante a educação básica, sofreram alguma discriminação racial ou sentiram alguma dificuldade por serem negras. As respostas das professoras apresentaram algumas divergências, mas o mais importante foi notar que três afirmaram que sofreram com

o racismo e duas professoras afirmaram não ter passado por dificuldades por causa de suas características fenotípicas.

Entretanto, apesar de a professora E. M. L. ter relatado não ter sofrido racismo durante a educação básica, ela não demonstrou se tem consciência ou não das formas em que o racismo se manifesta na escola ou se ela tem compreensão da histórica da luta por direitos que as populações negras, sobretudo, as mulheres enfrentam na busca por direitos. O relato da professora E. M. L. será problematizado com maior ênfase no próximo capítulo, pois, na verdade, para ela, ela nunca sofreu racismo em toda vida e esse ponto merece uma discussão mais aprofundada.

A outra professora que afirmou não ter sofrido racismo ou dificuldades por ser negra foi D. P. S., todavia seu relato merece também uma análise mais aprofundada.

Não. Eu não enfrentei dificuldades em ser negra não, pelo menos na... Como eu estudei assim em escola que, que tinha já grande mistura. Então eu não era uma peça diferente ali. Então, não senti dificuldade, mas você sente assim, quando criança, que as suas amizades, que o seu fluxo de fazer amigo ali, quando a gente é criança acaba sendo bem menor com outras pessoas, de outra cor, geralmente o nosso fluxo de amizade ali, aquelas primeiras pessoas que se aproxima da gente, que faz amizade com a gente é raro ter aquela bem branquinha no meio, né. As minhas amigas nenhuma era branquinha. Todas eram morenas, negras. Não tinha aquela, geralmente, aquelas que era mais clarinha gostava de ficar com quem era clarinho. Então você já sentia desde pequena essa, essa, indiretamente, essa divisão, aí. Mas, que me pediu, o que eu senti dificuldade, que eu me senti discriminada, só indiretamente. Mas não assim... Ah! Eu não quero ficar com você porque você é negra. Eu não quero não. Eu já, eu já tive no fundamental II, que uma menina não queria fazer trabalho comigo. Mas, é, não sei se ela não gostava de mim, que ela era bem branquinha dos olhos claros ou se ela não queria sentar comigo, por eu ser morena, né. Ser negra do cabelo mais cacheadinho e ela era... Então não sei. Eu senti discriminação, mas não sei se foi, qual foi a discriminação por ela, porque ela não falou, né. Ela falou que não queria, não queria e não queria. Daí eu chorei, a professora brigou com ela, né. Chamou atenção dela. Mas no final eu fiz o trabalho sozinha e ela não sentou comigo e não quis. Mas eu me senti mal, mas não sei qual foi o motivo exato dela não querer ter feito comigo trabalho.

Quando relata sua experiência, a professora D. P. S. não consegue identificar se o afastamento de colegas brancos foi devido a uma possível discriminação racial. Quando relata o episódio em que sua coleguinha da educação básica não sentou com ela por causa da cor ou por outro motivo específico, ela não consegue ter nitidez se ali estava posta uma discriminação racial. Todavia, mesmo a participante afirmando não ter sofrido discriminação ou dificuldade por ser negra, o que ela retrata é, sem sombra de dúvida, um episódio que poder ser configurado como discriminação racial, ou seja, o episódio revela uma das formas que o racismo se manifesta na vida de pessoas negras.

De acordo com Cavalleiro (2020), a relação diária com crianças da educação infantil permitiu a identificação de que, neste nível educacional, as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, graças as próprias discriminações vivenciadas dentro da escola. Porém as crianças brancas revelam, quase sempre, um sentimento de superioridade, “[...]assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingamento e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (Cavalleiro, 2020, p. 10).

Quando a participante afirma que “não tinha amigas branquinhas e que as colegas clarinhas sentavam com as colegas branquinhas”, ela está revelando que, no ambiente escolar, aconteciam relações sociais permeadas de racismo. É importante ressaltar que a própria participante afirmou que “sentia desde pequena”, mesmo que indiretamente, a discriminação racial. Em outras palavras, quando ela sentiu dificuldades de se relacionar com todos da turma e quando realizou uma atividade avaliativa sozinha, ela passou por situações de racismo e de discriminação racial.

A professora I. A. S. relatou que sofreu discriminação racial durante a educação básica, todavia, enfatizou que as questões econômicas trouxeram mais problemas para ela do que as questões raciais. Em seu relato, mais uma vez, as questões financeiras sobrepõem às questões raciais, pois, para ela, as dificuldades financeiras eram aquelas que traziam mais impacto para sua vida.

Sobre os pontos trazidos pela professora I. A. S., é necessário fazer duas reflexões. A primeira é que os problemas de classe que atravessam as populações negras no Brasil não estão dissociados das questões raciais (Gonzalez, 2020; Guimarães, 1999). O lugar que a população negra ocupa na pirâmide social no Brasil é oriunda do racismo que estrutura até divisão da organização do trabalho (Guimarães, 2002; Grosfoguel, 2009). Cavalleiro aponta que (2020) o racismo no Brasil pode ser “[...]identificado quando se realiza uma leitura comparativa, quantitativa e qualitativa, das desigualdades sociais e das suas consequências na vida das populações negra e branca” (Cavalleiro, 2020, p. 22).

A segunda reflexão que se pode fazer é que a professora I. A. S., apesar de apresentar as características fenotípicas de uma pessoa negra, ela não tem a pele retinta. Por não ter a pele retinta, ela não sofre a mesma discriminação racial que outras pessoas negras de pele retinta. Isso é explicado a partir da noção pigmentocracia ou de colorismo (Góes, 2022), noção que será mais abordada no próximo capítulo. O fato de ser uma mulher negra com a

pele mais clara pode ser o fato que contribuiu para que, apesar de sofrer racismo, este não aparece tão forte em suas memórias como aparecem as questões relacionadas à classe.

A professora C. D. relatou que, durante a educação básica, ela sofreu uma série de discriminações, entre elas, por ser negra. Situação semelhante aparece no relato da professora L. S. P. que narra o seguinte episódio:

Com certeza. Eu lembro como até hoje tinha aquela novela “Que rei sou eu?”, tinha o Ravengar. Eu sofri bullying na escola pelo cabelo, meu cabelo era bem... Meu pai cortava igual o de homem. Meu pai não tinha o costume, meu pai não tinha vaidade, nossa, ela já está mocinha tem que cortar. Meu pai cortava bem curtinho, igual homem mesmo e aí, quando o cabelo crescia, crescia pra cima e aí não tinha creme, só era sabão de soda para lavar e tudo. Então o cabelo não ficava. Hoje tem creme, né. Mas meu pai não tinha condição de ficar comprando creme pra tanto menino. E aquele cabelo ficava, pensa no cabelo, que pra mim não estava me prejudicando, mas pelo pessoal me chamar de Ravengar, de cabelo de bombril, aquilo ali foi me entristecendo, né. Mas na época eu não sabia que aquilo ali era bullying, né. Eu acho que desse dia pra cá, e aí, quando eu cresci, eu resolvi passar o primeiro produto, né, que aí assim eu vi as pessoas me olhando com outro olho e aí meu cabelo foi melhorando e tudo. Aí eu vi que assim, com certeza, eu sofria muito porque eu poderia ter deixando a minha origem, mas ela foi destruída pelo preconceito da sociedade.

O episódio relatado por L. S. P. demonstra o quanto o racismo é perverso. As facetas do racismo são perigosas, desumanas, cruéis. O que acontecia com a professora não era apenas *bullying* como ela relata, era racismo expresso em suas formas mais cruéis. A aversão que as pessoas têm aos fenótipos negros, sobretudo, à curvatura do cabelo cacheado que a professora apresenta é fruto de um racismo enraizado na cultura brasileira, pois é a ideologia da diferença racial que nutre o imaginário, brutaliza e animaliza as características fenotípicas das populações negras (Fanon, 2008).

O descontentamento em se ter alguém de um grupo racial diferente por perto é uma manifestação racista e não existe outra explicação para isso. Orientada pelos estudos de Mercer Kobena (1994), Gomes (2020) afirma que:

[...] no Brasil foi construído, ao longo da História, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, sinal considerado como o mais evidente da diferença racial e possuidor de inegável valor simbólico, soma-se à cor, para reforçar ideologias racistas. Nesse processo, as cores ‘branca’ e ‘preta’ são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – ‘superioridade’/‘inferioridade’. As diferenças em relação ao valor estético – ‘bonito’/‘feio’ – passam a ter um conteúdo político e ideológico e são utilizadas pelo racismo para dividir o mundo em duas partes opostas no julgamento do valor do ser humano (Gomes, 2020, p. 274).

As aversões às características fenotípicas das pessoas não brancas é racismo. A não aceitação, a inferiorização e a ridicularização dos fenótipos dos negros são ações racistas. E

não se pode ter dúvida de que o racismo foi criado justamente com o propósito de inferiorizar as pessoas não brancas ao disseminar a ideia de que são seres pertencentes a espécies diferentes. Além disso, o que se pode identificar com o relato da professora L. S. P. é que não tem idade, nem lugar, para uma pessoa negra sofrer ações racistas na sociedade ocidental. Assim, crianças pequenas são vítimas de racismo praticado dentro das escolas.

O racismo retira da pessoa sua identidade racial e étnica. Ele agride sua originalidade, sua alegria e sua autoestima. O personagem Ravengar, interpretado pelo ator Antonio Abujamra, na trama da novela *Que rei sou eu?* (1989) era um bruxo, de cabelo cacheado e “desentoado” (vale ressaltar que uma das características dos cabelos cacheados é o volume). Além do personagem ser bruxo, Ravengar, realizava feitiços maléficos, transformava-se em cobra e soltava fogo pelas ventas para conseguir o que queria. Esse era o personagem que era associado à professora L. S. P. Essa era a realidade que ela enfrentava quando criança na escola.

É importante ressaltar, a partir do relato da professora L. S. P., que a educação básica deixou uma série de marcas negativas, marcas que foram profundas ao ponto de não esquecer de como era vista e tratada pelos colegas. O racismo demarca, marca e deixa marcas, que não são esquecidas e que devem ser problematizadas para que o círculo vicioso não continue e o racismo se propague por anos, roubando a humanidade das pessoas negras.

Quando foram questionadas sobre o racismo durante suas experiências na educação infantil ou no fundamental I, as respostas foram semelhantes. Três professoras afirmaram com contundência que sofreram racismo e duas afirmaram que não. Entre os relatos, destaco o da professora L. S. P.:

Eu sofri de uma menina lá que era mais fortinha, para não falar gordinha. Ela todo dia me chamava, porque meu pai era porteiro, né. Ela me chamava de filha de porteiro, de negra. Ela vivia me esculhambando. Então assim, eu sofri sim. E aí, foi um dia que ela me empurrou e eu cair, lembro como hoje. Eu cheguei lá em casa e meu pai falou assim, pegou e me bateu e falou que no dia que eu chegasse em casa apanhada que eu ia apanhar de novo. E aí, no outro dia na escola, ela falou para todo mundo que ia me bater que não gostava de mim porque eu era negra e ela era branca e gorda. E aí, eu bati nela. Nunca mais ela mexeu comigo depois que ela apanhou na frente de todo mundo. Mas eu tive que ter coragem, nem que eu apanhasse, porque eu ia apanhar em casa. Naquela época tinha muito. Então assim, eles gostavam de ver briga e os diretores em si por ser brancos eles não davam muita moral. Então assim, ah é a filha do porteiro, não dava muita moral. Eu tive que resolver aquela situação ali e depois daquele dia ali, eu fui melhor ainda, mais valorizada na escola. Todo mundo tinha medo de mim. Eu bati na mulher mais forte do que eu, né. Mas nessa época eu acho que eu tava no terceiro, quarto ano. Mas eu não estava mais aguantando, né, a humilhação. Ela pegava minha chinela e colocava dentro do filtro e o professor não falava nada. Eu ainda que saia de ruim,

ia para diretoria. Então assim, ela ficava provocando muitas coisas, mas sempre caía mais em mim, por ser negra, infelizmente.

Ao analisar o relato da professora L. S. P., fica nítido que ela sofria ações racistas por parte da colega e não havia nenhum posicionamento contra essas ações por parte do corpo docente e da direção da escola. O que reinava era o silêncio como resposta, e a invisibilidade estava posta para a questão. Afirmo, pautada nas leituras realizadas, que o silêncio é uma validação do que é visto, ou seja, é uma validação da ação racista. Em seus estudos, Cavalleiro (2020) alerta que “[...] o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (Cavalleiro, 2020, p. 10).

O silêncio de quem deveria ensinar, abrigar, proteger, obriga que, muitas vezes, as crianças negras se defendam por meio da violência que surge como um mecanismo de defesa na tentativa de intimidar, ou seja, agredir ações racistas. Em outras palavras, a violência é a manifestação desesperada diante do silêncio.

A postura que a criança negra assume ao revidar uma prática racista com agressão física estigmatiza ainda mais a figura da pessoa negra, colocando-a em um contexto de rotulação. As pessoas negras passam a ser consideradas violentas por natureza e não se leva em consideração que as crianças negras agem com violência, porque estão pressionadas, acuadas e cansadas.

A falta de posicionamento dos membros da unidade escolar contribui para que crianças vítimas de racismo se defendam contra seus agressores raciais com violência física para não continuarem sendo vítimas de mais episódios de práticas racistas, pois, como aponto Fanon (2008), o processo de brutalização e animalização leva as pessoas negras a assumirem determinadas posturas violentas frente à opressão que as assola. Consequentemente, as violências surgem nas escolas devido a uma ajuda que nunca chega. Elas são violentadas, gritam e não são ouvidas. Pedem socorro e não são socorridas. Não são atendidas em suas demandas. As crianças negras não querem a violência, elas querem ser aplaudidas e reconhecidas pelo potencial, mas são violentadas e excluídas por uma estrutura racista. Em sua obra, Carvalheiro (2020) descreveu experiências que foram observadas no período que desenvolveu sua pesquisa em uma pré-escola municipal, de um bairro de classe média de São Paulo. A autora relata que:

No parque me aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de ‘besta’, e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia ‘Fedorenta’, e esta responde: ‘Fedorenta é você’. Catarina, então diz: ‘É você, tá!’ Letícia responde: ‘Eu não; eu sou branca, você é que é preta!’ Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouviu tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma-se em estigma (Cavalleiro, 2020, p. 53).

O relato da professora C. D. também apresenta ações racistas sofridas no período em que cursou o ensino do fundamental I:

ah, já, já sim. mas eu não consigo assim pontuar uma situação porque era meio que rotineira, não tem o *bullying*, né. então era meio que rotineiro ser chamada de ‘neguinha da arapuca’, ‘cabelo de bombril’. esses termos. então assim, não era uma coisa pontual. aah, aconteceu uma vez, foi um evento, era comum. e eu achava que tava tudo bem eles falarem, porque, não que eu gostasse, porque assim eu só fui aceitar o meu cabelo agora, praticamente, entendeu. e assim, ainda sofro, porque porexemplo: quando eu tô com o meu cabelo e as vezes eu vou na casa de minha mãe e ela não gosta, entendeu. mas eu sei que não é por culpa dela, né. isso é enraizado nela. ela colocou isso em mim. mas assim, hoje eu vou, e daí ela é muito sutil, assim. ela não quer me magoar. as vezes estou com meu cabelo lá ela faz assim: aah, você podia amarrar assim. eu falo não, eu quero assim no sei o quê, né. a senhora tem que gostar, né (neste momento a participante toca no cabelo, mexendo-o, dando volume para demonstrar como aborda quando sua mãe pede para ela ‘ajeitar’, ‘domar’ o cabelo). mas eu sei que eu não vou mudar isso nela. então, eu já fui entendendo que aquilo era feio mesmo, quem quisesse falar que era feio podia falar. essa que é verdade, triste, mas é a verdade.

Por meio do relato da professora C. D., é possível perceber que a identidade que se constrói em torno do cabelo crespo da mulher negra é negativa. Isso acontece pelo fato de ela sempre ouvir termos pejorativos que ridicularizam, inferiorizam e repudiam a textura do seu cabelo crespo. Por esse processo doloroso de inferiorização, a professora, por um tempo, acabou não aceitando o cabelo que tem quando se tornou adulta. Sua mãe era vítima do racismo e, por isso, construiu uma ideia de imperfeição em relação ao cabelo crespo e essa construção negativa passou para a filha o que ocasionou no repúdio ao se ver no espelho.

É necessário enfatizar que a mãe da professora reproduzia falas e ações racistas para sua filha apenas por ter sido vítima de construções racistas de um padrão de beleza eurocêntrico e colonizador. Por ser uma construção que foi inserida como verdade na sociedade racista e colonial, as próprias populações negras passaram a reproduzir o ideal

branco que as colocava à margem do padrão de beleza e as estigmatizava como inferiores e não belas (Fanon, 2008).

Infelizmente, só na fase adulta a professora pôde perceber que a construção que foi implantada em sua mãe e nos colegas que faziam chacota com seu cabelo crespo era uma inverdade, uma falsidade racista e colonial. No momento em que conheceu e aprendeu a história dos seus antepassados e entendeu que cada povo é belo com sua cultura e com seus traços fenotípicos, ela conseguiu superar a situação.

Vale lembrar que a participante e sua mãe não nasceram odiando seus fenótipos. O que levaram ao ódio do que viam no espelho foi a implantação da cultura racista produzida pelo branco colonizador. Elas são vítimas do racismo que assola as populações negras em todo o mundo.

O relato da professora E. M. L. merece minha atenção. Ela afirma que nunca sofreu racismo durante sua vida escolar ou em qualquer outro momento de sua vida. Por isso, é preciso olhar seu relato com cuidado e atenção. A professora E. M. L. relata:

Não ...Os meninos me chamavam assim, porque meu cabelo sempre foi muito crespo, né. Eles me chamavam de 'cabelo de espetar caju'. Então assim, eu não levava... hoje tudo é bullying, eu não me sentia ofendida. Mas assim, na época eu não me sentia ofendida não. Mas eu me lembro disso. Eu não sei o porquê espeta o caju sendo que perto de lá de casa não tinha caju, mas...

A professora E. M. L. não identifica que o *bullying* que ela relata ter sofrido se configura com ações racistas por parte dos colegas. Todas essas ações racistas interferiram direta ou indiretamente na sua construção e na aceitação do seu cabelo. As falas negativas sobre seu cabelo que teve de ouvir dos colegas e também dentro de casa, certamente, interferiu na construção da identidade da participante, pois ela, até os dias atuais, mesmo sendo adulta, não se sente à vontade em soltar o cabelo por considerá-lo inadequado e volumoso. Essa discussão será aprofundada no próximo capítulo.

As construções de inferioridade construídas especificamente para racializar, subordinar e criminalizar interferem na construção social, sociopolítico-cultural e afetam a autoestima das populações negras, fazendo com que elas projetem a rejeição sobre si mesmas (Fanon, 2008). O racismo da origem a um sentimento ambíguo que acarreta o embranquecimento ou o impedimento para com a identidade própria das populações negras. Assim, Gomes (2020) aponta que:

A rejeição do corpo negro pelo negro condiciona até mesmo a esfera da afetividade. Toca em questões existenciais profundas: a escolha da parceira, a aparência dos

filhos que se deseja ter. Nesse caso, estamos diante de uma rejeição que se projeta no futuro, nos descendentes que poderão vir. A melhor forma de se precaver contra essa possibilidade é 'clarear a raça' desde já, na escolha da parceira branca. O tipo de cabelo é o que orienta a escolha. Nesse caso, o cabelo simboliza a possibilidade do embranquecimento ou o seu impedimento (Gomes, 2020, p. 138).

Se nem todas as professoras afirmaram que sofreram com o racismo ou sofreram dificuldades por serem negras durante a educação básica, quando foram questionadas se sentiram visibilizadas ou representadas não houve divergências nas respostas. Todas as professoras relataram que não se sentiram representadas ou visibilizadas durante suas trajetórias na educação básica, talvez por não se sentirem representadas pelo corpo docente, por não terem professoras negras e professores negros no grêmio estudantil. Além disso, todas revelaram que as brincadeiras preconceituosas e todo tipo de *bullying* sofrido era considerado normal, entendido como coisa de criança. Talvez por isso, algumas dessas professoras apresentem dificuldades de reconhecer o racismo que acontecia em suas vidas escolares.

De todos os relatos, o da participante L. S. P. foi aquele que expressou com nitidez como é estudar em um espaço escolar e não se sentir representada. E falo de espaço escolar, porque a pergunta foi direcionada para representatividade ou visibilidade no contexto escolar, todavia, não significa que, em outros espaços e em meios de comunicação, a experiência tenha sido diferente. É necessário lembrar que as relações entre as pessoas são marcadas pela ideia de raça e essa ideia estabeleceu o processo que classifica os seres humanos em raças superiores e raças inferiores, retirando dos negros o direito de viverem em uma sociedade de representação, representatividade e visibilidade positivadas (Quijano, 2009). A representação e representatividade são responsáveis por criar nas pessoas, inclusive nas crianças negras, o orgulho de se ver representado por alguém. Assim, a professora L. S. P. relata:

Não. Porque quase não tinha professor negros na minha época, não tinha muitos, era raridade. Eu vi conhecer professora negra mesmo eu acho que vi mais onde tinha área, eu tinha uma professora de História que era negra. Ela me encantava, ela ia toda linda, de colar, ela tinha um cabelo parecido com o meu, sabe. Ela usava laço, ela usava fita, ela ia com aquele roupão e aquilo ali ia me encantando. Só que ali eu já tinha perdido um pouquinho a minha origem, na verdade, de negra na questão do cabelo, né. Então assim, a gente já se enturmava, a maioria dos meus amigos eram brancos, né. Mas eu senti falta muito de professores negros. Eu não tive quando na minha Educação Infantil. Eu vi ter depois do quinto ano, no quinto ano é que mais ou menos que veio a professora de áreas que aí eu comecei a conhecer professores negros que foi me incentivando também, mas naquela época eu não tive professores negros, eram brancos.

O relato da participante demonstra a importância da representatividade ao ter como professora uma mulher negra. O contato com a professora negra possibilitou para a estudante

entusiasmo, representação, representatividade e aceitação dos fenótipos das pessoas negras como belos. A representatividade vai além de representação para as populações negras. Representatividade é uma ação fundamental para desequilibrar e transformar a estrutura de poder, direcionando novos caminhos para as pessoas negras (Diop, 1974).

Importante abordar é que todas as professoras relataram que não tiveram um ensino enfático que abordasse as relações raciais e relações étnico-raciais na educação básica. Rememoraram que os momentos nos quais se falava sobre o assunto era em algumas datas comemorativas, como no 13 de maio ou no Dia da Consciência Negra.

As professoras pontuaram que, mesmo nessas datas, as abordagens eram errôneas e muitas vezes racistas. Falaram que era comum ouvir que os negros eram escravos e que foram “libertos” pela princesa Isabel. Sobre isso, a professora C. D. pontua que não ouviu coisas positivadas em relação às pessoas negras,

[...] só aquela história triste que os negros vieram para cá e trabalharam de escravos e a princesa assinou a lei e pronto. Só isso, mas nada, só para decorar mesmo. ‘Que dia que foi assinada a Lei Áurea?’ Só aquelas coisas, nada significativo.

Identifico, por meio dos relatos, que, na educação básica, uma parte importante e significativa de seus processos formativos, as professoras não tiveram um trabalho educativo que abordasse o racismo com a finalidade de superá-lo. Não havia um ensino positivado da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena. Mesmo o racismo sendo um problema que deve ser combatido para que a população negra tenha aceitação e reconhecimento da sua humanidade, nas escolas, nas quais as professoras estudaram, essa demanda nunca foi uma necessidade.

A cultura de não se abordar o racismo em sala de aula ou só narrar para os estudantes uma história única representa um perigo descomunal nos processos de instrução e formação das populações negras. Essa história falsa e distorcida rouba a dignidade das pessoas negras e o direito de elas conhecerem a verdadeira história e identidade positiva de seus povos. Aqui, trago a contribuição de Adichie (2019, p. 27-28). Ao relatar que “[...] a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos”.

Nesses termos, defendo que, para se combater um contexto histórico perverso que desumanizou e excluiu a história das populações negras, é necessário resgatar novas

narrativas e narrá-las em sala de aula para que os estudantes possam crescer aprendendo, compreendendo e compartilhando as verdadeiras histórias das populações negras. A criança negra deve ter consciência de que existem histórias criadas pelos colonizadores e pelos povos que foram colonizados. Precisam saber que as histórias construídas pelos seus antepassados são narrativas reais que valorizam e enaltecem a identidade cultural do seu povo. É essencial conhecer a história para não utilizar a narrativa do colonizador que agride seus antepassados como a única e verdadeira história das populações africanas e de todo povo negro.

Com um processo formativo demarcado por uma educação racista e eurocêntrica, as professoras passaram por uma série de dificuldades em relação à aceitação de suas características fenotípicas. Elas relataram que não se enxergavam lindas durante a infância e a adolescência e, além de não se verem representadas pelos padrões de beleza impostos na época, elas lembraram uma série de episódios de discriminação que as estigmatizaram e marcam suas vidas até o presente.

Saliento que, das cinco professoras, apenas uma afirmou que, em dado momento, sentiu-se representada pelos padrões de beleza. Todavia, a afirmação da participante D. P. S. demonstra um equívoco causado pela falta de letramento e consciência racial (Nascimento, 1978; Fanon, 2008). Quando analiso seu relato de forma mais profunda, chego à conclusão de que ela não se sentia representada pelo padrão de beleza da época.

A falta de representação e representatividade fizeram com que as professoras não se enxergassem lindas e isso impediu que expressassem sua negritude. Além disso, as participantes apresentaram em comum a dificuldade que tiveram na infância e na adolescência e que permaneceu mesmo na fase adulta em aceitar seus cabelos crespos e de se acharem lindas. Sobre os bloqueios e as barreiras da infância, não são todas as pessoas que conseguem superá-los.

Sobre se sentir bonita na infância, a professora C. D. traz o seguinte relato:

Não. Não me sentia não. Eu fui me sentir adulta, né. Quando eu comecei a entender que o meu problema maior nunca foi com a cor, era com meu cabelo. O meu dilema era com o cabelo. Então assim, eu demorei para aceitar mesmo, para entender. Na verdade, não existia, né, não tinha creme, não tinha produto, não tinha nada, né. Então assim, era um cabelo que tinha que ser alisado e pronto.

Com o racismo, a colonização e a falta de representatividade, verifiquei que a rejeição ao cabelo estava impedindo a professora de se sentir representada por uma sociedade que produzia e utilizava como padrão nos meios midiáticos uma única beleza aceitável. Por não serem criados conteúdos e campanhas de valorização da beleza das pessoas negras e pela

ausência de produtos para o cabelo crespo, a rejeição dos cabelos crespos fazia parte da rotina de boa parte das mulheres negras que vivem no Brasil (Gomes, 2022). A não visibilidade das demandas das pessoas negras ocasiona problemas na aceitação e feridas que demoram a cicatrizar.

A falta de representação e representatividade contribuíram para que houvesse rejeição de cuidados específicos para os cabelos crespos. E assim foi inserido na mente da mulher preta que era mais bonito e mais viável para ela alisar o cabelo para que pudesse ser vista como menos animalista, primitiva e mais aceitável aos olhos de quem a visse. O cabelo crespo é visto pela sociedade racista como um problema e as mulheres que têm seus cabelos crespos são pressionadas a negá-los à medida que são convencidas de que há um “problema” na curvatura de seus cabelos e que, para ser considerado bonito, harmonioso e adequado, ele deve ser alisado. Todo esse processo acaba gerando nas mulheres negras a negação e a rejeição da sua identidade fenotípica.

Sobre a questão posta, chamo a atenção para o relato da professora D. P. S.:

Sim. Na, na, na infância ainda não diria, né. Ainda não tinha um conceito assim de é bonita ou não é. Mas depois que peguei adolescência sim, né. Achava a beleza negra muito bonita. Então eu sempre me achei bonita do jeito que eu sou, embora hoje tivesse dado umas alisadas nos cabelos, mas os meus cabelos são cacheadinhos, né. Então a gente acaba seguindo ali o padrão que, que acaba nos, que acaba sendo mais visível para gente hoje então você vai naquela vontade de dar uma mudança, mas meu interior, a minhas raízes, são a minha beleza negra. Então eu sempre me identifiquei com ela. Sim.

O racismo é perverso e essa perversidade pode ser comprovada a partir das falsidades e confusões que ele cria na mente das populações negras. O problema do cabelo da mulher preta é um problema criado e elaborado por brancos a partir da criação da ideia de raça e do racismo estrutural. A professora entrevistada relata que se sentia bonita e representada pelos padrões de beleza vigente, todavia, adotou o cabelo liso como forma de aceitação para não ser excluída pelo padrão europeu estabelecido como belo.

Essa mudança no visual revela que, para se sentir bela, visível e aceitável aos olhos do outro que descaracteriza seus fenótipos, a professora se afastou de suas raízes e alterou a característica do seu cabelo, isto é, o padrão de beleza eurocêntrica, ao qual ela não se encaixava, retirou dela o direito de assumir sua identidade e a cultura do seu próprio povo negro. A alteração no seu visual é a prova de que não há uma aceitação em relação aos seus fenótipos por considerar que o padrão estabelecido pela sociedade deve ser seguido, mesmo que, para isso, seja necessário se abdicar de sua própria cultura.

Conforme Quijano (2009), o racismo é uma armadilha criada pelos europeus e essa armadilha teve êxito na tarefa de colonizar o imaginário das pessoas racializadas. Para Fanon (2008), a colonização do imaginário acarreta a deformação da própria estrutura fenotípica das populações negras.

Infelizmente, a naturalização que se instaura no processo de manipulação da curvatura dos cabelos cacheados e crespos dificulta a compreensão de que as pessoas negras são vítimas do racismo. As introjeções no consciente das populações negras naturalizam as opressões estéticas que são feitas na tentativa de se identificar o mais próximo possível com o colonizador que implementou o padrão que estabelece que a beleza é uma característica própria do branco e a feiura uma característica própria dos povos negros.

A professora E. M. L., a mesma que afirmou que nunca passou por uma situação de racismo em vida, fez o seguinte relato:

Ai, Júlia, sinceramente não, não me sentia bonita. Não também não. Até hoje assim, eu fico ainda assim reprimida, sabe? Eu comecei a soltar agora meu cabelo tem uns dois meses, tava alisado e tive que tirar. Deixo ele solto, mas meio domado. Eu acho lindo, mas não tenho coragem de me apresentar do jeito que eu gostaria. Por mais que meu Amor (esposo) me incentive, mas assim... deixo ele domado, bastante creme. E sempre me sentir reprimida em relação ao soltar o cabelo e continuo.

Nesse momento, a participante me revela que amou quando, no período em que trabalhávamos juntas e ela foi a minha residência, eu soltei o cabelo dela, dando volume ao utilizar uma tiara. Ela amou o cabelo, mas não deixou de achar que seu cabelo estava uma “arapuca”.

Enfatizo mais uma vez que a professora E. M. L. não percebe os impactos que o racismo causa em sua trajetória, especialmente, na relação com o cabelo. Até o presente momento ela revela que não tem coragem de usar o cabelo solto por sentir vergonha e por medo de se expor para que as pessoas não fiquem olhando. Esse tipo de situação que a própria participante relata, antes de qualquer coisa, revela como o racismo, que estrutura nossa sociedade, impede que as pessoas pretas vivam de forma plena e usem seus cabelos sem manipulá-los com químicas para se enquadrar no padrão branco. A professora não percebe, mas o racismo retira dela o direito de respeitar e gozar de suas próprias características fenotípicas.

A participante L. S. P. faz o seguinte relato:

Eu acho que depois que vi minha professora eu me senti melhor. Porque na verdade, quando a situação lá do pessoal me chamar de Ravengar, essas coisas, que eu me

via naquela situação eu me sentia assim negativa. Então, eu me arrumava porque os outros achavam. Depois que eu conheci minha professora de História, acho que foi no quinto ano se eu não me engano, que eu vi diferença, eu comecei me achar, me valorizar como eu sou. Eu era uma negra e me achava muito bonita.

Vale ressaltar que a professora negra de História foi de extrema importância na vida da professora L. S. P., representando-a como mulher negra naquele espaço que havia poucos docentes negros. L. S. P. já tinha relatado ter tido uma professora negra de cabelo crespo que usava laço, fita, colares e que ela considerava essa professora uma mulher bonita. A identificação com essa professora possibilitou a L. S. P. ter um novo olhar sobre si, uma vez que, na escola, ela era considerada pelos coleguinhas a Ravengar (personagem da novela), como exposto anteriormente.

O racismo sofrido por L. S. P., por ter o cabelo curto e cacheado, descaracterizava a sua feminilidade, afetava negativamente sua estima e retirava dela o direito de se sentir bela. Todavia, quando se viu representada por uma mulher negra, por uma professora negra, que tinha a mesma cor dela, sua percepção do que é feio se alterou e aquilo que era feio passou a ser belo. Tudo isso possibilitou a ela um novo olhar para si. Um olhar de cuidado, de beleza e de representação.

Ao relatarem suas histórias sobre não se sentirem bonitas ou representadas pelos padrões de beleza, as professoras revelam que tiveram uma infância marcada por negação de suas próprias aparências por viverem em uma sociedade que rejeitava e estigmatizava suas características fenotípicas, especificamente, seus cabelos. São mulheres que, mesmo após vivenciarem ações racistas na infância e na adolescência, continuam marcadas, na fase adulta. O racismo não as deixa esquecer e não permite que vivam sem sentirem a dor da rejeição por não serem visualizadas como mulheres lindas com seus belos cabelos cacheados e crespos.

Como professoras do ensino fundamental I, foi marcado por muita determinação, mas também por medo, disciplina e rigidez. Houve também espaço para nutrir carinho por parte de algumas professoras e por alguns professores. Cada uma com sua história relembrou episódios que deixaram marcas positivas e negativas. Dos momentos que marcaram a vida delas, naquela época, destaquei os ocorridos com C. D. e L. S. P., e os problematizo abaixo.

A professora C. D. relembra este momento:

Eu acho que algumas coisas têm haver mais comigo, também, com a minha personalidade. Sempre fui muito perfeccionista. Hoje, não mais. Hoje, você sabe quando você se transforma. Mas na minha infância, na minha vida toda, sempre fui muito perfeccionista. Então, por exemplo: tirar nove para mim era péssimo, porque

eu tinha que tirar dez, entendeu. Então assim, eu me lembro, para você ter ideia, é até cômico, eu não tinha registro de nascimento, não tinha, e os meus irmãos iam para escola e eu queria ir para escola. Então eu fui, simplesmente, fui (sem registro de nascimento). É uma história que não tem... Hoje nem aconteceria, né. Eu fui pra escola e entrei lá no prezinho com quatro, foi com quatro anos, e depois, fui para primeira série. Só que eu não tinha registro. Aí, depois que eu estudei vários dias na primeira série, aí que minha mãe foi me registrar e aí que foi oficializar mesmo. Tanto que eu terminei o Ensino Médio com quinze anos, porque eu comecei a estudar com cinco na primeira série. Então assim, eu não tinha maturidade, eu não tinha coordenação motora, eu não tinha nada. Minha mãe nunca me ajudou com tarefa, nada, porque não sabia também. Então assim, como eu queria ser ótima, desde pequena, isso era meu... Então eu sofri muito, entendeu. Então assim, eu não tenho boas lembranças da escola, por isso. Eu e lembro do primeiro dia que minha mãe foi me matricular na escola, que eu já estudava, né, mas não tinha nada oficial. E, aí, a professora estava fazendo um ditado e ela ditou, a gente aprendia pelo método silábico, né. Então assim, tudo que me ensinava eu aprendia. Eu sabia todas as sílabas simples. Mas a professora ditou banana, né. Que na cabeça dela era uma palavra de sílaba simples, mas não é, na cabeça de uma criança. Não é banãã, né, porque se fosse banana eu iria saber escrever. Mas como ela falou banana, aquilo foi assim... E eu não sabia escrever. Eu chorava, parecia que o mundo ia acabar, sabe. Porque eu não aceitava que eu não sabia. Então eu tenho essas recordações na primeira série. Na segunda série eu tenho até essa colega, que trabalhou na mesma escola que eu, onde eu morava. E um dia, o primeiro dia que eu cheguei na escola ela olhou pra mim e falou bem assim: "aí, que bom te ver". Quando eu olhei pra ela assim... Sabe aquela sensação de medo, que criança tem de adulto? Parecia que eu voltei a ser criança. Eu olhei para ela assim com medo, sabe, aquela mulher com aquele mesmo jeito, com aquela mesma cara, com aquele mesmo cabelo amarrado, com aquela mesma camiseta, com aquele mesmo tênis depois de vinte anos. Eu olhei assim, me assustei, né. Ela falou assim: "que bom te ver, né". Eufalei assim, dentro: Deus me livre, sabe. Porque eu lembro, Júlia, que ela gritava nasala, muito. E ela dizia assim: "você não está vendo a margem?". E eu não sabia o que era margem. Tipo: ela tava brigando pra crianças copiar depois da margem, mas eu não sabia o que era margem. Como eu não sabia, eu fiquei tentando imaginar. E aí, assim, eu escrevi no meio do caderno, deixava um pedaço pra lá outro pedaço pra cá. Ela não vai falar. Alguma coisa tem a ver com isso aqui. Eu imaginava que tivesse haver com o começo e o fim da linha. E aí, eu fazia uma tripa, assim, uma tripa no meio da linha com medo. Então assim, eu decorava todas as lições da cartilha pra ler sem gaguejar. Olha que loucura. Então assim, eu não tenho boas recordações da escola. Tinha poucos amigos, também, poucos amigos, sempre tinha aquele grupo, né, que chamava de negrinha do cabelo de bombril e essas coisas aí que você já deve ter passado também. E que ninguém fazia nada, também, né. Não tinha pra quem reclamar não.

O relato da professora C. D. pode parecer um relato natural na vida de qualquer criança brasileira. Todavia, é a dura realidade de um grupo específico de crianças: as negras, que encontram uma série de dificuldades, que irão marcar sua trajetória. Parte dessas dificuldades são identificadas no relato da professora C. D., que desenvolveu a história em torno do fato de ser uma criança que não possuía documentos e registros oficiais, e, por isso, como não era reconhecida pelo Estado brasileiro, não poderia usufruir dos serviços públicos básicos como a saúde e a educação.

A de reconhecimento por parte do Estado brasileiro, é uma realidade que aflige grande parte da população negra brasileira, e essa situação remonta à escravidão, quando as pessoas

negras não eram consideradas cidadãs e tinham como registro apenas documentos de compra e venda, os quais ficavam sob a posse de seus donos. Uma vez livre (liberta), a mulher ou homem negro recebia a carta de alforria, documento que garantia à pessoa negra livre o direito de não ser reclusa de forma compulsória (Nascimento, 1978).

Após a abolição e com o advento da República, não possuir registro de nascimento ou qualquer outro tipo de documento é o mesmo que não ter o direito de acessar as políticas públicas existentes no país, afinal uma coisa está articulada com a outra. São as pessoas negras aquelas que têm mais dificuldade de acessar as políticas públicas e são aquelas que se destacam entre as que se encontram sem o reconhecimento de que são cidadãs.

A partir dos relatos das cinco professoras, percebo que elas não tiveram dificuldades somente para acessar a educação; para a conclusão dos estudos, passaram também por uma série de obstáculos. No relato específico da professora C. D., além das dificuldades econômicas, ela afirma ter enfrentado problemas devido ao analfabetismo dos pais e à discriminação racial que sofreu no contato com uma professora racista.

Então, para além dos fatos sociais e econômicos que são chocantes, os relatos me fizeram pensar de como o corpo negro é estigmatizado, inferiorizado, ridicularizado, preterido e banalizado em todos os espaços, inclusive na escola, como vim, paulatinamente, enfatizando.

Quando, no relato partilhado acima, a professora C. D. falou do seu sofrimento ao ser chamada de “negrinha” e “cabelo de “bombril”, automaticamente, recordei-me também dos momentos em que minha mãe passava “ferro” (pente de ferro fundido aquecido no fogo) no meu cabelo para alisá-lo e queimava não só meu cabelo, mas também minha orelha e couro cabeludo, a ponto de produzir feridas no couro cabeludo e de provocar dores terríveis. As feridas incomodavam, coçavam, doíam e não paravam de minar líquidos provenientes de pequenas infecções. Aquela situação dolorosa me fazia perder a concentração durante as aulas e a não me sentir bem dentro da escola, até por que, constantemente, eu era alvo de ataques racistas, tanto dos colegas como dos professores.

Recordei-me também de frases que minha mãe dizia, tais como: “esse cabelo duro não tem jeito”, “por que você não nasceu com o cabelo melhorzinho?”. Essas agressões físicas e mentais não eram propositais. As agressões físicas eram decorrentes do fato de que o pente algumas vezes estava muito quente e provocava queimaduras quando eu me mexia. Já as agressões mentais eram decorrentes da reprodução do racismo por parte de uma mulher negra também agredida pelo racismo estrutural.

Relato esses acontecimentos para que a ledora e o leitor reflitam como é difícil ser uma menina negra e como inúmeras são as dificuldades que ela enfrenta em sua vida, situações que impactam negativamente sua vida escolar. Quando parto do entendimento de que a formação de uma professora negra não começa quando ela ingressa em um curso superior, mas, sim, desde o momento que ela nasce e é impactada pelos eixos raça, gênero e classe, posso entender que os processos formativos das cinco professoras foram marcados por uma série de obstáculos oriundos das classificações sociais que as inferiorizam na sociedade.

O entendimento de que a formação da professora negra começa desde o momento em que ela nasce e começa a ser impactada por raça, gênero e classe parte da ideia de Fanon (2008) de que uma pessoa negra, desde sua infância, não é um ser humano, mas um ser humano negro que carrega dores e complexos oriundos de experiências próprias. Para esse autor (2008), nenhuma pessoa negra está liberta da condição de pertencer a uma raça e, nesse sentido, a formação de um ser humano negro acontece desde o momento em que ele nasce e é brutalmente confrontado pela branquitude.

Esse entendimento me leva a recordar de outra atitude de minha mãe. Eu me lembro perfeitamente de que, mesmo sem o letramento racial e sem ter tido uma educação antirracista, eu me amava muito durante a infância e me sentia linda e minha mãe reclamava por eu me “achar” tanto. Na cabeça dela, uma menina negra não podia ser ou se sentir tão belacomo eu me achava, porque ela cresceu sabendo que o lugar da mulher negra não era o lugar do belo.

Contrariando o discurso racista, que impera inclusive na escola, eu me via perfeita. Minha mãe pontuava que o cabelo era até duro, todavia, eu tinha tido a sorte de ter o nariz afilado. Ela me contava que todos os dias, quando eu era uma bebê, ela apertava meu nariz por estar com a cartilagem molinha para que, quando eu crescesse, não tivesse o nariz feio, ou seja, o nariz largo como é típico nas pessoas negras.

Quando eu destaco esses fatos nos relatos das professoras e os articulo com as experiências que tive em minha vida, meu objetivo é poder refletir sobre as consequências ocasionadas pela discriminação decorrente da ideia mental da raça.

Cientificamente, não existe nenhuma diferença genética significativa que configure uma diferença de espécies entre pessoas negras e pessoas brancas. Nunca houve uma comprovação científica que exista entre os seres humanos raças superiores e raças inferiores. Para Almeida (2019), o que existe é a criação de raça sociológica que escraviza, desumaniza, inferioriza e ridiculariza as populações não brancas.

Então, para se combater a ideia de raça, é necessário problematizar às consequências cruéis do racismo. Essa problematização é necessária para que não se continue o processo de adoecimento do corpo e da mente negra, inclusive das crianças que são banalizadas e aprisionadas.

A professora L. S. P. relembra os enfrentamentos sofridos para poder alcançar o primeiro lugar na tão sonhada lista dos melhores estudantes da turma. Ela relata que os estudantes que eram considerados os melhores da turma não eram os negros. Esse ponto do relato dela me faz pensar na reflexão de Mano Brown que problematizou como uma pessoa negra pode ser “duas vezes melhor” se ela está “cem vezes atrasada” pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses e por todas as dores provocadas pelo racismo estrutural? Nessa luta ingrata, a professora L. S. P. relata que:

Naquela época participava muito de gincana, eram competições. Eu lembro que éramos muito competitivos. Tinha um quadro e eu queria tanto que meu nome estivesse lá em primeiro lugar. Demorou a chegar porque sempre tinha uns melhores que eu, sempre um branco, mas eu estudei me foquei porque eu queria que meu nome estivesse em primeiro lugar. Era muito assim, tudo que você fazia tinha o nome lá, os piores e os melhores. Eu queria estar nos melhores, mas eu não estava nos piores. Eu estava bem abaixo, no meio, centrado. E aí, foi indo com tanta determinação que eu consegui chegar no primeiro lugar. Fui a primeira negra que chegou no primeiro lugar. Para mim, aquilo ali foi uma vitória. Hoje, no meu ponto de vista não tinha necessidade de fazer aquilo. Mas, o branco, porque era filho da diretora, ou era filho do prefeito, ou era filho de alguém importante na cidade, ele tinha que está sempre em primeiro lugar. Aquilo ali foi a maior vitória, pois falei que a partir daquele momento eu sempre poderia chegar onde eu quisesse. As minhas maiores lembranças foram essas mesmas. Hoje eu vejo que não tem necessidade dessa competição. Essa competição colocava as crianças tão pra baixo. Às vezes é devido a maneira como se desenvolve a competição, não porque eu era a pior aluna ou porque eu era rejeitada pela minha cor. O primeiro lugar sempre era filho de professor, era sempre um branco, alguma coisa assim. Então, aquele que fica em último lugar como é que não se sente? Então se não fosse a minha última professora eu acho que tinha até desistido de estudar. Eu não gostava de ir para escola no começo, não gostava mesmo. Eu ia porque meu pai me obrigava porque tinha comida, era para ajudar na despesa de casa. Eu lembro muito bem.

Quando entrevistada, a professora L. S. P. pontuou, por diversas vezes, que odiava a escola. Quando tomei contato com sua experiência, entendi o porquê desse ódio pela escola. Como uma criança negra vai gostar de um ambiente onde ela passa por várias experiências de inferiorização e de agressões físicas e mentais? Como gostar de um lugar onde se joga um jogo do qual se é sempre perdedora? Como gostar de um lugar onde se é forçada a entrar em uma competição na qual sempre é derrotada? De espantar seria se, após relatar todas essas atrocidades que viveu, a professora L. S. P. ainda dissesse que amava o ambiente escolar.

Fanon (2008) pontua que uma pessoa negra deve ser sempre a melhor no que faz por que ela não vive por si só. Ela carrega o peso de pertencer a uma raça. Ela carrega o peso de todas as outras pessoas negras. Nesse sentido, para uma pessoa negra ser aceita e considerada bem-sucedida é preciso que ela se esforce muito mais do que uma pessoa branca. Todavia, o próprio autor aborda que todos esses jogos são jogos brancos, feitos por pessoas brancas, e neles só pessoas brancas podem sair vencedoras, pois a branquitude não produz regras para perder. Para Fanon (2008), uma pessoa negra, que cai nas armadilhas da branquitude, entra em um turbilhão do qual nunca se poderá livrar.

Diante disso, a partir do relato da professora, percebe-se o quanto é doloroso, psicologicamente, para uma criança negra conviver com as regras e normas estabelecidas na escola eurocêntrica. Em suma, em vez de a escola ser um espaço de construção e de vida, ela se torna um espaço de destruição e morte para as pessoas negras.

O relato da professora L. S. P. também me fez lembrar de um fato em minha vida e que é comum na vida de mulheres pretas como eu: nunca ser a melhor ou ocupar posições de destaque. Em minha vida, nunca fiquei em primeiro lugar na escola. No teatro ou nas apresentações, os papéis que eu desempenhava era sempre os piores possíveis. Quando eu ganhei uma premiação, foi uma faixa da mais “popozuda” da sala. O racismo e o sexismo é tão cruel que recordo que fiquei alegre ao receber esse “prêmio”. Na época, não entendia que aquela faixa representava a sexualização e a objetificação do meu corpo preto.

Na escola, mesmo eu me esforçando, eu não era reconhecida pelas professoras, ou pelos professores, nem mesmo pelas e pelos colegas como uma boa estudante. Nunca representei personagens que me engrandecesse. Então, para uma criança como eu, excluída por não fazer parte do padrão branco, a única coisa que me fez sentir alegria foi uma faixa cujo significado, ao invés de me enaltecer, na verdade, rebaixava-me e me agredia e também contribuía para a construção de estereótipos e para a sexualização do meu corpo.

Hoje, sou capaz de refletir sobre esse episódio e entender por que era naturalizado e normalizado o fato de crianças e adolescentes, como eu, não ocuparem espaços de destaques ou participarem de premiações. Todavia, era comum serem objetificadas, subjugadas e sexualizadas compulsoriamente.

Quando provocadas a refletirem sobre lembranças positivas do período escolar, sobretudo, do fundamental I, as participantes relataram que se recordavam de momentos pontuais ou esporádicos, como quando tinham uma atividade na qual podiam cantar na escola, ou quando algumas delas se sentiram motivadas por uma determinada professora que sempre

se desdobrava para ensinar, ou por admiração específica pela maneira pela qual uma determinada professora ensinava e respeitava os avanços e as dificuldades dos estudantes em seus processos de aprendizagem.

O que notei ser comum no relato das professoras foi o fato de que todas elas objetivavam ser reconhecidas por suas professoras e professores. Todas pontuaram a necessidade de serem reconhecidas e afirmaram que lutaram muito em busca de reconhecimento. Cada uma a sua forma, cada uma com o seu jeito, buscou não apenas conquistar destaque nas notas, mas também o elogio ou o reconhecimento de suas mestras e de seus mestres.

Diante disso, vale a pena refletir o quanto é importante ou significativo para uma pessoa negra o reconhecimento por parte da sociedade, sobretudo, das pessoas brancas. Nesse sentido, considero que esses objetivos em comum das professoras podem estar relacionados à rejeição que as crianças negras sofrem no ambiente escolar. Diante da discriminação e da rejeição iminente, tudo que as crianças negras desejavam eram ser reconhecidas como as demais crianças. Em suas análises sobre a realidade em que viviam, elas imaginavam que uma das maneiras de superar o racismo e serem notadas como pessoas seria por meio da obtenção de resultados positivos como boas estudantes ou do destaque em sala de aula.

Um outro ponto comum nos relatos das cinco professoras é que todas disseram que não usufruíram de nenhuma política pública ou programa social durante o período em que tiveram na educação básica. Esse fato revela o descompromisso histórico do Estado brasileiro com a superação do racismo estrutural no Brasil. Além disso, revela também o atraso em implantar políticas públicas para superação da desigualdade racial e da de gênero.

Durante anos, o governo brasileiro se negou a reconhecer o racismo e a desigualdade racial. Esse fato culminava na inexistência de políticas públicas que garantissem o acesso e a permanência das pessoas negras a uma educação qualificada. O Estado brasileiro não garantiu que as protagonistas desta pesquisa tivessem uma educação básica gratuita, de qualidade e excelência e muito menos a garantia de permanência na vida escolar.

Guimarães (1999; 2002) pontua que o próprio mito da democracia racial contribuiu para a inércia estatal diante da realidade das pessoas negras no Brasil. Além disso, Guimarães (1999) pontuou que as políticas públicas voltadas para igualdade e equidade racial no Brasil só começaram a surgir a partir dos anos 2000 e aconteceram graças à organização e à articulação política dos movimentos antirracistas, sobretudo, do Movimento Negro

Organizado. Se hoje existem cotas raciais, bolsas e até mesmo escolas pensadas e destinadas às populações negras, tudo isso aconteceu graças à luta histórica das populações negras.

É importante relatar que todas as professoras afirmaram que não tiveram, durante a educação básica, contato com uma educação antirracista voltada para as relações raciais ou étnico-raciais. Pelo contrário, relataram que, apesar de sentirem na pele as dores do racismo estrutural, não havia uma conscientização sobre as questões raciais que as atravessavam. A ausência de letramento racial prejudicava a criação de uma consciência racial e uma desconstrução daquilo que foi naturalizado e normalizado pelo racismo.

Apesar da falta de políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência das populações negras no ambiente escolar, apenas uma professora relatou que teve sérias dificuldades para concluir a educação básica, porque ela morava muito distante da escola e os pais não tinham o dinheiro para o transporte. Devido a isso, por pouco, ela não abandonou a escola. As demais professoras relataram que não tiveram dificuldades a mais para concluir a educação básica além das que já tinham durante toda a vida escolar, tais como: falta de recurso financeiro, ausência de material didático, dificuldade com transporte e, especialmente, episódios de discriminação racial.

O fato de as participantes terem conseguido concluir a educação básica não anula as dificuldades que elas enfrentaram em seus processos formativos. O racismo e a falta de consciência sobre as problemáticas raciais, a naturalização de todas as desigualdades, as dificuldades econômicas, a falta de recursos para comprar os materiais didáticos e por não poderem contar com o auxílio dos pais, por serem analfabetos ou semianalfabetos, comprovam que a trajetória de uma professora negra é impactada de forma interseccional pelos eixos raça, classe e gênero.

4.5 Tornando-se professoras

Para algumas pessoas negras, terminar a educação básica significa terminar longo momento de dor causado pela exclusão racial e social. Quando essas pessoas são mulheres negras, essas dores são intensificadas pela desigualdade de gênero imposta pelo machismo e pelo sexismo. Assim, devido ao sofrimento contínuo, muitas pessoas negras não entram na faculdade por acreditarem que não terão as condições objetivas e subjetivas para continuarem. As que ingressam, muitas vezes, revivem as mesmas dores da educação básica, as quais certamente impactam o processo de formação profissional.

Das cinco protagonistas desta pesquisa, quatro relataram que se tornaram professoras e buscaram fazer um curso de licenciatura por vontade própria, ou seja, elas optaram livremente por seguir a carreira docente. Apenas a professora C. D afirmou que ingressar na licenciatura não foi uma escolha, mas uma consequência da falta de possibilidades.

Os relatos das professoras devem ser levados em consideração, até porque são minimamente problematizados nas pesquisas que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil. Inúmeras pesquisas revelam que as populações pobres e negras são maioria entre os matriculados e os concluintes nos cursos de licenciatura no Brasil. Gatti *et al.* (2019) relatam que a escolha pela licenciatura deve ser sempre problematizada, pois aquilo que pode se passar por opção está quase sempre associado à facilidade de acesso articulada à falta de condições sociais, econômicas e financeiras para acessar outros cursos mais elitizados.

Dessa forma, as duas principais motivações apontadas nas pesquisas sobre a escolha das licenciaturas passam pela facilidade no ingresso decorrente da abundância de oferta, e pela impossibilidade de ingresso em cursos que exigem uma maior condição econômica e financeira. Além disso, a busca por cursos de licenciatura pelas populações pobres e negras se deve à ideia disseminada no senso comum de que são cursos mais fáceis, os quais permitem a conciliação entre trabalho e estudo, sobretudo, pela possibilidade de cursá-los à noite. Os cursos mais elitizados, realizados em tempo integral, geralmente são ofertados nos turnos diurnos e em tempo integral.

Quando se aprofunda nos fatos que permitem a escolha por cursos de licenciatura, entende-se que a principal motivação pelo curso de licenciatura é a possibilidade de fazer um curso superior e possuir uma profissão especializada, mesmo que essa não seja a opção desejada.

Cordeiro *et al.* (2022), em um estudo sobre a escolha dos estudantes por cursos de licenciatura na UFPE, consideraram que as licenciandas e os licenciandos na UFPE são predominantemente originários das populações negras, pessoas negras e pardas oriundas de escolas públicas, com um quantitativo significativo de trabalhadoras e trabalhadores.

Esses autores apontam que a escolha pelos cursos de licenciatura acontece tanto “[...] por uma relação direta e positiva com a profissão professor/a, mas também pela necessidade de uma formação em nível superior, que possibilite um acesso mais rápido ao mercado de trabalho, seja como professores/as, seja ainda como estagiários/as” (Cordeiro *et al.*, 2022). Esse contexto revela uma aproximação com a proposição de Gatti *et al.* (2019), todavia,

aponta para a existência das motivações baseadas em escolhas intencionais em relação à profissão e ao ser professora ou professor.

No caso das professoras, pode-se inferir que a escolha pela licenciatura pode congrega tanto aspectos pessoais como estruturais. Em que pese quatro delas terem apontado que a escolha pela docência foi uma opção própria, apenas uma delas disse que a escolha pela pedagogia aconteceu desde o momento em que escolheu ser professora. As demais relataram que estavam indecisas e, algumas delas, relataram que até mesmo não sabia o que um pedagogo fazia.

Se apenas uma das professoras tinha consciência do trabalho da pedagoga, isso leva a entender que a escolha pela profissão foi atravessada por outras questões para além da vontade própria. Todavia, não se pode subestimar a consciência das professoras sobre seus relatos. Não posso cometer o erro de achar que elas estão tão alienadas a ponto de não perceber que não tiveram direito de escolha e que a licenciatura apareceu em suas vidas como consequência das condições estruturais.

Partindo da minha própria experiência, afirmo que a falta de conhecimento limita as pessoas e as leva para caminhos que não gostariam de estar. De acordo com as minhas condições sociais e econômicas e também por ser uma mulher preta, tenho consciência de que a docência meio que se desenhou como a principal opção de escolha, pois era inacessível para mim outros cursos que me levariam para outra opção. Nesse sentido, a vontade de ser professora também é construída ao passo que a docência se aparece como o caminho mais provável. Isso pode ser visualizado no trabalho de Gati *et al.* (2019) que apontou a predominância de mulheres negras e mulheres pobres entre os concluintes nos cursos de licenciatura. Como mulher, negra e pobre, a licenciatura apareceu para mim não apenas como a primeira opção, mas como a opção mais viável. Nesse aspecto, é importante não desprezar que por ser mulher, negra e pobre trilhar, num primeiro momento, o caminho de licenciatura que a habilita para o exercício de professora, constitui também um espaço de ascensão político-social.

Como a licenciatura era o caminho que surgia, recordo que também tive uma série de dificuldades para escolher qual área atuaria dentro da educação. Em dado momento de minha vida, estava consolidado que iria ser professora. Entre as possibilidades e a viabilidade, sabia que queria ser professora, mas não sabia se desejava ser docente da unidocência ou da pluridocência. Então, acabei escolhendo um curso que as pessoas diziam ser bom e no qual eu tivesse mais chances de encontrar emprego.

O curso da Letras Vernáculas não era o que eu queria. A escolha por esse Curso se deveu ao fato de que ele me garantiria atuar como professora e alcançar uma certa ascensão social. Entretanto, apesar de não me identificar com o Curso e não ter prazer em cursá-lo, ele me possibilitaria ter um diploma de curso superior.

Fico pensando que, se minha mãe ou meu pai, ou até mesmo ambos, tivessem uma formação acadêmica, poderiam ter-me instruído, explicado sobre os cursos superiores, poderiam ter dialogado comigo sobre minha opção pelo Curso de Letras e me ajudado a refletir sobre meu futuro profissional. Assim como eu que não tive nenhuma orientação na escolha do curso superior, essa também é a realidade da maioria das mulheres negras, inclusive as que se tornam professoras.

As condições estruturais que atravessam as populações negras, a desigualdade de oportunidades, a falta de informação e a falta de formação acadêmica dos meus pais, o fato de ser filha de mãe semianalfabeta e de pai analfabeto, tudo isso, infelizmente, comprometeu de forma significativa o meu futuro. Não ter o apoio da minha mãe e/ou do meu pai para me oferecer mais oportunidades e me auxiliar em minhas escolhas me limitou e me fez escolher um curso que eu não sabia para que servia e com o qual não me identificava.

Assim como eu passei por essa situação, certamente, muitas outras jovens negras que se tornaram professoras, ou que fizeram outras opções, podem ter passado também. Por falta de condições, por falta de conhecimento e por não terem alguém no ambiente familiar com conhecimento suficiente para poder direcionar a escolha da graduação. Hoje, entendo que a escolha da licenciatura ou de uma área dentro da licenciatura pode não ser uma escolha, mas a única opção viável.

Voltando ao relato das professoras, quando perguntadas se, agora, elas tinham convicção da permanência e do futuro na carreira docente, algumas delas demonstraram que agora estão convictas da escolha e do futuro profissional, todavia, a maioria pontuou que, por inúmeras vezes, já pensou em desistir da profissão por uma série de motivos, principalmente, pela desvalorização financeira, por falta de ajuda em seus processos de formação continuada e também por falta de respeito dos responsáveis pelos estudantes.

As falas das professoras que manifestaram insatisfação pela falta de valorização e pela falta de capacitação profissional por parte da sociedade, especialmente pelo poder público, fez-me lembrar do que pontuou Ball e Mainardes (2011) sobre a política da meritocracia, do gerencialismo e da performatividade implantada pelos chefes de Estado, que instalaram a política da meritocracia na educação, lotando salas de aulas de estudantes, sem oferecer a

devida estrutura e colocando a culpa de tudo que acontece na escola nas costas das professoras e dos professores.

Passado o momento da escolha do curso, inicia-se o curso de graduação. A maioria das pessoas não faz ideia de como funciona um curso de graduação e como funciona uma faculdade ou uma universidade. Para muitas pessoas, os cursos superiores são incógnitas que se vão revelando com o tempo. Para mulheres negras, que foram as primeiras pessoas de suas famílias a ingressarem em um curso superior, esse momento é ainda mais incerto e imprevisível.

Das cinco protagonistas desta pesquisa, duas relataram que, de modo geral, as experiências nos cursos de graduação foram boas a ponto de superar as experiências adversas. Entretanto, as outras três afirmaram que o processo de graduação foi muito doloroso e pontuaram que as experiências da graduação não foram boas por uma série de razões, entre elas, por não terem recursos financeiros para cursar um bom curso de uma boa faculdade; por terem de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não puderam se dedicar exclusivamente ao curso; por não terem veículo para se locomover para a faculdade ou por uma série de experiências discriminatórias durante a graduação. Essas situações e muitas outras dificultaram suas experiências no processo de graduação e, por isso, elas acreditam que as experiências negativas superaram as positivas.

O relato da professora I. A. S. expressa o quão é desafiador e, ao mesmo tempo, desmotivador para uma mulher, negra e pobre cursar uma licenciatura. Não ter condições financeiras para custear os estudos e nunca ter sido contemplada com políticas públicas que a ajudasse em sua formação superior fez com que ela pensasse em desistir do curso inúmeras vezes. A professora I. A. S. descreve algumas dificuldades enfrentadas em sua graduação apontando que:

[...] a graduação foi um período também difícil, porque eu fiz o magistério. Ele também era (um curso) de férias. Eu morava em São Joaquim, ele era em Nova Xavantina, o polo (da instituição). Então, o magistério em si, a gente ia às vezes 22, 23 pessoas numa caminhonete a gás, em dias de chuva, às vezes pegava na mesma ida sol e chuva, vento, poeira. Chegava, lá, parecendo, nem pode falar, como vai ficar só entre a gente, o povo falava, a expressão um bando de índios, né, que eles falavam. Então assim, era sofrida, era bem sofrida, a gente estudava os dias que estava lá durante o dia e boa parte da noite, né. Isso nas férias, voltava às vezes no sábado para tá na segunda-feira dentro de sala de aula, né. Mas eu acho que o magistério em si foi o que me deu base para passar no concurso do estado. Foi através desse magistério que eu fiz que eu passei numa colocação muito boa pro estado, pra ser professora da rede estadual. Depois disso eu fiz a faculdade mesmo, né. E essa já foi em Canarana. Então também era a mesma coisa. Você ia nas férias, aí voltava, já em cima da hora, às vezes você tinha que pagar substituto,

tinha que alugar casa onde você ia ficar, porque às vezes eles ofertavam a escola, outras vezes ainda pegava período de aula, não tinha como eles ofertar lugar para você. No caso, nós éramos muitas, né, e de vários lugares. Eram polo, Canarana e foi pela federal também. Então às vezes não tinha, você ainda tinha que alugar a casa, tinha que levar toda despesa, né. Aí as minhas duas filhas eu já não deixava mais porque não tinha possibilidade, minha mãe estava na fazenda às vezes não tinha como eu deixá-las, eu tinha que levar. Então assim, às vezes eu ouvia das colegas quando ficava no lugar que era junto, elas começaram a falar mal dos filhos da gente, que não podia fazer barulho nenhum e a gente até entendia porque estava em período de estudo. O estudo era dia e noite também, dormia tarde, bem tarde, às vezes fazendo uns trabalhos porque tinha apresentação, tinha seminário. Então você tinha que se preparar, né, para tudo aquilo. Estudar e se preparar para apresentar. Então assim, foi sofrido, mas foi um tempo de aprendizagem mesmo. Aprendeu fazendo mesmo, né. Então, o magistério, tanto o magistério, quanto a faculdade, assim, foi período de experiência mesmo, de muito esforço, mas que valeu a pena.

Ela descreve não só sua trajetória para conseguir obter o ensino superior, mas também as dificuldades enfrentadas por muitas brasileiras, especialmente, pelas negras que, na sua maioria, não conseguem conciliar emprego e estudo e acaba por desistir do curso superior. Por serem provedoras da família e por não terem tido o direito ou a oportunidade de acessar políticas públicas, essas mulheres encontram diversas dificuldades para fazer um curso superior o que resulta numa enorme evasão.

Semelhante à trajetória da professora I. A. S., eu posso me incluir entre as negras que concluem seus cursos atravessando diversas dificuldades por não terem condição de assumir as despesas de um curso superior e por não terem condição de se dedicarem ao curso da forma que deveriam.

Recordo com nitidez que trabalhava das 7h às 11h na instituição e cursava a graduação a noite. Fazia isso em troca da metade de uma bolsa de estudo, pois a outra metade era financiada pelo governo através do ProUni, política pública criada pelo presidente Lula.

Por não ter condição de comprar as apostilas das disciplinas e outros materiais didáticos, consegui um emprego para trabalhar no turno da tarde em uma cidade vizinha, ministrando aulas, mesmo antes de concluir minha graduação. Ao terminar o expediente às 11h na Faculdade de Ciências Educacionais – FACE, deslocava-me para o ponto de mototáxi para fazer uma “corrida” para o ponto “das Topics”, local onde eu pegava uma condução que me levava até à Escola Balbino, localizada na cidade de Taperoá, à 21km da cidade de Valença. Entrava na escola sempre em cima do horário, sempre próximo das 13h. O horário variava de acordo com a quantidade de pessoas que estavam no ponto onde eu pegava a condução.

Recordo-me de que os motoristas só queriam sair do ponto quando a Topic estivesse lotada de passageiros. A condução era precária. Não havia cinto de segurança. Era uma viagem demorada, cansativa e arriscada. A condução sempre ultrapassava o limite de velocidade permitido, pessoas sentavam no colo umas das outras e se misturavam muitas vezes às mercadorias e até mesmo aos animais. Todavia, eu não tinha direito de escolha. Se eu quisesse continuar no curso noturno, teria de enfrentar essas condições.

Eu necessitava daquele trabalho e aquele transporte era a única forma que tinha de chegar lá. Eu não tinha opção, então, eu tinha de me arriscar. Muitas vezes eu implorava para o “topicqueiro” não demorar, porque tinha de chegar à escola no horário. Alegava que já tinha o número suficiente de pessoas para o deslocamento. Muitas vezes, meu apelo funcionava, dava certo. Em outros momentos, eu tinha de dizer que, se a Topic não saísse com a quantidade de pessoas que estava ali, eu não iria mais, entretanto, na verdade, essa era apenas uma forma de apressar o motorista para que eu pudesse chegar à escola no horário.

Quando eu chegava à escola, sem almoçar, eu ministrava a aula de Língua Portuguesa. Na hora do recreio (intervalo), eu saía da sala e ia até o portão da entrada da escola comprar uma pipoca que servia como almoço. Eu não comia a pipoca por gostar de pipoca. Eu a comia, porque era a única coisa que eu podia pagar com o dinheiro que ganhava.

Ao sair da escola às 17h, pegava o ônibus para retornar para minha cidade e poder ir para faculdade durante a noite. Esse período foi tão cansativo, tão duro, tão difícil, que muitas vezes me pergunto como eu consegui concluir meus estudos de graduação. Eu chegava à casa sempre depois das 22h30min, tentava ler os textos, realizar as atividades e estudar para as avaliações e para as apresentações de seminários. Porém, muitas vezes, esse momento de estudo virava um tormento.

O fato de só ter a madrugada para realizar as atividades gerava inúmeros conflitos em minha casa, que só tinha uma lâmpada no centro da cumieira do telhado e que era utilizada para clarear tanto a sala como o quarto em que minha mãe dormia. Como minha mãe tem sono “leve”, quando eu chegava à casa, ela acordava pelo barulho ao abrir o portão e queria que eu não fizesse barulho ou ficasse com a luz acesa, porque ela queria dormir. Os conflitos que mencionei se davam, sobretudo, pelo fato de eu precisar da lâmpada acesa para realizar as atividades da faculdade, mas era impedida pelo fato de a casa onde eu morava com minha família ser tão precária que não tinha lâmpadas em todos os cômodos.

Como forma de sanar os conflitos pela lâmpada acesa e minha mãe reclamando o tempo todo, eu era obrigada a fazer as atividades apenas com a luz do celular. Meu aparelho

de celular não era dos mais modernos, então não tinha lanterna. Para fazer as atividades, eu utilizava a luz emitida pela tela que, minimamente, permitia que eu lesse os textos.

Ressalto que boa parte dos textos que li durante a faculdade foi doada por uma colega de turma, que se tornou minha amiga. Sem os textos doados por minha amiga Maria (nome fictício), uma mulher negra empática, eu não teria tido condição de terminar o curso. Maria, era mulher negra que não teve a oportunidade e as condições necessárias de fazer um curso superior durante a juventude. Décadas após a conclusão da educação básica, ela ingressou na faculdade e deu de frente com a impaciência e a falta de empatia de colegas e docentes.

Aproximei-me de Maria ao ver seu esforço no retorno à sala de aula e na busca pela conclusão do curso. Ela não só percebeu meu interesse por ajudá-la nos trabalhos, mas também minha dificuldade em adquirir os materiais de estudos. Dessa forma, ela passou a me doar os materiais e juntas buscávamos fazer as atividades.

Informalmente, havia uma espécie de acordo em nossa relação. Maria comprava os textos e, em troca dos textos, eu a ajudava nos estudos, fazendo as atividades em conjunto e a inserindo em todos os grupos de trabalhos e em todas as apresentações. Inicialmente, éramos colegas de sala. Rapidamente, tornamo-nos parceiras, amigas, irmãs. Eu precisava dela e ela precisava de mim. Duas negras se ajudando. Nessa troca e nesse processo de ajuda mútua, nós duas conseguimos criar e utilizar estratégias para concluir a graduação.

Minha vida foi tão difícil que eu não sei descrever qual foi a pior fase que passei em toda ela. A certeza que tenho é a de que, para conseguir me graduar, madruguei todos os dias em uma casa precária, para estudar e fazer as atividades. Muitas vezes, fiz tudo isso chorando diante de um desânimo gigantesco. Compartilhava essa situação com Maria e com outras amigas que fiz durante a faculdade, as quais me deram o suporte e o ânimo necessário para que eu não desistisse.

A falta de conhecimento torna as pessoas ignorantes. A ignorância de minha mãe sobre o poder transformador da educação na vida de uma pessoa impactou negativamente meu processo formativo. A ignorância, a falta de conhecimento e de consciência fizeram com que ela criasse muitos obstáculos para minha formação, e nunca permitiram que ela me desse o apoio necessário para me formar.

Relembrar a forma como ela recusava que eu acendesse a lâmpada para estudar na madrugada, dói-me muito. Ela afirmava que tinha de dormir, e não tinha consciência de que o curso superior era o meio que encontrei, e que se apresentava, para que eu, ela e minhas irmãs

tivessem uma vida melhor. Ela não conseguia visualizar isso e isso acontecia, justamente, por ela ser uma mulher negra, vítima de todas as adversidades da vida.

A vida sofrida que minha mãe teve não permitiu que ela fosse consciente da importância do curso superior para nossas vidas. Ela até entendia que estudar era importante e que eu precisava ter o ensino superior, mas ela não se importava com os sacrifícios que eu tinha de fazer, pois a dureza da vida e todas as dificuldades eram naturalizadas por elas. Assim, minha mãe não buscava facilitar minha trajetória, pois, para ela, as coisas deveriam ser conquistadas com esforço e, se eu quisesse conseguir me formar, eu tinha de me esforçar, tinha de me virar, tinha, inclusive, de estudar nas madrugadas pela luz do celular.

Assim como eu tive dificuldades para concluir meu ensino superior, todas as professoras também relataram suas inúmeras dificuldades para concluir o ensino superior. Destaco que quatro delas pontuaram que as principais dificuldades eram oriundas de problemas financeiros que dificultavam a todo momento a permanência no curso de graduação.

As quatro professoras relataram que, para além dos gastos com mensalidades e transporte, tinham muitos gastos com material didático, sobretudo, com apostilas. Uma delas afirmou que, ministrava aula no curso técnico de magistério e, quando tinha de estudar na faculdade, precisava pagar um professor substituto. Ela ainda afirmou que teve de abandonar a graduação algumas vezes por não ter condições de pagar as mensalidades, por ter de prover remédios para sua filha deficiente e por ter dificuldades com o transporte.

Somente a participante E. M. L. relatou que não teve dificuldade financeira para concluir a graduação, porém essa fala soa um pouco conflituosa com a realidade, pois, em diversos momentos do seu relato, ela demonstrou que houve sim dificuldades em concluir o ensino superior, inclusive de ordem financeira. E. M. L. relatou:

Então como eu já tinha 14 anos fora de uma sala de aula, né? Os primeiros 15 dias quando iniciaram as aulas foram, tipo, eu não lembro qual que é o nome que se dá, assim... como tinham muitas pessoas que estavam muito tempo fora da sala de aula, tipo para dar uma equidade ali, até começar de fato as aulas. Mas, assim, eu não tive dificuldade nenhuma, graças a Deus. Na época do terceiro ano eu sofri um acidente, fiquei uns 4 meses sem ir pra aula, eu lembro que foi entre o segundo e o terceiro bimestre e assim eu tive muita ajuda da parte dos professores dos meus colegas com os trabalhos. Eu tinha professor que na época que eu já podia ir para aula de cadeira de roda ele ia na minha casa me buscar de cadeira de roda, ele ia na minha casa me buscar e morava em um bairro beem distante da faculdade. Então assim, eu tenho realmente boas lembranças, e tenho amigos até hoje da faculdade. Então assim, e contato até hoje com alguns professores também.

No relato de E. M. L., é possível identificar uma série de dificuldades de ordem estruturais que, por alguma razão, ela despreza. Quando fala do período do seu acidente, a professora demonstra não perceber que a falta de ter recursos para comprar um carro ou para pagar um transporte para levá-la à faculdade fez com que ela dependesse da sensibilidade de um professor. Talvez, as pessoas negras estejam tão acostumadas com as dificuldades da vida que elas passam a naturalizar sua condição de subalternização. A professora E. M. L, diante da situação que estava vivendo, passou a depender de caronas para ir à escola, mas, mesmo assim, ela não entende esse período como um período de dificuldades.

Infelizmente, como já ficou evidenciado, a vida difícil se enraíza nas populações negras a ponto de elas naturalizarem as adversidades. Quando se fala das dificuldades para a conclusão de um curso superior, não se pode focar apenas na falta de dinheiro para arcar com as mensalidades. É preciso pontuar todos os percalços, desde os de locomoção, como os de aquisição de material didáticos ou até mesmo da falta de tempo para se dedicar aos estudos. Para uma mulher negra, até mesmo a vida tripla como trabalhadora, dona de casa e estudante se apresenta como dificuldades que, certamente, comprometem a formação.

Apesar de as professoras se enquadrarem no perfil de estudantes que poderiam ter acessado as políticas públicas, três delas relataram que, durante a graduação, não tiveram nenhum tipo auxílio ou usufruíram de políticas públicas ou até mesmo de uma ação pública/privada ou de programa estatal durante a graduação. Assim, tiveram de terminar seus estudos arcando com todas as despesas sem nenhum auxílio por parte do Estado.

Somente I. A. S. e D. P. S. utilizaram alguma política pública. I. A. S. afirmou que realizou sua graduação em uma universidade pública e a participante D. P. S. usufruiu da política pública do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e relata que até hoje continua pagando o financiamento que fez para poder concluir a graduação.

Quando me aprofundo em seus relatos, percebo que as participantes desta pesquisa têm em comum uma série de dificuldades que enfrentaram para poderem obter o título de graduadas. Por serem negras; por sofrerem de todas dificuldades estruturais que assolam as famílias negras no Brasil; por serem oriundas de família com poucos recursos financeiros, e por terem de arcar com as principais despesas em seus processos formativos, identificam que a formação superior não foi uma tarefa fácil e que todas as dificuldades influenciaram negativamente o processo formativo delas.

Lembro-me de que, quando cursei o ensino superior, eu tinha 50% da bolsa do Programa Universidade Para Todos – Prouni e, mesmo com a metade da bolsa paga pelo

Programa, eu ainda tinha dificuldade de pagar os outros 50%. Em troca dos 50% que eu não tinha condição de pagar, trabalhei na instituição um período como forma de pagamento da mensalidade. Além disso, não tinha condições de adquirir as apostilas e ficava feliz quando o material apostilado era retirado de algum livro da biblioteca, pois, assim, era mais fácil o acesso ao material. Assim que a professora ou o professor falava que o material de estudo estava disponível na biblioteca, eu me apressava para pegar e não ter a infelicidade de não encontrar mais, uma vez que, algumas obras eram escassas, existindo apenas dois ou três exemplares na biblioteca. Tudo isso dificultava a minha e permanência de outras pessoas que não tinham condições de comprar o material.

4.6 Formação e a ausência da educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero

Um ponto muito importante que atravessou a formação de todas as professoras foi a ausência de discussões profundas sobre a raça e o gênero e a relação que esses eixos mantêm com a classe. Em outras palavras, apesar de serem atravessadas de forma interseccional por raça, classe e gênero, durante seus processos formativos, elas não tiveram profundidade nas discussões sobre Educação para as Relações Raciais, Étnico-raciais e de Gênero.

A ausência de letramento racial e de gênero, sobretudo, a ausência de discussões sobre interseccionalidade fez com que as professoras não conseguissem visualizar com nitidez a forma que o racismo, o machismo, o sexismo e o classicismo atravessou e impactou suas vidas.

Talvez, por parte de algumas delas, a naturalização de certas dificuldades encontradas em seus processos formativos tenha ocorrido, como eu escrevi, pela falta de conhecimento sobre como suas vidas foram e são atravessadas por raça, classe e gênero. Em seus relatos, é possível perceber que existe, no fundo, uma consciência de que o racismo e as demais classificações sociais atravessam suas vidas, ainda assim, falta nitidez para entender como são complexos esses impactos, mas eles estão nítidos em seus discursos.

Um outro ponto interessante é que embora boa parte do período formativo das protagonistas da pesquisa tenha acontecido após a promulgação da Lei 10.639/03, elas não tiveram contato expressivo com discussões acerca das relações raciais e étnico-raciais.

Algumas delas relataram que, durante a graduação, também tiveram poucas professoras negras. Outras expuseram que não tiveram nenhuma professora negra. Esses

relatos revelam as marcas que o racismo impregnou na sociedade brasileira e que o Estado brasileiro custa reconhecer, mesmo diante da ação dos movimentos negros que denunciam essa realidade há muito tempo. Quando se relaciona a ausência de disciplinas para tratar desses temas com a ausência de representatividade, percebe-se que as professoras tiveram uma formação para uma consciência conservadora e não para uma consciência emancipatória.

Neste capítulo, por meio dos relatos das professoras negras, comprovou-se como suas trajetórias formativas foram impactadas por gênero, classe e raça. Desde o nascimento delas, passando pela vida escolar e pela formação superior, as condições estruturais, impostas pela estrutura racista, sexista e classicista, impuseram inúmeras dificuldades à formação delas. E, apesar de todas essas dificuldades, elas não utilizaram as políticas públicas, que possivelmente teriam facilitado a vida delas e seus processos formativos.

Em que pese o Estado brasileiro ter demorado para reconhecer o Brasil como uma sociedade racista e desigual, pelo menos, desde o final dos anos 2000 uma série de políticas públicas foram criadas para atender às necessidades básicas das populações negras. Talvez, a própria falta de uma consciência nítida sobre suas condições de mulheres negras atravessadas por raça, classe e gênero tenha sido a causa de elas não terem acessado as políticas públicas. Nesse caso, tem-se um misto de ausência de políticas públicas somado ao desconhecimento sobre as que existem.

Indubitavelmente, se tivessem uma consciência aprofundada sobre as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, se tivessem uma consciência mais profunda sobre como são impactadas pela raça, pelo gênero e pela classe, elas também teriam tido melhores condições para reivindicar e utilizar as políticas públicas existentes. Conscientes de sua condição, essas professoras talvez encontrassem melhores condições para concluírem, como aponta Gonzalez (2020), a passagem de “neguinhas” para “professoras negras”. Com a devida formação, essas professoras talvez pudessem ter criado estratégias que tornassem seus caminhos menos agressivos e menos dolorosos.

No próximo capítulo, apresentarei como as professoras relataram suas experiências em sala de aula. Abordarei os aspectos que elas memoraram e a relação desses relatos com os eixos que as atravessam de forma interseccional. Assim, será possível perceber de que forma as dores das trajetórias formativas se relacionam com a carreira docente e se essas dores ainda continuam no exercício diário de seus trabalhos.

5 QUEBRANDO TABUS – IDENTIDADE, ATUAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES RACIAIS

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.*

Maya Angelou (1978)

Neste capítulo, a reflexão girará em torno da atuação docente e da percepção das professoras negras sobre as relações raciais e as relações de gênero nas quais estão imersas. A partir dos relatos das cinco protagonistas da pesquisa, pretendo refletir sobre suas atuações docentes e sobre a consciência das interseccionalidades que as atravessam.

No capítulo anterior, utilizei os dados levantados a partir de um questionário e de uma entrevista semiestruturada que foram aplicados para todas as docentes. Para este capítulo, além dessas mesmas ferramentas, utilizarei os relatos ocorridos em uma segunda entrevista estruturada, pensada para aprofundar, principalmente, na relação das professoras com a raça e com o gênero, sobretudo, na forma em que elas se relacionam com a Lei 10.639/03 e com a educação para superação das desigualdades raciais e de gênero.

A análise dos dados seguirá a metodologia utilizada no capítulo anterior. Eles serão apresentados seguindo a ordem das questões presentes nos questionários e nas entrevistas, e a interpretação acontecerá à luz da fundamentação teórica apresentada no decorrer da pesquisa. Como aconteceu no capítulo anterior, enquanto as questões e os relatores forem apresentados, estabelecerei o diálogo pelo qual compartilharei a análise. Seguir os procedimentos já realizados anteriormente ajudará na reflexão e na triangulação do que foi buscado na investigação com os resultados que foram alcançados e com aquilo que eu aponto como perspectiva.

5.1 as professoras e suas primeiras experiências como docentes em Primavera do Leste-MT

Quando trabalhei como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Primavera do Leste, chamou-me a atenção o fato de que muitas colegas professoras e muitos colegas professores, que ministravam aulas na instituição, estavam tendo no IFMT a sua primeira experiência como docentes. Ou seja, boa parte das e dos docentes, que ingressavam na instituição, seja como servidores efetivos seja como temporários, nunca tinha entrando em uma sala de aula na condição de docente.

O fato de existirem professoras e professores que ingressavam no IFMT Campus Primavera do Leste sem ter tido, anteriormente, uma experiência docente não deveria chamar a atenção se, por trás disso, não estivessem postas questões estruturais que perpassam a raça e a classe. Devido ao Plano de Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), à estrutura da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e aos concursos e processos seletivos que privilegiam pós-graduados, especialmente, doutores, o IFMT é uma instituição em que o corpo docente é, na sua maioria, formado por pessoas brancas originárias da classe média brasileira. Em que pese o fato da recente Lei de Cotas já promover um ingresso de servidoras e servidores negros, essa legislação ainda é insuficiente para mudar a “cara branca” do IFMT.

Essas professoras e esses professores brancos, mestres e doutores, muitas vezes, nunca pisaram em uma escola pública. Boa parte é oriunda de escolas particulares e alguns poucos egressos da antiga e elitizada Escola Técnica (que originou o IFMT). Por terem privilégios raciais e sociais, essas pessoas brancas oriundas da classe média não encontram as mesmas dificuldades que as populações negras que são racializadas, colonizadas e subalternizadas encontram em seus processos formativos.

A trajetória de vida demarcada de privilégios em relação às populações negras possibilitou que essas professoras e esses professores brancos fizessem seus processos formativos, seus cursos de graduação e pós-graduação sem precisar trabalhar em uma sala de aula. Boa parte das e dos docentes do IFMT possui apenas bacharelado para ministrar aulas na área técnica, sequer chegou a entrar numa sala de aula para realizar estágio. Em outras palavras, por questões estruturais, essas pessoas nunca precisaram estudar e trabalhar ao mesmo tempo, nunca precisaram entrar numa sala de durante seus processos de formação profissional.

Quando me volto para as trajetórias das cinco protagonistas desta pesquisa, vejo que a realidade delas é totalmente distinta da realidade das professoras e professores brancos de classe média que embranquecem o IFMT. Todas as professoras deste trabalho afirmaram que suas experiências profissionais começaram anteriormente à conclusão do curso superior. Algumas delas, já ministravam aulas antes mesmo de ingressar na faculdade, tendo como primeiras e primeiros estudantes pessoas de suas próprias comunidades e vizinhança. Dessa forma, todas elas já tinham passado por várias experiências docentes antes de se tornarem professoras do Ensino Fundamental I na cidade de Primavera do Leste-MT.

Quando perguntadas como foi o início do trabalho docente nessa cidade, todas as participantes relataram que estavam confiantes, pois a experiência em sala de aula já era diversa e significativa. Embora essa experiência as tenha ajudado no momento em que iniciaram suas jornadas na cidade de Primavera do Leste-MT, elas têm consciência de que essa situação real, mas não ideal, é difícil, isto é, estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, acarretam muitas dificuldades. Dessa forma, são conscientes de que a situação real afetou, de forma significativa, seus próprios processos formativos. Elas também têm consciência de que trabalhar durante o curso de graduação era uma consequência da falta de estrutura e de apoio durante seus processos formativos.

As condições estruturais atrapalham, indubitavelmente, os profissionais negros a cursarem pós-graduação no Brasil, sobretudo, em nível de mestrado e doutorado. Estudantes negras e negros, por não terem as mesmas condições de formação, acabam por não se envolver em projetos de pesquisa da mesma forma que se envolvem as e os estudantes brancas e brancos. Além da falta de tempo para se engajarem em projetos de pesquisa durante a graduação, estudantes negras e negros, em sua maioria, não contam com tempo e condições sociais e econômicas para ingressar em cursos de língua estrangeira. Sem o domínio da língua estrangeira, essas pessoas são eliminadas dos processos seletivos de mestrado e de doutorado que ainda estão alicerçados no eurocentrismo e na lógica colonial de produção de conhecimento.

Assim, as condições estruturais que se colocaram nas trajetórias das professoras negras, as impossibilitaram de gozar de privilégios que as brancas e os brancos gozam em seus processos formativos. Esses privilégios acabam influenciando na formação superior e na formação continuada, fazendo com que o lugar onde cada grupo racial vai ocupar no mundo do trabalho seja encaminhado de maneira prévia.

Todas as professoras afirmaram que já pensaram em fazer mestrado. Porém, apontaram uma série de problemas para a realização desse desejo. Algumas consideraram que o deslocamento para os grandes centros, onde existem os programas de pós-graduação, é um dos fatores que as impedem de ingressarem no mestrado. A desvalorização salarial também é um fator que agrava, pois, com a baixa remuneração, é difícil custear todos os gastos que uma formação em outra cidade exige.

Um outro ponto citado pelas professoras foi a falta de políticas públicas que incentivem professoras e professores a cursarem cursos de pós-graduação. Por exemplo, a ausência de vagas para licença qualificação e ter de fazer um curso de mestrado e trabalhar, ao mesmo tempo, é algo que desencoraja as professoras. Elas afirmaram ser muito difícil conciliar trabalho e estudo morando em uma cidade que não tem instituições públicas que forneçam pós-graduação. Com os gastos, as coisas se tornam ainda mais difíceis. Todos esses fatores desestimulam as participantes de tentarem o mestrado e, com a falta de iniciativa do Estado em capacitar os profissionais da educação, a situação se torna trágica.

Nos relatos sobre as primeiras experiências docente em Primavera do Leste-MT, ocorreram relatos diversificados. Algumas colocaram o foco no fato de terem tido experiências boas em suas primeiras turmas, em um momento que, segundo elas, a sociedade respeitava melhor a figura da e do docente. Em seus relatos, pontuaram que, quando iniciaram o trabalho na cidade, os estudantes e os pais deles apresentavam um maior respeito pela figura da professora e isso, sem dúvida, colaborou para o início do trabalho. A professora L. S. P. fez o seguinte relato:

Ai, foi maravilhosa. No começo assim, minha primeira em sala de aula mesmo, com os alunos eu ainda fiquei um pouquinho perdida. Não vou mentir, porque tinha sequência didática, as vezes levava uma matéria, a inexperiência minha, né. Porque uma coisa é sair da faculdade, uma coisa é você tá na prática. Então, chegava lá, passava uma atividade, as vezes os alunos acabavam muito rápido os outros mais devagar e ali, até que peguei o jeito foi uma semana para mim pegar o jeito de como tentar mais acalmar, de como fazer a sequência didática, fazer com que os alunos acompanhasse realmente, e disso daí depois da segunda eu fui fazendo do meu jeito, trouxe a teoria trouxe também a prática. Inovei muitas coisas, mas porque eu gostava mesmo de chamar atenção dos alunos. Como eu trabalhei no Parma que é uma escola de Primavera do Leste, lá ela funciona como regência e como oficina. Então eu trabalhei na parte da oficina e quem trabalha na parte da oficina usa muito lúdico. Então tinha a brinquedoteca, nós tínhamos a sala de ciências, nós tínhamos a musicalização, o teatro, né. Então, é, isso modificou muito porque tirou que eu ficasse na parte da regência de ficar sentado com o aluno e explicando para ele umas quatro horas. Então nós variava ia lá para Educação Física, que é a parte da oficina, que é a Educação Física, ai tinha Artes, tinha musicalização, tinha teatro circuito. Então era coisa que não tinha na regência, Matemática, Português, Ciências, não tinha esses trens na oficina. Então isso

modificou muito e facilitou bastante porque eu já vinha já da área do lúdico mesmo, era só através do lúdico. Então você não tinha muito livro, não tem livro nessas áreas e muito mal o caderno, o caderno tinha mais para o teatro e a literatura que tinha.

Penso que, devido à questão socioeconômica delas, alcançar a condição de professora foi algo que trouxe muita felicidade para elas. L. S. P. não foi a única professora que demonstrou alegria na expressão e no relato ao falar de suas primeiras experiências como docente. Para elas, trabalhar como professora era realizar um sonho de sair da subalternidade extrema. Isso pode ser verificado no relato da professora I. A. S.:

Olha, eu até tava falando esses dias, que quando eu entrei eu ainda não tinha magistério, né. Tinha um sonho grande de ajudar, de contribuir, de ser uma boa professora, mas eu peguei uma sala com 23 alunos de primeiro aninho, que naquela época a maioria não vinha de pré-escola. Então assim, mas você sentia que tinha um respeito muito grande das crianças pela gente, que os pais cobraram delas e auxiliava a gente. Então assim, eu acho muito bonito como foi no início. Eu falo assim, nossa, a gente dava gosto de ser professora. Então assim, você pegava criança que às vezes não tinha ido pro pré, mas que elas avançavam, que elas estavam ali, você via o interesse delas. Então assim, a minha primeira experiência do primeiro aninho que eu tive eu tenho boas recordações. Foi, foi muito válido, foi, foi bom. não deixou trauma nenhum não.

Apenas a professora C. D. preferiu focar seu relato nos detalhes das dificuldades que encontrou para assumir uma turma na educação estadual formal. Relatou que se sentiu um pouco insegura e perdida na nova experiência, sobretudo, por não ter a certeza de que estava procedendo de forma correta em relação à sequência didática. Ela contou que, apesar da experiência prévia, percebia os olhares de reprovação dos colegas mais antigos. Ela não consegue afirmar se esse olhar tinha uma relação com o fato de ser uma professora negra ou por ser uma professora novata. É importante ressaltar que essa insegurança e essa falta de acolhimento fazia com a professora tivesse receio de lidar com os pais e com a gestão escolar. Segue o relato da professora C. D.:

Ah, foi boa, né. Assim, boa e difícil, né. Boa porque você está empolgado, vai começar e tudo. Mas você não sabe muita coisa, né. Porque só aprende dar aula, dando aula. Não adianta, é a experiência. Mas, assim, no geral foi boa, fora os olhares dos antigos, que sempre te reprova e a gestão que não acolhe, não ajuda ninguém que está chegando. Mas, assim, eu gostava muito das crianças. Acho que isso compensava de alguma forma.

De modo geral, pode-se afirmar que as experiências das professoras, apesar de apresentarem semelhanças, foram diferentes. Todavia, todas relataram que foi necessário um período para familiarização com o espaço escolar encontrado na cidade de Primavera do Leste-MT. Disseram que foi preciso um tempo de adaptação para se sentirem à vontade para

ministrarem aulas e realizarem seus trabalhos. Algumas afirmaram que a adaptação foi um pouco mais longa e, só após esse período, sentiram-se confiantes para dialogar com as e os colegas, com a gestão escolar e com os pais dos estudantes.

Por conhecer de perto o contexto da pesquisa, fico questionando: apesar de o fator racial não ser destacado pelas professoras nesse período de adaptação quando chegaram na cidade de Primavera do Leste, será que ele pode ser desprezado? Faço esse questionamento, pois Primavera do Leste é uma cidade de colonização sulista, cujos “pioneiros” eram pessoas brancas, descendentes de alemães e italianos que viviam no Sul do País, especialmente, no Rio Grande do Sul.

Quando se conversa com as pessoas não “sulistas” que vivem na cidade de Primavera do Leste, elas apontam a tensão racial que existia e ainda existe na cidade. Dessa forma, por todo percurso histórico dos negros e negras no Brasil, é impossível não relacionar o período de adaptação com a questão racial existente na cidade. Lembrei-me de Crenshaw (1993) e de Collins (2002), quando enfatizam que a mulher negra é atravessada, em suas experiências, por classificações sociais próprias das sociedades colonialistas/capitalistas/patriarcais modernas, ou seja, pelos eixos raça, gênero e classe. Assim, é difícil acreditar que elas tenham passado imune pelo racismo estrutural.

Talvez as professoras têm desprezado a questão racial devido a dois fatores principais, como já deve ter ficado, anteriormente, bem esclarecido. O primeiro diz respeito ao nível da naturalização que as práticas racistas se encontraram na sociedade brasileira. De acordo com Guimarães (1999), o racismo é tão naturalizado no Brasil que, muitas vezes, as populações negras têm dificuldade para reconhecer sua existência e suas formas de manifestação.

O segundo fator diz respeito à forma como o racismo se manifesta na sociedade, pois, de acordo com Abdias Nascimento (1978), apoiado no mito da democracia racial, por aqui, o racismo se manifesta de forma mascarada, e é, de acordo com o autor, a pior forma de manifestação da ideologia da diferença. Sobre o racismo mascarado ou à brasileira, Guimarães apontou que ele se mascara a ponto de se tratar “[...] a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro” (Guimarães, 1999, p. 60).

Se existe uma narrativa que nega a existência do racismo no Brasil (Nascimento, 1978; Guimarães, 1999), ações discriminatórias podem ser descaracterizadas e, assim, não serem reconhecidas por suas vítimas. Casos de racismo podem ganhar novas leituras e

interpretações, deixando de ser entendidos como discriminação racial, para, por exemplo, serem interpretados como brincadeira ou coisa normal.

Eu mesma, quando cheguei em Primavera do Leste, no ano de 2017, passei por várias situações de racismo que me fazia desejar todos os dias ir embora da cidade. Por muitas vezes, pensei voltar para a Bahia por conta das situações adoecedoras que eu vivia. Tenho total consciência de que, no Brasil, o racismo é estrutural e está enraizado na cultura, manifestando-se de norte a sul e leste à oeste do País. Todavia, a meu ver, a forma como o racismo se manifestava na Bahia era diferente de como se manifestava em Primavera do Leste.

Na Bahia, segundo meu olhar, o racismo se manifestava de forma velada e, muitas vezes, de forma imperceptível (Nascimento, 1978; Guimarães, 1999). Em Primavera do Leste-MT, o racismo se manifesta de forma mais expressiva e o impacto era extremamente negativo sobre minha vida. Todavia, mesmo quando acontece de forma escancarada, costuma ser desconfigurado para deslegitimar as reações de suas vítimas. Sobre esse ponto, Inaê Lopes dos Santos aponta que a:

[...] manutenção do racismo no campo pantanoso da mera opinião não se dá por acaso. a desqualificação – ou mesmo o esvaziamento – das ações de cunho racista serve como um importante mecanismo para deslegitimar quem sofre racismo. as discriminações e violências experimentadas pela população não branca muitas vezes são tachadas de exageradas ou, mais recentemente, de “vitimismo”. a dificuldade em determinar o sujeito da ação racista invalida a denúncia, banalizando não só a atitude da vítima, mas também a queixa e o ato discriminatório em si. Uma fórmula perfeita para manter bem azeitado o funcionamento do racismo brasileiro (Santos, 2022, p. 13).

Frente a esse contexto, pode-se inferir que a atuação de uma professora negra, de certa forma, não pode desconsiderar, tampouco deixar de problematizar a situação do racismo, para que não se transforme em um ato perene de naturalização social.

Em Primavera do Leste, eu verifiquei que as situações de racismo aconteciam em lojas, supermercados, restaurantes, praças, ruas e, também, dentro das escolas. Vivi situações de racismo dentro da escola que me fizeram duvidar de minha capacidade profissional e que, de certa forma, impactaram meu trabalho. Por várias vezes, sentia-me incapaz, menor, inferior às outras pessoas. Por diferentes vezes, cheguei a pensar que o problema era comigo e com minhas possíveis deficiências. Por sorte, o letramento racial me fez perceber que a grande sacada do racismo era fazer com que a população racializada se sinta inferior (Quijano, 2009).

Diante da minha própria experiência, infiro que as professoras, apesar de não terem focado suas falas na questão racial, também tenham vivido experiências de racismo e tenham recebidos olhares de desconfiança das pessoas brancas. Só o tempo e o trabalho permitiram que essa desconfiança fosse amenizada e elas se sentissem confortáveis para desenvolver o trabalho em sala de aula. Em suma, a questão racial nunca pode ser desprezada nas análises que envolvem trajetórias e experiências de mulheres negras em uma sociedade racista, colonialista e patriarcal.

5.2 As professoras e suas experiências docentes

De modo geral, as protagonistas desta pesquisa se veem como professoras que cumprem com êxito suas funções como docentes. Embora palavras como exigência, afeto, dinamicidade, carinho e atenção variaram entre as falas delas para caracterizar seus comportamentos em sala de aula, o que apareceu como comum a todas foi terem afirmado que sempre buscaram trabalhar com proximidade dos pais das e dos estudantes e que, nas aulas, sempre que possível, buscaram trabalhar com ludicidade e interdisciplinaridade. A semelhança no discurso talvez seja fruto das exigências do público para o qual as professoras trabalham, pois, estudantes do ensino fundamental I necessitam de aulas mais lúdicas e repletas de interdisciplinaridade para o estímulo da aprendizagem significativa. Além disso, o contato com as e os responsáveis é essencial para o sucesso do trabalho do ensino e da aprendizagem.

Um outro ponto comum que apareceu nos relatos delas foi o trabalho ampliado, ou seja, o trabalho escolar que é levado para casa. E esse ponto é sintomático e problemático, pois, como elas são oriundas das camadas exploradas da sociedade, elas já são vítimas de uma jornada dupla de trabalho ao terem também de assumir os afazeres domésticos de suas casas. Assim, além da dupla jornada que afeta a maioria das mulheres brasileiras, sobretudo, as mulheres negras, as professoras ainda acabam levando mais trabalho para casa, o que excede em muito as 30 horas que são pagas por contrato.

A professora C. D. foi a única que relatou que, hoje, após uma série de conflitos em sua vida pessoal, ela se permite não levar para casa as atividades da escola, cumprindo, rigorosamente seu trabalho dentro das 30 horas do contrato e nada mais. Segundo ela, durante muito tempo, assim como as outras professoras, levava muitas atividades da escola para sua casa e essa ação estava gerando conflitos em sua casa, desde ter de viver reclamando com sua

filha por ela mexer nos materiais da escola até não ter tempo para família, como sair com o esposo e com a filha. A solução encontrada para sanar os problemas que as horas extras, não remuneradas, estavam lhe causando foi abolir a prática de levar trabalho para casa e cumprir, estritamente, a jornada de trinta horas obrigatória por contrato.

Quando analiso os relatos das outras professoras, percebo que elas realizam uma jornada de trabalho em que várias horas realmente não são remuneradas. Vários trabalhos são desenvolvidos para além das 30 horas, e quem não conhece a vida profissional de uma professora que trabalha com ensino fundamental I não imagina a realidade atravessada por essas professoras. O fato é que, a partir dos relatos, é possível identificar que elas abdicam de horas de lazer e de dedicação para suas vidas pessoais para estudar, pensar e prepararatividades diferenciadas para suas e seus estudantes.

É importante salientar que a desvalorização da carreira do docente, sobretudo, da carreira de quem trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, pode apresentar uma relação direta com questões raciais e de gênero. É evidente que questões sociais e econômicas não podem ser desprezadas nessa questão, pois, como apontou Jane S. de Almeida, é um fato “[...]notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda do seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político” (Almeida, 1998, p. 73). Entretanto, ao supervalorizar as questões de classe para entender a desvalorização do magistério, os estudos acabam subestimando as possíveis relações com as questões de raça e de gênero.

Como apontou Quijano (2009), no atual sistema-mundo as relações de classe não podem ser pensadas sem entender sua articulação com as relações raciais, étnico-raciais e de gênero. Para o sociólogo peruano, é equivocado o pensamento que acredita que a classe é o fator que determina as dinâmicas sociais, pois, ela está o tempo todo articulada com os demaiseixos de poder. Dessa forma, se a desvalorização do magistério está associada às questões econômicas, automaticamente, pela forma como os eixos de poder se articulam no atual sistema-mundo, elas também estarão associadas às questões de raça e de gênero.

O que não se pode negar é que o magistério foi sendo desprestigiado no Brasil no mesmo passo que foi ingressando pessoas negras, pessoas pobres e mulheres à docência. Inclusive, o próprio processo de desvalorização da docência, como pontuou Lúcia Helena Machado (2006), acabou por abrir ainda mais as portas para as pessoas negras. No capítulo anterior, mostrei dados de que são as pessoas negras a maioria das que procuram cursos de

licenciatura no Brasil. Isso revela que a maioria dos professores que estão sendo formados e estão disponíveis para o trabalho docente são pessoas negras (Gatti *et al.*, 2019).

O fato de pessoas negras estarem assumindo a predominância da docência se relaciona com o descrédito do poder público para com a carreira docente. É evidente que o ato de uma professora negra assumir o espaço da docência tem um caráter significativo, porque, isso significa que a mulher negra está tendo acesso ao curso superior, mesmo que a maioria seja em cursos de licenciatura. Entretanto, é preciso ressaltar que existe um desprestígio e descrédito do poder público para com a carreira docente. A questão singular é que, quando a profissão de professora passar a ser ocupada por pessoas oriundas da classe trabalhadora, sobretudo a mulher negra, percebe-se uma certa desvalorização da carreira docente, pois, como pontuou Guimarães (1999) e Gonzalez (2020), historicamente, as populações negras, especialmente as mulheres, são as mais desvalorizadas no mercado de trabalho, ocupando os piores postos e recebendo as menores remunerações.

A partir do raciocínio apresentado acima, pode-se, no mínimo, supor que à medida que as pessoas, que foram historicamente exploradas, passam a ocupar os espaços da docência, o processo de desvalorização da profissão se aguça. Quando se analisa a carreira docente do ensino fundamental I, sabe-se que a maioria são mulheres e, entre estas, mulheres negras. Dessa forma, quando existe o descrédito e desvalorização da profissão, não se pode deixar de pensar qual o público que ocupa esses espaços.

Além do trabalho docente exaustivo, as professoras relataram que assumem vários papéis em sala de aula e na escola. O fato de trabalharem em escolas públicas e suas e seus estudantes serem filhas e filhos das populações exploradas, elas acabam desenvolvendo diversas funções e não apenas a docência. Essas professoras, que já enfrentam jornadas duplas e já levam uma série de trabalho da escola para casa, também necessitam assumir funções de psicólogas, de assistentes sociais, cuidadoras e conselheiras tutelares. Todas as professoras relataram que, muitas vezes, têm de assumir o papel de mãe de algumas e alguns de seus estudantes.

No relato das professoras, a questão do vínculo afetivo positivo criado para com as e os estudantes é algo preponderante. É interessante notar que a falta de vínculo positivo afetou, negativamente, as professoras em seus processos formativos. Hoje, é justamente o vínculo afetivo positivo algo que sobressai nos relatos delas. O acolhimento é, para elas, algo central no sucesso de suas e de seus estudantes. Sem acolhimento não existe sucesso no trabalho. A

vulnerabilidade que aflige as e os estudantes é amenizada a partir do trabalho desenvolvido pelas professoras.

O que aparece nos relatos delas revela que as e os estudantes se sentem acolhidas, acolhidos, por elas, respeitando-as e tendo mais atenção e responsabilidade para realizarem as atividades. Muitas vezes, as crianças não têm orientação ou não veem sentido em seus processos educativos. Quando as crianças são negras, a falta de vínculo afetivo positivo, somado à falta de representatividade, torna-se uma tragédia anunciada. De acordo com Cavalleiro (2020), o contato físico é mais escasso na relação professora, professor/aluna, aluno negro. Segundo a autora, ao se aproximarem das crianças negras, as professoras, os professores, mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico e prejudica a aprendizagem dos estudantes negros, ou seja, é “[...]visível a discrepância de tratamento que dispensam a eles” (Cavalleiro, 2020, p. 73).

Cavalleiro (2020) destaca que, com as crianças brancas, as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às negras. Assim, pode-se entender que, na relação “[...]professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais” (Cavalleiro, 2020, p. 73). E essa afetividade é extremamente positiva e significativo para elas. As professoras, sujeitas desta pesquisa, demonstram ter consciência disso e apostam no afeto como um fator importante para a construção da relação ensino-aprendizagem.

Quando estão em sala de aula, as professoras relataram que procuram sempre fazer o melhor para suas e para seus estudantes, contextualizando os conteúdos com a realidade que os atravessam, realizando leitura deleite (leitura inicial), elaborando projetos que contemplem os conceitos trabalhados na unidade. Buscam também realizar atividades diferenciadas, assim como técnicas que aperfeiçoem a prática de ensino. Todas afirmaram também que, em sala de aula, buscam estabelecer regras e utilizam métodos de acordo com a necessidade da turma. A professora D. P. S. faz o seguinte relato:

Aah. Eu diria assim, como eu já falei, né. A partir dos conteúdos que devem ser abordado ali dentro de cada turma, de cada disciplina, de cada currículo escolar, que deve ser trabalhado eu procuro trabalhar de forma lúdica, procuro trazer o aluno para mim, procuro ensinar de forma que eles compreendam de uma outra maneira se daquele método não tá indo você tenta de outros, né. Então é essa é a forma que eu uso, se por exemplo: eu preciso ensinar unidade, dezena e centena eu não fico focada só ali no livro, só ali dentro, ali nas atividades do quadro. Eu trago o material dourado e a gente constrói material dourado com sucata. Eu sou a professora que tira, sai catando, catando o que dá de ser reutilizado pra tá fazendo essas atividades, de forma assim, resumida, eu procuro trabalhar didaticamente

uma forma que eles compreendam de maneira mais fácil, se eles não tiver entendendo de uma outra forma.

A professora C. D. também abordou sobre sua atuação em sala de aula e sobre os esforços que faz para possibilitar o melhor para seus estudantes, como se verifica no seguinte relato:

hum. como eu posso te responder. assim, como eu sempre, antes, né. agora a minha vida aqui em primavera, quatro anos que eu trabalho com crianças maiores. então assim, a gente tem aquela maior preocupação se a criança vai saber ler, escrever, terêê, essas coisas, né. mas quando você está na educação infantil o foco é outro, claro que você tem o cognitivo para trabalhar também, né. mas, você não pensa só nisso, você pensa... então assim, eu sempre tento pensar em conteúdos, em assuntos que envolva uma outra gama de coisas assim. não gosto por exemplo: tô trabalhando na alfabetização, por exemplo – hoje nós vamos aprender a letra “a”. a de “abelha”, a de não sei o quê. eu não sei trabalhar assim. então sempre gosto de trabalhar dentro de um conceito, de um projeto mesmo de pesquisa. eu fiz uma formação há muito tempo que foi ali que mudou minha prática. inclusive eu ganhei o prêmio professores do brasil, a décima edição. eu ganhei a partir dessa prática quando eu comecei. então assim, não é escrever um projeto bonito. porque geralmente a gente escreve projeto com palavras difíceis, bleble. eu falei isso, eu falei aquilo. e aí gente aprendeu de outra forma, claro que você vai direcionar, você é o docente. mas, mesmo com as criancinhas que eu apliquei na época, tinha três aninhos. tudo a partirdo que a criança pergunta, entendeu. então assim, eu vi vários projetos legais. tipo a criança pergunta assim: “tia, de onde vem o cocô”? pronto, o projeto vai ser sobre isso, entendeu. nós vamos estudar sobre isso. então na época eu expus vários poemaspra eles, do Vinícius. e aí, eles gostaram do da borboleta, o que mais chama atenção deles, né. então a partir de uma pergunta que um aluno fez foi o título do projeto e aêu fui desenvolvendo. eles foram no laboratório de ciências. nós fomos pro sítio, conhecemos os animais ovíparos e depois a gente conheceu a música popular brasileira, conhecemos Chico Buarque. então assim, foi muito legal. então assim, eu gosto de trabalhar dentro de um contexto. a minha prática geralmente é assim, o mínimo uma sequência didática. eu não consigo trabalhar assim... mas isso é meu, né. eu não consigo trabalhar assim, solto. eu tive muita dificuldade quando eu cheguei aqui porque tinha várias disciplinas e as professoras tinham um monte de caderno. eu ficava doidinha com aquilo, porque eu falava assim: gente, como é que vou dar aula, não agora estou no “a”, vamos fazer o um, guarda vamos fazer ciências. porque sempre gostei de trabalhar com contextualizado, a partir do que a criança me pergunta ali eu vou criando. eu não gosto de plano de aula por isso, porque eu acho também que me delimita, sabe. às vezes eu tenho uma ideia vou lá e faço uma outra coisa. então, mas a minha prática mesmo, eu gosto de trabalhar com pesquisa, com as crianças pesquisando junto comigo. projeto de pesquisa, independente da idade.

A professora E. M. L. também relatou quais são suas preferências em sala de aula:

Eu sou meio tradicional, assim, gosto muito das metodologias mais tradicionais, mas, não é que eu foque somente, né, nessas tecnologias, não gosto muito, eu sei que assim, nossa na era de hoje você vai falar isso... Mas, assim, eu gosto mesmo, mesmo de tá ali com meus alunos, tá desenvolvendo alguns projetinhos, não uma coisa assim muito mirabolante que está fora das nossas realidades, porque as vezes a gente sonha muito e o chão da nossa escola não deixa voar tanto. Então a gente tem que ser bastante pé no chão e trabalhar de acordo a nossa possibilidade, né e não ficar floreando, floreando muito, é bonito, tem muitas coisas na educação que

são muito bonito, muito linda, mas dependendo do ambiente, do local que você está daquela comunidade escolar não tem como você florear tanto, a realidade é diferente e você tem que trabalhar com o que você tem em mãos. Por exemplo, o da nossa escola nós não temos um laboratório de informática, o quadro da sala que eu trabalho é de giz e está todo trincado, então assim, não tem muito o que fazer, se você quer desenvolver uma atividade diferenciada tem alunos que são carentes, carente, eu tenho alunos que não tem lápis, que não tem borracha. Então assim, você vai fazer uma maquete tem que trazer isopor, ele não tem essas condições, e a gente tem que fazer das tripas o coração e tenta trabalhar com as nossas possibilidades, trabalhar com o que temos de concreto.

De modo geral, todas as professoras demonstraram que gostam de apresentar e explicar os temas para os estudantes, utilizando materiais concretos, quase sempre, produzidos pelos próprios estudantes, para que eles possam desenvolver, com a prática, a compreensão do tema que está sendo explicado e para não sentirem dificuldades ao realizarem atividades. Também houve relatos que frisaram o planejamento, as normas, as regras e a disciplina para condução dos trabalhos, como o relato da professora L. S. P.:

Na prática de ensino eu tento ser contínuo, desde às regras, né, as regras obedecidas, desde a rotina, desde a disciplina desde o início até o final, desde quem entra, até que seja um aluno novo, eu tento manter a mesma rotina, horário, disciplina, né. Então assim, vamos lá para lanchar tem a fila, tem horário pra sair, nunca saio antes, eu não gosto, prefiro sair depois do que sair antes, pra evitar tumulto, que horário é horário, né. Então, minha rotina mais é essa e trabalhar muito lúdico. Adoro ler, todos os dias faço uma leitura deleite pra eles. Então, isso me faz um pouquinho diferente também.

De modo geral, as professoras relataram que viveram diversas experiências que foram significativas para suas trajetórias docentes. Cada participante, emocionada, buscou descrever com detalhes as experiências vividas. Nos relatos, como se viu, elas demonstraram que, em todos os anos, para elas, cada turma tem sua importância e nessas turmas são construídas experiências significativas. O trabalho com projetos, a construção de valores, a afetividade e transformação de uma turma são alguns dos exemplos narrados pelas professoras no decorrer das suas trajetórias. São histórias que contribuem significativamente e possibilitam a reflexão cotidiana sobre a importância do verbo ensinar.

Quando perguntadas quais foram os momentos que marcaram suas carreiras na atuação na cidade de Primavera do Leste, as professoras foram unânimes ao afirmar que vários foram os momentos que marcaram suas trajetórias. Em seus relatos, procuraram rememorar, com detalhes, vários episódios marcantes, fossem eles positivos fossem negativos. Ao serem provocadas, elas demonstraram emoção ao reviver esses momentos que foram significativos para a vida delas.

Entre os pontos positivos para suas carreiras, apareceram relatos sobre diferentes pontos, por exemplo: participações marcantes em congressos, seminários e eventos; deslumbramento por apresentações realizadas por pesquisadoras; admiração por professoras e por estudantes, e a oportunidade de estudarem métodos diferentes para poderem contribuir com o aprendizado da turma. Sobre os pontos significativos da carreira, a professora D. P. S. fez o seguinte relato:

Eu diria assim, que durante esse período eu na verdade tenho que quatro, cinco, seis anos que estou atuando, né. ÉÉÉ, e... me marca muito os momentos que a gente trabalha valores. Então esses são os momentos que eu acho assim mais importante ali, quando eu trabalho valores, quando a gente trabalha consciência negra, de forma que eles entendam na prática. Então isso para mim, tipo assim, eles não estão entendendo na atividade em si, eles estão praticando o que eles aprenderam. Então pra mim são esses momentos, né. A gente durante o ano trabalha pouco, mas quando são trabalhados são bem trabalhados, assim. A gente cobra, eles realmente mostram na prática o que eles estão aprendendo aos pouquinho ali, a mudança é gradativa, mas vem.

Algo muito comum quando as professoras estão relatando os momentos mais significativos de suas carreiras é o afeto. Sem dúvida, esse sentimento aparece em todos os relatos em que narraram os episódios que marcaram a carreira, e o destaque maior foi para o quanto esse sentimento se manifestou na relação mantida com as e os estudantes. Como exemplo, trouxe o relato da professora E. M. L.:

Então, quando eu cheguei na escola atual onde eu trabalho hoje, eu peguei uma turma de 4º ano. A minha maior experiência foi aqui na cidade de Primavera. Eu peguei uma turma de 4º ano e segundo as colegas na época, eu era novata na cidade, novata na unidade escolar, era titulada a pior turma, lá tinha um menino, ele era o maior da turma, ele batia em todo mundo. Ele já tinha passado por todos os quartos anos es professores todos estavam dispensando e ele caiu especificamente na turma que eu atribuir, professores chegavam a ir na porta da sala e dizer: nossaaa. Eu falava meu deus esse menino pelo jeito vai me matar. Ele já tinha pegado faca para professor, já tinha ameaçado, um menino bem difícil. E, mais Sabe do que ele precisava? Só de carinho e afeto. Ele não concluiu o ano, ele foi transferido e ele terminou até o período que ele ficou comigo ele me chama de mãe. E eu não tive problemas com ele. Ele tinha problema de aprendizagem só que, lógico, as atividades dele eram diferenciadas, mas o maior problema que ele tinha era falta de afeto. O comportamento dele melhorou assim... assustadoramente, ele melhorou muito, muito o comportamento dele. Eu não tive problemas com ele. Dizem que até tirar a roupa e mostrar para professora e mostrar o bumbum ele chegou a fazer isso, parece. Mas comigo eu não tive problemas com ele não. Então, assim, como diz Wallon trabalhar a afetividade, eu acho primordial, lógico, nós não somos os pais dessas crianças, mas nós temos que tomar pra si que elas precisam, eu penso que o afeto e a cumplicidade entre professor e aluno é de suma importância para o processo de ensino aprendizado, é um vínculo que não pode ser desfeito.

Um outro relato que me chamou bastante a atenção foi o da professora L. S. P., quando disse que o evento mais significativo de sua vida ocorreu quando foi aprovada em dois concursos públicos e se tornou professora efetiva das redes municipal e estadual na cidade de Primavera do Leste. Chamou a minha atenção o fato de a professora destacar a importância da estabilidade profissional. É preciso compreender que as populações negras, no Brasil, sempre estiveram em situação de vulnerabilidade social e econômica. Assim, para uma mulher negra, que é o ser humano mais subalternizado das relações sociais, conseguir a estabilidade via concurso público é um fato extremamente significativo.

No meu caso, minha aprovação como professora efetiva da Rede Estadual de Mato Grosso provocou em mim vários sentimentos, dei pulos de alegria, de êxtase, chorei, sorri. Foi muita emoção por ter conseguido concretizar um sonho almejado há anos. Passar em um concurso era um sonho que tinha desde quando me graduei. O concurso viabilizou transformar financeiramente a minha vida e a vida de minha família, pois o meu salário, apesar de não ser grandioso, possibilita ajudar financeiramente meus pais.

Para a professora L. S. P., a estabilidade profissional afetou positivamente também sua vida e isso se refletiu em seu trabalho. Com a estabilidade, foi possível criar vínculos com as escolas nas quais ela trabalha, e essa relação possibilitou também um maior vínculo com os estudantes. Toda essa relação afetiva e de segurança propicia a ela melhores condições objetivas e subjetivas para desenvolver o trabalho em sala de aula.

Como falei anteriormente, o descrédito e a desvalorização da carreira docente têm relação com o fato de as populações negras passarem a ocupar os espaços da docência. Sabe-se que a desvalorização do docente passa por questões mais amplas, que foram bem trabalhadas por pesquisadoras como Eurize Caldas Peçanha (2009) e Bernadete Gatti (2009; 2019). Todavia, é sintomático que, quando os espaços da docência eram elitizados e reservados para uma parcela diminuta com distinção social, a valorização da profissão era refletida na remuneração e nas condições de trabalho. Dessa forma, o descaso do governo com a carreira docente, a precarização do trabalho docente, as injustiças cometidas contra as trabalhadoras e trabalhadores da educação não podem ser dissociadas do fator racial.

Para uma mulher negra que encontrou inúmeras dificuldades em seu processo formativo, estabilidade profissional e para uma professora negra que viveu a maior parte de sua vida em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é, sem sombra de dúvida, algo de enorme relevância.

Sobre os fatos ou momentos negativos, algumas professoras afirmaram que não deixaram que eles marcassem suas carreiras. Para elas, o segredo da permanência na docência, sobretudo, na condição de mulheres negras, passa pela superação das adversidades e pela confecção de ações de resistência e re-existência. Assim, não deixar que os momentos negativos impactem suas vidas é, antes de tudo, uma ação de sobrevivência.

Entre os fatos, ou momentos negativos, apresentados por algumas delas, destaco os relatos que giraram em torno da falta de afetividade dos colegas nos momentos em que ingressaram em suas determinadas escolas na cidade Primavera do Leste-MT. O isolamento e a falta de empatia das e dos colegas no momento em que assumiram o concurso como professoras foi algo marcante. Algumas delas nunca havia ministrado aulas na turma a que foram atribuídas, e a falta de ajuda e acolhimento foi bastante sentida.

Entretanto, essa falta de empatia com pessoas que não têm a pele branca e o rosto “angelical” não é de hoje uma realidade no Brasil. Várias pessoas negras relatam a falta de ajuda e de sensibilidade das pessoas brancas nos ambientes de trabalho. O tratamento desigual entre elas é resultado direto dos anos de escravidão e da permanência da mentalidade escravocrata. Então, não é de se estranhar que esse tratamento desigual tenha sido sentido pelas professoras quando ingressaram nas escolas em Primavera do Leste-MT.

Elas relataram que o isolamento era tão grande que não encontraram parceria para o planejamento e para a criação dos planos de aula; mesmo quando havia turmas da mesma série na escola, não houve ajuda para pensar na condução da turma e para fazer outras atividades na escola. Diante disso, elas se sentiram sozinhas e inseguras para desenvolverem seus trabalhos. O relato da professora L. S. P., adescrever a discriminação que passou e ainda sofre, é, nesse sentido, bastante sintomático:

Eu mal assumi o concurso do município e um ano depois eu assumi o do Estado. E pessoas vieram falar pra mim que eu era egoísta, né. Pra quê dois serviços? Tem tanta gente desempregada, mas aí eu falei: gente, eu não estou passando a perna em ninguém, isso é mérito meu, eu estudei, eu ralei para mim estudar, deixei de fazer muitas coisas. Vivi a minha vida no estudo pra focar nisso. Se eu tô (com dois empregos), cada um sabe da necessidade de cada um. Então assim, eu só me senti mal pelas críticas, né. Nossa, olha lá, tem dois serviços, pra que isso. Mas ninguém ver o que a gente passa realmente, se eu tenho dois serviços hoje é porque eu tenho uma necessidade maior, eu tenho um gasto maior com minha filha (PCD), tudo isso favorece. Não vou falar pra você que vou ficar com esse serviço até eu ficar velha. Não, ninguém sabe o dia do amanhã, mas por enquanto está dando certo, tô indo. Eu só sentir as críticas negativas por esse lado, porque o pessoal chegar e falar que eu passei que foi sorte. Não foi sorte. Eu estudei. Então assim, aquilo ali foi desanimando a gente no sentido negativo assim, pela cor, né. Então, pela minha cor, eu passei porque tive sorte. O branco passa porque estudou. Não, eu estudei. Eu quis mostrar pra eles que eu estudei. É só isso o lado negativo. Às vezes a pessoa

me ver na rua, você trabalha na onde? Eu trabalho no Sebastião Patrício e trabalho na escola Nossa Senhora Aparecida (neste momento a entrevistada interpreta a cara de espanto que a pessoa fez ao saber onde ela trabalha) eles se espantam, né, pela cor. Nossa! Uma negra, duas escolas, dois concursos, né. Então assim, é nesse sentido eu fico chateada, com a comparação, que não precisa fazer comparação, não quer dizer que branco é mais inteligente que o negro, porque ele tem que tá mais elevado do que nós. Eu teria que está limpando o chão, será? Então, é nesse sentido assim que me desanima às vezes.

O relato dessa professora é impactante, pois, por meio dele, é possível ver, nitidamente, o racismo e a discriminação racial impregnada na sociedade. Primeiro, existe uma insatisfação social pelo fato de uma professora negra ocupar dois espaços considerados privilegiados. Assim, ao invés de ser acolhida em seu ambiente de trabalho, ela era criticada por uma conquista que só ela sabe o que passou durante sua vida para conseguir. Segundo, existe um espanto das pessoas de Primavera do Leste-MT ao saberem que ela, sendo uma mulher negra, é professora e concursada nas redes municipais e estaduais e leciona em duas escolas importantes na cidade.

A partir do relato da professora L. S. P., pode-se deduzir o ódio existente contra pessoas negras no Brasil. Suas conquistas são questionadas e criticadas. O que deveria ser louvado é criminalizado. É como se uma pessoa negra não tivesse o direito de ocupar espaços de destaque na sociedade. É nítido que ocupar duas cadeiras em concurso público criou um incômodo na sociedade racista que esperava que a professora L. S. P estivesse ocupando espaços de subserviência. A insatisfação social enorme, as dúvidas sobre a capacidade intelectual da professora, sobre o que levou a professora a passar em dois concursos públicos, os questionamentos sobre a capacidade para exercer a profissão, tudo isso é consequência da mentalidade racista e escravocrata que impera na sociedade brasileira.

Quando analiso os relatos a partir do letramento racial, verifico que o relato da professora L. S. P. revela, como extensivamente, vim discutindo neste texto, que a sociedade brasileira é racista e intolerante com mulheres negras. Os dados desta pesquisa, e de muitas outras que li, autorizam-me a pensar que a sociedade brasileira se incomoda quando uma mulher de pele preta não está executando profissões de subserviência e de subalternização social. O que se percebe nos relatos de L. S. P. é que a sociedade brasileira e primaverense só aceita que a mulher negra trabalhe em uma escola como faxineira ou merendeira. Para a sociedade racista, o lugar da negra e do negro é nas cozinhas, nos banheiros, nas lavouras ou em qualquer tipo de trabalho que tenha como objetivo servir ao branco.

Não estou desmerecendo a função exercida pelas profissionais que realizam atividades braçais. Na verdade, o que estou chamando atenção é para o que o racismo faz com essas pessoas que trabalham muito e são pouco remuneradas e extremamente desvalorizadas. Proponho uma reflexão trazendo os exemplos dessas profissões braçais, pois são profissões que geralmente são associadas e atribuídas às populações negras, justamente pela pouca valorização financeira. Nesse sentido, de acordo com René Marc da Costa Silva (2013), atualmente,

[...] não é difícil entender porque a ponta mais visível e incontestável do racismo revela-se quando são analisados os rendimentos do trabalho. Engajados em ocupações caracterizadas pela precariedade e enfrentando maiores dificuldades para ascender em suas carreiras profissionais e condições de trabalho mais desfavoráveis que as experimentadas pela população não-negra, os trabalhadores negros têm remunerações substancialmente mais baixas, no conjunto das regiões analisadas, mesmo levando em consideração que os patamares de rendimentos da população em geral são baixos (Silva, 2013, p. 3).

Nessa perspectiva, teço o seguinte questionamento: Por que as profissões braçais não são associadas às populações brancas? A resposta está evidente: por causa do racismo, da escravidão e da mentalidade escravocrata. A associação acontece, porque é a população negra, aquela que descende dos povos africanos, a que foi escravizada, inferiorizada e considerada incapaz intelectualmente. Essa mentalidade que associa as populações negras à subserviência revela que o pensamento racista e reacionário está incorporado na sociedade brasileira e não se manifesta apenas de forma velada, mas também de forma clara na sociedade. Tudo isso só demonstra a necessidade existente da criação de políticas de combate ao racismo e de uma educação que seja capaz de educar pessoas para a superação do racismo.

Além disso, a vulnerabilidade que acomete as pessoas negras se aguça quando se é mulher. As manifestações racistas se somam às manifestações sexistas e tornam o dia a dia da mulher negra uma verdadeira luta contra as aberrações sociais.

Nessa luta contra as aberrações e contra os corpos nocivos que são lançados contra as mulheres negras, as participantes consideram de suma importância o papel da educação. No entender delas, a educação é a “luz no fim do túnel” que possibilita a transformação do mundo. Para elas, a educação transformou suas vidas e tem o poder de transformar a sociedade, inclusive, a vida de suas e de seus estudantes. Por meio da educação, elas afirmaram que conseguiram conquistar uma vida melhor em relação à vida de seus pais. Para elas, a educação foi o caminho que criou as oportunidades para ascender na vida.

Quando as professoras falam da educação como mecanismo de transformação, levam-me a pensar que nem toda educação é emancipatória. Nesse sentido, para além de pensar em educação, tem-se de pensar em um modelo de educação que seja uma educação para libertação e para emancipação. Como abordou Freire (1988) na *Pedagogia do oprimido*, tem-se de livrar da educação bancária e mecanicista e labutar por uma educação que ajude a enxergar o mundo e a trabalhar por sua transformação.

A realidade apresentada pelas cinco professoras revela que a formação da sociedade brasileira é, sim, desigual e impede que todas as pessoas tenham acesso à educação, mas ainda, há uma educação realmente compromissada com o combate das desigualdades raciais, sociais, econômicas e de gênero. Apesar de seus ancestrais estarem há séculos vivendo no Brasil, elas foram as primeiras de suas famílias a terem acesso ao ensino superior. Seus pais não tiveram acesso a nenhum tipo de educação formal, e, portanto, pessoas analfabetas ou semianalfabetas. São filhas de pessoas trabalhadoras, que foram exploradas e não tiveram a oportunidade de construir uma vida verdadeiramente emancipada, e que destinaram para suas filhas os seus sonhos com a educação e com a ascensão social.

Assim como as participantes, também sou a primeira de minha família a ingressar e a concluir o ensino superior. A falta de formação acadêmica dos meus pais, deu-se por toda estrutura de desigualdades que atravessaram suas vidas. Minha mãe e meu pai não tiveram direito de escolha. Tiveram de trabalhar desde criança para poderem se alimentar e ajudar no sustento da casa. Para eles, estudar era algo inalcançável. Alimentar-se estava acima davontade de estudar e alcançar uma certa ascensão social.

A realidade das professoras negras não é só parecida com a minha, mas com a maioria da população negra brasileira. Negras e negros, na maioria, não tiveram oportunidades de estudar e sequer viam isso como possibilidade, pois, acima de tudo, estava o objetivo maior: sobreviver. Conseguirem se alimentar e alimentar a família sempre foi objetivo maior das populações negras.

Diante da realidade que aparece, de forma unânime, todas as professoras consideraram que a educação pode transformar a vidas das pessoas. Elas se baseiam em suas próprias experiências para acreditar que, por meio da educação, é possível transformar uma sociedade. A educação foi o caminho para que elas encontrassem melhores condições de vida e pudessem oferecer mais dignidade para suas famílias e ajudarem também seus progenitores. Em seus relatos, as professoras afirmam que poder oferecer aos seus familiares o que não foi oferecido a elas as enche de orgulho e as ajuda a seguir em frente.

A professora E. M. L., assim como todas as outras, afirmou que é uma pessoa feliz e cheia de gratidão pela oportunidade de cursar o ensino superior e ter a docência como profissão. Ela faz questão de pontuar como a educação pode transformar vidas, e a alegria de seu pai no dia da formatura. E. M. L. pontua:

Sim. Acredito. Ooh, eu que acredito. Educação pode sim transformar vidas. Transformou a minha, lógico que não sou uma doutora, não tenho, né, um salário bom assim, mas, eu agradeço muito a Deus por tudo que ele tem me concedido. Mas, assim, eu fico imaginando, se eu não tivesse estudado, o que eu estaria fazendo hoje? Eu estaria podendo ajudar os meus pais de alguma forma? Então, assim, transforma vidas sim. E assim, eu sinto e me deixa feliz embora meu pai não quisesse que eu fosse exercer a profissão de professora, mas ele tem orgulho de mim hoje. E assim, eu sempre comento com meu Amor (esposo) a felicidade e o orgulho que eu vi nos olhos do meu pai no dia da minha formatura. Gente, ele estava se sentindo assim... Nossa, ele estava muito feliz, eu nem sei descrever. Era uma coisa assim, que nunca tinha visto meu pai tão feliz. Nunca, nunca eu tinha visto. Esses dias eu estava comentando com o meu Amor (esposo), ele estava assim, parecendo que era ele, de terno e gravata, dançando ali comigo, parecendo que era ele que estava sendo a estrela. Nossa, ele estava muito feliz, feliz. E isso me deixou feliz. Embora tenha sido assim um período que eu estava passando uma fase muito difícil na minha vida, na época da minha formatura, mas assim, de ver alegria que estava irradiando o olhar dele assim, acabou irradiando também a minha.

A fala da participante revela o quanto é importante para os seus pais, que foram explorados, ver uma filha formada e exercendo uma profissão de importância na construção e na formação de uma sociedade. E. M. L. descreve que, em sua formatura, parecia que era seu pai que estava se formando ao demonstrar seu contentamento, sua felicidade e seu orgulho ao ver sua filha formada. O orgulho do pai dela revela que ele não estudou e se distanciou dos bancos escolares não foi porque não queria ou porque não gostava de estudar, mas, porque não teve o direito de escolha.

O relato de E. M. L. me fez lembrar da minha mãe semianalfabeta e do meu pai analfabeto. Ambos não tiveram oportunidades de estudar porque tiveram de trabalhar para se sustentarem e sustentar os filhos. No dia que me formei, minha mãe estava radiante. Os olhos dela brilhavam de tanta emoção. Lembro que aquele momento foi mágico para ela e para minhas irmãs que se produziram para estarem lindas na minha formatura. Recordo que eu não acreditava que tinha conseguido vencer a tão difícil fase da graduação. Quando eu me lembro de toda luta, da falta de condições financeiras para comprar as apostilas, os materiais didáticos e não ter condições financeiras de ter o álbum da minha formatura, eu me emociono. O momento da minha formatura está gravado na minha memória e na memória da minha família. Uma pena que esses registros estejam apenas na memória.

As lembranças que marcam, lembranças comuns às mulheres negras, fazem com que uma se identifique com as outras, fazem entender as desigualdades que as atravessam e as fazem entender o valor da educação como fonte de conhecimento que proporciona a saída da situação de miséria. A educação para as professoras e para mim foi o caminho para melhores condições de vida, ou seja, para uma vida com o mínimo de dignidade que todo ser humano necessita.

Ponto ainda que a educação que as pessoas negras necessitam não é uma educação qualquer. Como propõe Woodson (2021), a educação que as populações negras necessitam é aquela capaz de gerar os questionamentos para as condições sociais desiguais que foram naturalizadas. Em outras palavras, como pontuava hooks (2013), a educação que faz sentido é a educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero. A educação que transforma é aquela que é capaz de questionar todas as falsidades que foram postas (Diop, 1974). É aquela capaz de dissolver e superar o racismo, o machismo e o sexismo que assolam as professoras negras. Dessa forma, está nítido que não é a educação burguesa que as interessa. O que interessa é uma educação descolonizada e pronta para a verdadeira emancipação da mulher negra.

5.3 As professoras negras, identidade e racismo

Nas últimas cinco décadas de degradação colonial, as mulheres negras foram vítimas de invisibilidade e silenciamentos em suas trajetórias, sempre vistas a partir do outro como objeto e mercadoria. Por isso, nesta pesquisa, o esforço maior é para que as sujeitas não sejam invisibilizadas e silenciadas. Entender as professoras negras como sujeitas protagonistas de suas histórias é o mínimo que eu, como pesquisadora e professora negra, posso fazer para contribuir para que elas sejam respeitadas, suas trajetórias visibilizadas em seus anseios e que tenham o direito de serem quem são.

Em relação ao fato de terem o direito de serem quem são, é importante relatar que todas as cinco professoras se identificam como mulheres negras. Essa identificação é importante em um país onde a pessoa negra se desenvolve tendo ojeriza de sua condição. De acordo com Nascimento (1978), a sociedade conspira para que a pessoa negra se afaste de sua ancestralidade e de sua cultura e tenha como meta o embranquecimento. Esse processo de branqueamento organizado e sistemático foi denominado por Abdias Nascimento (1978) como o genocídio do negro brasileiro e de sua cultura.

Mesmo diante da pressão social para que as pessoas negras reneguem sua ancestralidade e odeie seus traços, as cinco professoras se identificam como negras e se orgulham dessa condição. Mesmo que o racismo traga e imponha situações desconfortáveis e dolorosas, o importante é que elas se identificam como mulheres negras e, com isso, vivem as experiências que as mulheres negras vivem no Brasil.

Como as experiências das mulheres negras são atravessadas de forma interseccional por raça e classe, mas também por gênero, questionei as professoras sobre as dificuldades atravessadas pela desigualdade de gênero. Das cinco participantes, quatro relataram que já enfrentaram inúmeras dificuldades por serem mulheres. As quatro entenderam que, para além das dificuldades encontradas pela desigualdade racial e social, elas também sofrem com a desigualdade de gênero. Apenas a professora E. M. L. afirmou que nunca enfrentou dificuldades por ser mulher ou, pelos menos, ela não consegue identificar de forma nítida como essa desigualdade de gênero se manifesta em sua vida como acontece com a desigualdade racial e socioeconômica.

O fato de E. M. L. relatar que nunca enfrentou dificuldades ou sofreu pela desigualdade por ser mulher me deixou pensativa, por não imaginar que exista uma mulher que nunca tenha sofrido algum tipo de dificuldade causada pelo machismo e pelo sexismo, ainda mais trabalhando em um escritório de contabilidade, e sendo casada, como ela narrou. O relato da professora E. M. L. me fez lembrar do livro *Minha história das mulheres* da historiadora francesa Perrot (2017), que descreve com riquezas de detalhes as trajetórias das mulheres, ao longo da história, e as dificuldades que elas encontram apenas por terem nascidos com o sexo feminino. Perrot (2017) afirma que nem sempre as mulheres exerceram ofícios socialmente reconhecidos ou que trouxessem remuneração digna. Segundo a autora, as mulheres, durante muito tempo, não passavam de ajudantes de seus maridos, trabalhando no artesanato, na lavoura, na feira ou em uma loja. Elas não tinham direito de administrarem sua renda e isso se intensificava quando eram casadas.

A partir dos estudos de Perrot (2017), observo que as mulheres, ao longo da história, sobretudo nas sociedades ocidentais, repito, eram vistas como coadjuvantes ou ajudantes dos seus cônjuges, não sendo reconhecidas como seres humanos capazes de exercer direitos civis e políticos. E, como auxiliares do gênero masculino, as mulheres deviam subserviência e obediência a eles.

Se a história revela que as histórias das mulheres são marcadas por violências, desigualdades, silenciamentos, sexismos e machismos, será possível que, em uma sociedade,

historicamente, sexista e machista, existam mulheres que nunca sofreram com a desigualdade de gênero? Será possível que existam mulheres que não encontrem dificuldades por serem mulheres?

Diante desse contexto, reflito que, se, realmente, a professora E. M. L. nunca sofreu com a desigualdade de gênero ou foi impactada por ela, por certo ela não tem consciência de como as desigualdades de gênero atravessam sua trajetória.

Antes de a professora E. M. L. trabalhar como professora, seu primeiro emprego formal foi em um escritório de contabilidade no qual trabalhou por dez anos. A profissão de técnica em contabilidade foi iniciada por homens e censurada para as mulheres pelo fato de os homens construírem uma falsa verdade de que as mulheres não tinham competência suficiente para trabalhar com números e desenvolver atividades complexas. A realidade da subestimação da competência das mulheres ainda não foi superada. Em muitos espaços, inclusive, em escritórios de contabilidade e nas escolas, a desigualdade de gênero se manifesta com frequência. Ainda hoje, as mulheres têm sua eficácia questionada e não são tratadas com equivalência quando desenvolvem as mesmas funções que os homens. Dessa forma, como pensar ser possível que uma mulher não tenha passado por dificuldades em relação às desigualdades de gênero?

Reflito que, por ser negra e da classe trabalhadora, talvez a professora E. M. L. sofra uma diversidade de violências que ela tem dificuldade de identificar como, por exemplo, as desigualdades de gênero que a atravessam. Em seu relato, é nítido que ela afirma ter sofrido com as desigualdades raciais, sociais e econômicas. Assim, pode ser que essas desigualdades camuflam as que decorrem do fato de ela ser uma mulher, tornando um cenário nebuloso ao ponto de E. M. L. não ter nitidez sobre como as desigualdades de gênero impactam sua vida. Crenshaw afirma que:

[...] assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são 'diferenças que fazem diferença' na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (Crenshaw, 2002, p. 173).

Para Crenshaw (2002), todas as mulheres são afetadas por discriminação de gênero, independentemente da classe social. Todas as mulheres têm fatores que diferenciam e

atravessam suas trajetórias individuais e coletivas. Consequentemente, as mulheres negras, além de serem atingidas pela raça e pela classe, são também atravessadas pelo gênero.

Inquestionavelmente, pautado nos dados, posso afirmar que, no dia a dia, as professoras são atravessadas por raça, gênero e por classe. Sobre elas, recai o peso de provar, diariamente, que, na docência, elas têm intelecto e são capacitadas para realizar as suas funções. Certamente, as mulheres negras passam por situações que homens e mulheres brancas não passam. A verdade é que a mulher negra é a única que não goza de nenhum privilégio na sociedade racista, machista e sexista repleta de resquícios escravocratas e coloniais.

As construções e as condições sócio-históricas que excluíram veemente as mulheres de terem direitos iguais aos homens, no mundo ocidental, modificou-se a partir da Segunda Guerra Mundial, quando mulheres brancas passaram a ocupar postos de trabalho que eram reservados para os homens. A mudança causada pelo conflito de proporção mundial criou possibilidades para que as reivindicações das mulheres ganhassem maiores proporções. Porém, não se pode considerar que os avanços conquistados pelas mulheres brancas e negras tenham promovido uma equidade de gênero que permita totalidade de direitos para as mulheres ao ponto de se alcançar uma equivalência.

Considero, assim, que a participante E. M. L. não tenha consciência da desigualdade de gênero que a atravessa ou não tenha identificado como a violência de gênero se manifesta no meio de todas as violências que sofre. Analisando o contexto que atravessa, historicamente, o gênero feminino e os resquícios da situação colonial que impera no Brasil, a violência de gênero é disseminada de forma que afeta a vida de todas as mulheres brasileiras, principalmente, a das mulheres negras.

Ter consciência sobre a raça, o gênero e a classe não é algo fácil. Mais difícil ainda é ter consciência de como essas desigualdades as atravessam. Sobre a raça, por exemplo, Munanga (1995) escreveu um texto abordando a dificuldade de saber quem é negro no Brasil. Essa dificuldade é enfrentada pelas próprias pessoas negras em seus processos de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento. Por exemplo, a professora I. A. S. afirma que a construção da identidade de mulher negra não é uma tarefa fácil. Em seu relato, ela afirma que se vê como mulher negra, porém, dentro de sua própria casa, seu esposo não a considera e não a enxerga como uma mulher negra. Segundo ela, pelo fato de ela não ter uma pele retinta, seu marido a vê como uma mulher branca.

Esse processo de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento racial não é simples. I. A. S. afirma também que, mesmo não tendo a pele retinta, ela apresenta outras características fenotípicas que, no conjunto da obra, a faz reconhecer como uma mulher negra. Todavia, segundo ela, não ter a pele retinta faz com que ela não seja um alvo direto do racismo, que é destinado às pessoas de pele negra. Por isso, I. A. S. afirma que, no dia a dia, acaba reconhecendo mais as discriminações que sofre por ser pobre do que por ser uma mulher negra.

É importante relatar que a professora I. A. S. não hierarquiza os eixos que a atravessam e as dificuldades que sofre. Para ela, é o conjunto da obra que pesa na vida de uma mulher negra. Para ela, quando se associa o fato de ela ser mulher, negra e pobre, a junção de todas essas características é que determinam as dificuldades que uma mulher negra atravessa.

Algo importante de reconhecer no relato da professora I. A. S. é que ela descreve com nitidez aquilo que se pode identificar por pigmentocracia. Ferreira e Caminha (2017) propõem que a “[...] pigmentocracia ou ‘colorismo’ é uma das faces do racismo na qual sujeitos com diferentes tons de pele são tratados de acordo com os sentidos sociais que revestem seus grupos étnicos” (Ferreira; Caminha, 2017, p. 2). No Brasil, a pigmentocracia é a responsável pelo fato da pessoa negra sofrer mais, ou menos, racismo de acordo com a quantidade de melanina presente em sua epiderme. Entre outras palavras, a pigmentocracia é o que faz com que uma negra de pele retinta sofra mais discriminação racial do que uma pessoa negra de pele menos retinta.

É importante ressaltar que a pigmentocracia não impede que a pessoa negra de pele mais clara sofra racismo. Significa apenas que as pessoas sofrem com o racismo e discriminação racial à medida que a melanina se intensifica. Assim, por mais que uma negra tenha a pele clara, ela continuará sendo uma pessoa negra e também sofrerá com o racismo. Todavia, o racismo que essa pessoa sofrerá será em menor grau devido às suas características fenotípicas apresentar semelhanças com as das pessoas brancas. Em suma, por serem negras, todas as pessoas são violentadas pelo racismo, todavia, a violência é maior à medida que a melanina se intensifica e as características fenotípicas das pessoas negras se destacam.

Nessa discussão sobre identidade, creio ser oportuno descrever e analisar também o relato da professora D. P. S., que trouxe algumas considerações que podem gerar reflexões interessantes.

Sim. Eu me considero uma mulher negra. Dificuldade a gente tem. Não diretamente, né. Mas indiretamente, quando a gente recebe alunos e que alguns olha para gente, alguns pais, não todos, não, mas alguns pais ou algumas mães nos ver de forma: eu diria que meio preconceituosa, no sentido assim... Ah, mas, ela será que vai dar conta? Essa daí que é a professora? Então de certa forma você sente isso indiretamente, né. Não falaria, mas nesse sentido você sente ali o preconceito por ser mulher e está ali trabalhando em sala de aula e negra, porque a gente vê diferenças quando pais... Eu já presenciei, diretamente, assim, vendo, que os próprios alunos, alguns alunos, assim já vi, na minha instituição tem uma professora que ela é branquinha dos olhos azul, né. A professora X e quando os alunos vão pra ela, eu já vi assim, eles falando assim, um pro outro: nossa! Você viu minha professora? Minha professora é loira dos olhos azuis! E você não veressa fala deles, pequeninhos, tá, porque ela costuma ficar com o primeiro, segundo, no máximo terceiro ano e você não vê esse estímulo. Você não ouve, não escuta falar: nossa! Você viu a minha professora? Ela é morena dos olhos castanhos ou ela é negra, bonita! Você vê um auge maior desde os pequeninhos um bonito no que é claro, dos olhos claro, porque ainda uma menina falou assim: ela parece uma boneca da Barbie, né. Se referiu a bonequinha que ela tinha. Então eu ouvi. Então assim, para mim não foi diretamente, mas indiretamente me fez refletir. Poxa vida, a gente não escuta outro comentário inverso, no comentário de outra forma, né. Tipo assim, a minha professora é bem moreninha, bem pretinha, dos cabelos negros, assim, com o olho de jabuticaba ou castanho. Você não vê essa exuberância no falar, né. Então de certa forma, você já vê ali dentro da própria instituição, ouvindo das próprias crianças ou muitas vezes do olhar do pai e ou de uma mãe que talvez gostaria que a professora fosse dessa forma.

O relato de D. P. S. revela como a escola é um espaço por excelência de construções e manifestações racistas. Além disso, revela que, desde cedo, as crianças são educadas com compreensões racistas e passam a reproduzir o racismo que aflige as populações negras.

Escola e família, juntas, podem representar a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Todavia, isso só será possível se acontecer uma discussão profunda em relação aos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação racial. Só com uma educação antirracista, antimachista e antisexistista é possível concorrer para a transformação da sociedade (Cavalleiro, 2020, p. 13).

Nessa perspectiva, Eliane Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, por meio de uma pesquisa de campo muito bem elaborada, identificou que, nas escolas infantis, não se abordam questões raciais. Assim, as crianças negras são vítimas de falas racistas e não são acolhidas pelas professoras, que se forem negras, também sofrem com a discriminação racial.

Em uma escola que não se discutem as temáticas raciais e não se realiza uma educação compromissada para superação do racismo, as pessoas negras, especialmente, as crianças, são vítimas de violência física e verbal. Muitas vezes, o racismo se manifesta em ações que não são consideradas graves e são entendidas como brincadeiras de crianças. Em alguns casos, as

ações racistas são realizadas pelos próprios docentes que não estão preparados para a superação do racismo. Assim, as crianças negras aprendem severamente, desde a educação infantil, que ser negro, no Brasil, deve pagar um alto preço. Desde cedo, elas são invisibilizadas, paralisadas e silenciadas pelos diversos episódios de racismo que as impactam.

Cavalleiro (2020) também assinala que a maioria das instituições de ensino no Brasil não se preocupa em desenvolver projetos que realmente tenham o objetivo de combater e superar o racismo, a discriminação racial e todo tipo de preconceito. As escolas, de modo geral, não preparam as crianças para a diversidade e para a pluralidade.

O relato da professora D. P. S. revela que a construção do que é belo, do que é inteligente e daquilo que deve ser venerado está diretamente associado às pessoas brancas. Essa construção acontece ainda durante a infância e, desde lá, ela afeta as pessoas, tanto as negras quanto as brancas, estas são afetadas pela pretensa superioridade e aquelas pela inferioridade. Essas construções anulam as pessoas negras de estarem na mesma condição de admiração e de veneração das pessoas brancas.

O relato da professora D. P. S. revela como as crianças são ensinadas a fazerem distinção das pessoas pela cor da pele e pelas características fenotípicas que elas apresentam. Esses ensinamentos não são realizados apenas de forma explícita, mas também implicitamente, mediante representações em livros didáticos e paradidáticos, em programas televisivos, em vídeos na internet, em jogos eletrônicos, no modo como as profissões se manifestam e nas relações existentes entre as pessoas. Assim, as crianças aprendem a criar classificações raciais e sociais de acordo com a organização no ambiente familiar e escolar.

Em seus discursos, Nelson Mandela pontuava que ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar alguém, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem aprender a amar. Nesse sentido, é necessário construir uma educação emancipatória direcionada para a superação do racismo, que ensine as crianças a conviver com a pluralidade e a diversidade. Só assim, é possível ter futuros adultos capazes de refletirem de forma consciente as suas práticas e suas ações e, assim, terem uma sociedade voltada para a superação do racismo.

5.4 Ser mulher negra

Em que pese todas as dificuldades que as pessoas negras encontram em suas vidas, é importante reforçar que todas as protagonistas desta pesquisa se reconhecem, como foi mencionado anteriormente, como mulheres negras e se sentem orgulhosas de serem como são. Além disso, cada protagonista expressou com entusiasmo o que é ser mulher negra. Para elas, de modo geral, ser mulher negra é ser inteligente, poderosa, linda, capaz e exercer papéis fundamentais na sociedade. Apesar de todos os adjetivos atribuídos à mulher negra e da compreensão que ser negra não significa ser inferior, nos relatos, percebi que nem sempre havia essa percepção positiva. Houve momentos na vida de algumas professoras em que elas não se viam da forma que se autodescrevem hoje. No passado, havia uma autorrejeição por acreditarem que eram inferiores devido às características fenotípicas que elas apresentam. O relato da professora C. D. é bastante significativo nessa questão:

Olha, eu acho que eu fui entender mesmo que eu era depois de grande. Eu acho que quando eu era pequena eu não tinha assim essa noção. Eu fui entender quando as pessoas começaram assim, começaram a olhar mesmo diferente, começaram a me criticar, me chamar de feia. Essas coisas. Aí, eu fui entender que realmente eu era diferente, porque até então eu era, mas eu não sentia. Depois, aí, dessa forma dolorosa eu fui me sentindo, porque eu falei realmente não é igual não. É diferente. Eu sou diferente e fui acreditando isso, entendeu. Então foi mais ou menos dessa forma e hoje eu me vejo sim, com muito orgulho, não, não, ter uma casca grossa, né. Tipo lembrar o passado quem eu era dói. Mas hoje se alguém me falar alguma coisa leva. Então não dói mais, né. Hoje pode falar de mim, hoje, mas eu não gosto muito de falar do passado. Hoje, assim, eu acho que essa casca é uma proteção que você cria para se defender, né, se alto defender, né. Então assim, eu não me incomodo com a opinião dos outros, entendeu. Então assim, pouco me importa se tá achando bonito ou feio, gordo ou magro. Eu vou em qualquer lugar e pronto. Mas nem sempre foi assim.

C. D. deixa evidente como as ações do racismo afetam significativamente o psicológico de quem o sofre, deixando marcas que não são fáceis de serem lembradas, reaparecendo dores de feridas que não foram curadas e revivendo sentimentos de insignificância, coisificação e inferiorização sobre suas características fenotípicas e sobre seu intelecto. Essas feridas causam rejeição, não aceitação do que se vê no espelho e insatisfação com aquilo que é produzido. Sem a real percepção da realidade, a pessoa negra se sente inferior às demais pessoas.

A diferença que a professora C. D. pontua ao relatar como se enxergava pode levar ao sofrimento contínuo que leva ao adoecimento (Fanon, 2008). A diferença é acompanhada da inexistência de afeto, de carinho, de humanização e de visibilidade por parte de quem cria a

diferença. Assim, o branco cria a diferença. O branco cria o outro, e o outro, por causa do racismo, internaliza a inferioridade por acreditar que ele é o sinônimo da diferença.

O racismo acarreta uma série de problemas para quem o sofre, uma vez que a o assimila e passa a se enxergar de forma negativa. Esse cenário é identificado no relato da professora C. D. Todavia, é necessário ressaltar que a análise que faço do relato dela é a partir de como ela se comportava na infância, na adolescência e na fase adulta ao ser tratada de forma diferente por ser uma mulher negra. O próprio relato revela que, com o amadurecimento, ela criou uma “armadura” para se blindar contra o racismo e as construções falsas criadas para seus ascendentes. Com essa armadura foi possível descobrir como mulher negra, linda e capaz de tudo.

Entretanto, descobrir-se mulher negra não é uma tarefa fácil. Aceitar e ser defensora de sua condição de negra, afirmar-se como uma mulher negra é fruto de processo doloroso, mas necessário para se libertar das prisões causadas pelo racismo que deslegitima a existênciada mulher negra. Por isso, também pautada no relato da participante, creio que o processo de enfrentamento e as situações, constrangedoras causadas pelo racismo, é um mecanismo de defesa necessário para que a mulher negra possa viver sua negritude de maneira mais humana, mais suave, menos dolorosa do que foi no passado. Enfatizo que, mesmo vivendo em um momento de aceitação da negritude, lembrar o passado reflete no presente, pois ativa dores de feridas que não foram cicatrizadas. Lembrar marcas ativam dores que a mulher negra jamais deveria sentir.

Em seu livro *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, Nilma Lino Gomes (2020) enfatizou que “[...] o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta” (GOMES, 2020, p. 138). O processo dúbio vivenciado pela participante acomete o povo negro, sobretudo, a mulher negra, por historicamente ser inserida na sociedade como sujeita que deve estar em constante conformidade com a construção de atributos atribuídos ao conceito do gênero feminino, ao padrão de feminilidade e de beleza imposto pelo colonizador.

Trago agora o relato da professora E. M. L que narra sua percepção sobre o que é ser mulher negra.

Aah! Poderosa! Linda! Então, ser mulher, negra pra mim é ser isso mesmo. Ah, pra você (mostra o cabelo preso com uma chucha), voltei meus cachos, tô de cachos, voltei meus cachos. Eu falei para meu Amor (esposo) que a Júlia vai amar no dia que ver, ela sempre ficava falando para deixar voltar os cachos, voltar os cachos. Ai, assim, quero me assumir, quero me assumir, nada de ficar me transformando. Eusou o que sou, né. Eu tenho que me aceitar do jeito que sou. Eu tô amando meus cachos e meu Amor (esposo) ama mais ainda. Tudo, tudo, ok. Igual eu já disse anteriormente, se fosse para eu escolher em ter uma outra cor e ter a minha, seria aminha.

O relato de E. M. L. revela que a aceitação como mulher negra é um processo. Na sociedade atual, é necessária uma construção para que a pessoa aceite sua negritude de forma saudável. A professora relata que está vivendo esse processo e relembra o período que trabalhávamos juntas e eu a incentivava a assumir o cabelo crespo e a reconhecer a beleza de seus traços fenotípicos. Ela descreveu essa lembrança com empolgação e afirmou que me contou esse fato na entrevista porque sabia que eu ficaria feliz.

Ela relata, com entusiasmo, que passou a assumir os cachos, ou seja, assumiu a origem natural dos seus cabelos sem o uso de produtos (química). Todavia, ao final da entrevista, a professora desabafa que ainda não tem coragem de sair de casa com os cabelos soltos por ter medo das pessoas ficarem olhando para ela com olhar racista de reprovação. Ela afirma que o medo de passar vergonha ou ser envergonhada pelo seu cabelo é real e enorme. A professora relatou também que não deixa seu cabelo sempre solto, só deixando livre das amarras quando lava e algumas vezes quando está em casa. Sempre que vai para a rua, ela relatou que prende o cabelo por receio de passar vergonha.

Ainda ao final da conversa, a professora E. M. L. enfatizou que desejava muito ter a coragem e atitude que eu tenho para poder assumir o cabelo crespo perante a sociedade. Quando a professora relatou essa situação, percebi na sua expressão e na entonação da suavoz o desejo de se livrar das amarras do racismo. A forma de olhar, as expressões do rosto e o movimento do corpo demonstravam a insatisfação com a realidade que o racismo impõe. Era nítida a vontade de assumir a negritude e viver com o cabelo solto, mas o empoderamento e o letramento racial ainda não é suficiente para que isso aconteça.

O medo de assumir o cabelo é fruto de um processo doloroso de colonização que estabeleceu um padrão do belo, do aceitável, do admirável. Como eu vim repetindo e comprovando com a teoria e agora, peremptoriamente, com os dados, esse padrão é o branco, europeu, que deve ser copiado para ser aceito. Quem não tem os fenótipos dos brancos deve, em todo momento, embranquecer. Em um jogo no qual a pessoa negra só tem a perder, o resultado é a existência de conflitos terríveis na luta entre a negação e a aceitação. É preciso

que a supervalorização atribuída aos fenótipos dos descendentes de europeus seja desconstruída e interrompida para que a professora E. M. L. e outras mulheres negras, que sofrem com o problema da aceitação de sua aparência, passem a ter orgulho das características fenotípicas herdadas dos seus ancestrais africanos e se livrem dos complexos que as adoecem.

O desabafo da professora E. M. L. me causou sentimentos diversos. Na mesma medida que me proporcionou felicidade, também me trouxe tristeza. O racismo é cruel e coloca a mulher negra em um paradoxo de sentimentos, algo tão complexo que, muitas vezes, ela vive sem conseguir entender e descrever aquilo que a atravessa. Compreender o paradoxo, em sua totalidade, é uma missão difícil, por ser tão profundo, marcante e desafiador.

Considero este momento de uma emoção paradoxal porque contribuí de forma positiva na vida de uma ex-colega de trabalho, sobretudo, no processo de sua construção identitária como mulher negra. Porém, a tristeza me acomete quando a professora me revela que deseja muito ser quem ela é, que deseja ter coragem para assumir sua negritude, todavia, como ela mesmo relata, não consegue fazer isso pelo medo dos julgamentos.

O racismo faz com que a pessoa negra se puna por sua condição. Em outras palavras, E. M. L. paga um preço imensurável por ser negra e não poder ser o que realmente é. Mesmo diante da liberdade iminente, os complexos causados são enormes a ponto de a pessoa negra não conseguir sua emancipação. A professora E. M. L., que sonha com o dia em que será livre, acaba vivendo numa prisão, na qual prende o cabelo de forma apertada para que os fios não fiquem “desentoados, fora do lugar”, sacrificando a estrutura do cabelo, agredindo o corpo cabeludo e perdendo fios pela demasiada agressão. O que o racismo faz com uma mulher negra é cruel e indefensável. Sobre isso, Angela Figueiredo e Cintia Cruz (2016) apontamque:

Como símbolo afirmativo da negritude nos anos sessenta, o cabelo crespo vem sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos. O cabelo crespo sempre fez parte da imagética das representações raciais, sendo imprescindível na construção dos estereótipos. Por esse e outros motivos é que historicamente os negros vêm sendo vitimizados no mercado da aparência ou no mundo da beleza, uma esfera marcada de modo contínuo pela construção de estereótipos negativos associados aos fenótipos negros, considerados feios, principalmente nos contextos em que há fortes e significativas desigualdades étnico-raciais. Nesse sentido, podemos afirmar que um dos fenótipos frequentemente focado nas construções negativas do corpo negro é o cabelo, por essa razão, o cabelo crespo vem sendo instrumento de intervenção nos mais variados contextos e culturas e por motivos similares, ocupa um lugar central nas construções e discursos sobre a identidade negra no Brasil e sendo assim, o seu modo de uso tornou-se um símbolo, um sinal diacrítico na afirmação da identidade (Figueiredo e Cruz, 2016, p. 9).

Para a ledora e o leitor, caso não seja uma pessoa negra e não sinta as dores e os dissabores que uma pessoa negra sente, eu deixo um recado: viver aprisionada, sem ter o direito de ser livre é angustiante, brutal, desumano e aterrorizador.

Em 2018, quando assumi o concurso como professora efetiva do Estado de Mato Grosso na Escola Estadual Maria Sebastiana de Souza, tive a oportunidade de trabalhar, durante dois anos, com a professora E. M. L. Naquele período, sempre conversávamos, dialogávamos sobre a escola, sobre o ensino, sobre estudantes e também sobre questões étnico-raciais. Naquele momento, eu já tinha o letramento racial e o empoderamento suficiente para assumir meu cabelo e ter orgulho dos meus traços fenotípicos. A partir da minha experiência, eu buscava, como ela relatou, incentivar a professora E. M. L. a deixar seu cabelo natural e assumir sua negritude.

Na época, em nossas conversas, ela afirmava que não estava preparada para assumir seu cabelo natural. Sempre dizia que não conseguia se enxergar no meu lugar. Tudo isso era muito complexo. A professora E. M. L. falava que meu cabelo era lindo e achava que eu combinava com a negritude e a “beleza negra”, todavia ela deixava entrever que a negritude e a “beleza negra” não combinavam com ela.

Ao mesmo tempo que E. M. L. afirmava que eu combinava com a beleza negra, ela também afirmava que ela não. Ela tinha que viver sobre as regras do branqueamento, pois não se via assumindo seu cabelo crespo e, muito menos, se via relacionando com as pessoas sem ter a certeza de que elas aprovariam sua mudança. Cinco anos depois, o medo permanece. Houve alguma evolução no processo, mas não o suficiente para superar o medo de sair com o cabelo solto pelas ruas.

O relato dela me força a fazer algumas reflexões. A primeira delas é que, no processo de construção da identidade de mulher negra, a participante deixou de manipular o cabelo com produtos químicos para assumir o cabelo natural sem modificar a textura dos fios, mas continua presa ao padrão de beleza estruturado pelo racismo. Apesar de achar seu cabelo lindo, ainda persiste o medo de soltá-lo para não ser julgada e ridicularizada pelas pessoas. A segunda reflexão e talvez a mais importante é a de que o medo da professora tem fundamento. É comum que as pessoas negras tenham receio e medo de assumir cabelo crespo devido às críticas que recebe. As mulheres negras que assumem o crespo sofrem ataques racistas cotidianamente. Assim, o medo da professora não é fruto de uma abstração, mas de uma constatação da realidade concreta.

O cabelo crespo pode ser lindo como for. Ele não está livre dos julgamentos e dos ataques racistas. Mesmo a sociedade tendo avançado na produção de cosméticos que buscam a valorização do cabelo crespo, mesmo aumentando as formações de profissionais que cuidam do cabelo crespo, mesmo diante da infinidade de penteados afros, ainda assim, o cabelo crespo é visto como inferior. O crespo ainda é cabelo ruim, duro, feio e não são todas as mulheres negras que estão preparadas para conviver com essa brutalidade.

Gomes (2020) alertou sobre a rejeição que se tem pela marca identitária do cabelo crespo, apontando que o racismo construiu para o cabelo das pessoas negras uma marca de inferioridade. Portanto, repito, o cabelo da negra e do negro é visto como ruim e nele, como na pele negra, é manifestada a expressão do racismo e da desigualdade racial.

O entendimento do cabelo da negra e do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa o racismo estrutural. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa de sair do lugar da inferioridade ou se livrar dos corpos noviços que ele introjeta nas pessoas negras. Assumir o crespo pode representar um sentimento de autonomia que é expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo das pessoas negras.

A professora E. M. L. ao descrever que quer se assumir e que não quer mais se transformar no que ela não é (branca), manifesta, conscientemente, um desgaste e uma dor em tentar se enquadrar no padrão do embranquecimento. Quando ela fala “nada de ficar me transformando, eu sou o que sou, né?” e quando afirma “eu tenho que me aceitar do jeito que sou”, sinto que os corpos noviços introjetados pelo racismo já não estão sendo suportados por esta mulher negra.

Mais uma reflexão que fiz é que, a partir do relato da professora E. M. L., o quanto é importante a representatividade e o acolhimento entre as mulheres negras. Foi possível entender que, em algum momento, o apoio, o incentivo e o acolhimento serviram para que ela olhasse para o seu cabelo com mais amor, com mais alegria, aceitação e pertencimento. O reconhecimento de que os cabelos crespos são lindos e devem ser assumidos como características de orgulho de quem é descendente das populações negras africanas só foi possível por causa de uma construção positivada e afetuosa.

Apesar das mudanças que levaram a professora E. M. L. a ter uma relação mais afetuosa com seu cabelo crespo, é pertinente ter a consciência de que o racismo age no consciente e no inconsciente, provocando agressões físicas e psicológicas. A participante não sai na rua com o cabelo solto por medo do racismo que será direcionado pelo volume do seu cabelo. Assim, essa percepção a aprisiona de forma objetiva e subjetiva e, portanto, toda vez

que precisa ir à rua, prende o cabelo com tanta força que está perdendo fios na parte da frente da cabeça. Ao apertar demais o cabelo, ao deixá-lo preso diariamente, ela passa por agressões que são físicas e psicológicas.

O relato de E. M. L. me trouxe recordações de quando minha mãe começou a alisar meu cabelo pelo fato de as pessoas afirmarem que era feio e que parecia com o cabelo de um homem pelo fato de ser crespo e curto. Naquela época, como eu afirmei anteriormente, recordo que eu era uma criança que se considerava linda, perfeita para ser mais específica. Porém, na adolescência, comecei a odiar meu cabelo ao ser afetada negativamente pelas palavras racistas e pejorativas lançadas contra mim. Assim, passei a utilizar relaxamento na juventude e não mais o “pente quente” como usava na infância para poder deixar meu cabelo liso e aceitável para os olhos da sociedade racista.

A tragédia estava apenas começando. Ainda na adolescência, percebi que, mesmo alisando o meu cabelo, as pessoas continuavam a considerá-lo feio. Assim, entendi que, na sociedade racista, o cabelo negro sempre será considerado feio e inferior. Para agravar a situação, o relaxamento quebrava meu cabelo e deixava todas as pontas ralas. O relaxamento agredia o cabelo fazendo que a parte da frente ficasse cheia e a parte de trás sem volume. Se não existisse o racismo, as mulheres negras não se odiariam em nenhum momento de suas vidas. O racismo faz as pessoas negras se odiarem e essa realidade tem de ser desarticulada para que as pessoas negras possam ser humanizadas.

O racismo é cruel e coloca as pessoas negras em situações inimagináveis. Como exemplo, apresento o relato da professora I. A. S., quando ela afirma que:

Olha, eu acho que às vezes você já vive, embora não tenha sentido tanto essa discriminação por não ter participado, talvez, ser concorrente de tantos outros cargos, outras coisas, talvez não tenha sentido tanto. Mas por vim de uma família talvez negra já que tinha esse embate que eu já te falei na outra (entrevista), do lado do meu pai ser uma família branca e do lado da minha mãe ser uma família negra, parece que eu já vim com esse meio que na defensiva, parece que você já vive assim, não sei do que, não sei te explicar qual seria essa defensiva, mas parece que você tá ali, é para mostrar o seu valor, né. Embora não tinha tido tanto essa necessidade porque na minha carreira não precisei tanto disso, mas às vezes você entra pelo outro, pela criança que é mais carente, porque às vezes você se vê no lugar dela, né. Você se põe no lugar dela, assim, mas por mim mesmo não, talvez às vezes eu brigo mais pelo outro do que por mim mesmo.

A professora I. A. S. talvez não perceba que a estrutura criada pelo racismo fez com que ela já tivesse que viver na defensiva e esse fato já é oriundo da discriminação racial por que passava. A defensiva que ela fala e que ela mesma não sabe explicar direito o que é, do

que é, na verdade, é a forma que ela encontrou para se defender dos possíveis ataques racistas que deslegitimam a existência da mulher negra, colocando-a como inferior nas relações sociais e invalidando sua intelectualidade.

A defensiva se faz presente desde quando se sente as dores do racismo. De certa forma, todas as mulheres negras, em algum momento de sua vida, já utilizaram essa estratégia para se protegerem dos ataques racistas. Muitas vezes, essa defensiva faz com que as populações negras se cobrem de forma demasiada e sejam obrigadas a sempre estarem mostrando o seu valor, como aparece no relato de I. A. S.

O relato dela sobre mostrar o seu valor e sempre estar na defensiva remete a pensar sobre o que Fanon (2008) descreve sobre o negro e a aprovação que ele tanto almeja do branco. Ninguém quer viver odiando suas próprias características fenotípicas ou passar uma vida em beligerância defensiva, mas a desumanidade do racismo e a perversidade dos racistas são devastadoras, retirando das populações negras o direito de aceitação de sua condição e de sua história.

As formas como se manifestam o racismo na sociedade são elaboradas e sofisticadas, colocando as próprias populações negras em situações de dúvida sobre sua beleza, sua capacidade, seu poder. Quando falavam sobre o processo de construção da identidade de mulher negra, todas as participantes foram perguntadas se consideram a sociedade brasileira racista. Nenhuma delas teve dúvidas ao afirmar que o racismo é estrutural no Brasil e a sociedade manifesta o racismo tanto de forma velada como de forma explícita.

5.5 As professoras negras e as relações raciais

Todas as professoras, protagonistas desta pesquisa, têm consciência de que a sociedade brasileira é racista, porém, a falta de letramento racial impede que algumas delas consigam ter nitidez de como ele se manifesta, inclusive, em sua vida. A professora E. M. L., por exemplo, tem consciência que a sociedade brasileira é racista e manifestou em seus relatos, por diversas vezes, que o racismo afeta sua vida. Porém, em dado momento, ela relata que nunca sofreu uma ação racista em sua vida.

Vixeee, sim, muito, muito mesmo. Embora eu nunca tenha sentido, que eu tenha sofrido nenhuma forma de racismo e preconceito. Mas, assim, a sociedade por si, em vários casos ela é racista. Eu penso, eu não sei seu ponto de vista, mas assim, quando se fala em cotas, ao meu ponto de vista é uma forma de racismo. Todos somos iguais. Eu não sei qual seu ponto de vista, se você apoia as cotas ou não. É um direito que foi angariado, adquiro. Mas assim, se fosse para eu fazer, como

agora está tendo concurso, né, tá passando pelas etapas dos concursos militar e civil, da área militar, teve cotas, né? Eu não faria por cotas. Eu não sei seu ponto de vista, mas assim, eu não faria por cotas. É o meu ponto de vista. Eu penso que quando eles estabelecem as cotas eles estão achando que não somos capazes de competir com os demais. E nós somos, né? Somos sim. Eu não sei se é uma forma deles quererem amenizar a situação, mas eu vejo, sim, e eu não ia competir por cotas não, angariar uma vaga por cotas.

No relato acima, a professora E. M. L. pontuou que nunca foi vítima de racismo e preconceito. Com esse relato, é possível refletir sobre as formas em que o racismo se manifesta na sociedade brasileira, pois, segundo Nascimento (1978), ele pode se manifestar de forma velada e naturalizada ao ponto de passar despercebido por parte de quem é vítima.

O relato dela, exposto acima, entra em choque com outros no qual a professora demonstrou que já passou por várias situações de racismo.

Esse fato pode até soar para o leigo como um discurso incoerente, ou contraditório, mas para mim, que estudo esse tema, e tenho lido diferentes autores que abordam os efeitos nefastos do racismo, não posso e não devo considerar o relato dela incoerente. Pelo contrário, eu considero, repito à luz de teorias já demasiadamente comprovadas, que talvez, a professora E. M. L. não tenha associado que a discriminação por que passa pelo seu cabelo e pelas suas características fenotípicas, é fruto do racismo, porque não consegue avaliar que também é vítima dele; racismo esse que se manifesta quando relata que não deixava o cabelo solto, porque parecia um “fuá” ou quando afirmou que não queria passar por vexame por estar como cabelo volumoso (solto). Ao demonstrar seu desagrado com o seu símbolo social (cabelo), E. M. L. já revela que é vítima do racismo, mesmo que não tenha a nitidez sobre isso.

Como afirmam Figueiredo e Cruz (2016, p. 26), “[...] a forma de usar o cabelo ‘diz’ e ‘faz’ alguma coisa, tanto para a sociedade de uma forma geral, quanto para os sujeitos sociais que optam por usar o cabelo de determinados modos. Quando a professora E. M. L. relata que tem vontade de assumir seu cabelo crespo, mas tem medo de ser discriminada, automaticamente, ela está falando que é mais uma vítima do racismo.

Em um dos seus relatos, ela também aponta “que quer se assumir” e esse “assumir” é, na verdade, ser quem ela é, uma mulher preta. Todavia, existe o medo de ser ridicularizada por assumir um padrão que não é o padrão idealizado e aceito. Dessa forma, ela não é livre para ser quem ela é e, assim, revela a forma brutal que o racismo atravessa sua vida.

Outro ponto do relato de E. M. L. que necessita ser refletido é a compreensão que ela tem sobre a política de cotas. Percebi que a visão que ela manifesta não é fruto de uma opinião formada a partir de um estudo aprofundado sobre relações raciais e relações étnico

raciais. É visível que o fato de ela não ser a favor das políticas de ações afirmativas é a influência de uma visão mal-intencionada e distorcida criada pelos próprios racistas. O discurso contra cotas é um discurso cruel e muito bem elaborado que busca colocar as pessoas negras em dúvida sobre a luta de seus próprios direitos.

Quando uma pessoa negra apresenta rejeição a realizar um vestibular ou concurso pela reserva de cotas ou por qualquer outra política de ação afirmativa, ela está se baseando em uma ideia reacionária que distorce a realidade concreta e camufla as reais intenções de seus produtores. A cota não é um atestado da incompetência ou da inferioridade das pessoas negras, pelo contrário, a cota é um atestado da desigualdade racial, sobretudo, da falta de igualdade de condições para pessoas brancas e pessoas negras. O discurso contra as cotas infelizmente seduz as pessoas negras, por acharem que a própria cota atesta sua inferioridade. A disseminação dessa falsidade retira de boa parte das pessoas negras a possibilidade de realizar seleções pelas cotas por não quererem ser consideradas alguém que não tem capacidade de competir com outras pessoas por serem consideradas “naturalmente inferiores”. Isso é cruel.

O relato da professora E. M. L. me fez lembrar do professor Dagoberto José Fonseca e da professora Nilma Lino Gomes quando apontam, em seus trabalhos, que a rejeição que as pessoas negras têm em relação às cotas acontece por falta de entendimento sobre o real propósito e objetivo das cotas. A falta de conhecimento, como vim assinalando neste estudo, prejudica as pessoas negras no ingresso aos cursos superiores e nos processos de obtenção de uma formação superior e também impede que as pessoas negras assumam cargos em concursos públicos e em outras seleções. Por isso, tão necessário que elas entendam as cotas como uma medida de reparação histórica de direitos que foram negados para todas as populações negras.

Para que essa realidade cruel se transforme, é preciso que aconteça o letramento racial para as pessoas negras, especialmente, para professoras e professores que atuam na sala de aula e são formadoras e formadores de opinião. Elas e eles precisam de atividades formativas que as capacitem para o entendimento das relações raciais e étnico-raciais. De modo geral, é necessária a oferta de cursos de formação extensivos para população negra, especialmente, para professoras negras, pois a concepção de não ser a favor das cotas, como a apresentada por E. M. L. pode ser nefasta ao influenciar estudantes e colegas no posicionamento contra as cotas.

Quando perguntadas se consideram que a cidade de Primavera do Leste-MT é uma cidade racista, as respostas das professoras apresentaram algumas divergências. Quatro delas relataram que a sociedade de Primavera do Leste-MT é racista e ainda relacionou essa condição com outras cidades de Mato de Grosso, que foram colonizadas pelos sulistas. Além disso, essas quatro professoras descreveram que já sofreram com a discriminação racial e o preconceito social, expresso quase sempre ao adentrar em espaços elitizados, como lojas ou restaurantes. Outro ponto existente no relato das professoras é a associação do racismo na cidade ao fato de ela ter sido colonizada pelos sulistas, especialmente, pelos “gaúchos” descendentes de alemães e italianos.

Por um lado, embora a cidade de Primavera do Leste-MT apresente um caráter racista predominante, não se pode afirmar que a totalidade da população que reside na cidade é racista. Por outro lado, não se pode desprezar os relatos das pessoas negras que moram na cidade e evidenciam o racismo existente nas relações sociais estabelecidas entre os grupos raciais existentes na cidade.

A professora L. S. P. entende que o racismo é tão difundido na sociedade de Primavera do Leste-MT que até as pessoas negras praticam racismo contra elas mesmas. Apesar da impossibilidade teórica de um negro ser racista, entendi que o que a professora L. S. P. quis dizer é que o racismo na cidade de Primavera do Leste é tão forte que as pessoas negras acabam reproduzindo o discurso racista. Segundo Fanon (2008), o racismo está ligado a uma presunção de poder e de superioridade. Dessa forma, dentro do grupo racial, todas as negras e todos os negros se encontram racialmente em uma condição de igualdade, é impossível, teoricamente, que uma negra, ou um negro, seja racista. No máximo, uma pessoa negra pode reproduzir o racismo criado e imposto pela branquitude.

Ao analisar o relato da professora L. S. P., quando ela afirma que existe racismo na cidade de Primavera e que “não é só o branco que é racista, o negro também é racista com o outro negro”, percebo uma situação preocupante, pois o que está posto é um discurso falsificador de que negro é culpado pela própria discriminação racial que sofre. O que chama a atenção é a força de propagação do discurso falso entre as pessoas negras.

A ideia de que as populações negras fazem racismo contra elas mesmas é falsa, mas as pessoas negras reproduzem essas falas por falta de letramento racial. Uma pessoa negra não é capaz de praticar racismo contra outra pessoa negra, pois, entre elas não existe nenhuma relação de superioridade. Pessoas negras apresentam as mesmas características fenotípicas e o mesmo status social, dessa forma, é impossível que o racismo se configure nessa relação.

Uma pessoa negra é sempre uma pessoa. Independentemente da classe social ou do gênero, ela sempre será uma pessoa negra. Dessa forma, a construção de que existe racismo de uma pessoa negra para outra negra necessita ser problematizada e desconstruída. Como pontuava Kilomba (2019), sem poder e sem superioridade racial não existe racismo. Assim, o que pode existir nesse contexto no qual pessoas negras foram colonizadas é a reprodução do discurso racista. Isso acontece, porque as populações negras são vítimas de construções estratégicas da branquitude que ainda promovem o discurso de que as pessoas negras são racistas com seu próprio povo.

A única participante que não vê a cidade de Primavera do Leste-MT como racista é a E. M. L., que foi a mesma que relatou que nunca sofreu racismo na vida, mas sua trajetória revela o contrário. A professora E. M. L. afirma que já ouviu comentários de que o racismo é forte na cidade de Primavera do Leste-MT, porém, mesmo diante desses comentários, ela afirma que não consegue identificar esse racismo.

Para justificar sua resposta, ela afirma que sempre foi bem recebida e muito bem acolhida por todas as pessoas em Primavera do Leste-MT. Além disso, ela relatou que nunca passou por racismo ou presenciou alguém sofrer racismo. Assim, racismo para ela é algo que ela só houve falar, mas nunca presenciou ou o identificou.

Os relatos da professora E. M. L. chamam a atenção, pois, em vários momentos, eles apresentam certa discrepância em relação à realidade racial posta. Ela afirma que nunca presenciou racismo na cidade de Primavera do Leste-MT e assim não considera a sociedade da cidade racista, mas, por quais razões ela afirma ter medo de sair nas ruas com o cabelo solto? Por quais razões ela tem medo de sofrer rejeição por causa do cabelo? Por que ela não consegue se assumir do jeito que é se esse é um desejo seu? Por que considera o próprio cabelo como um “fuá” (cabelo armado)? Todas essas questões forçam a análise e a reflexão de como o racismo, como já defendi, algumas vezes, anteriormente, age no consciente e inconsciente das populações negras.

Talvez a professora E. M. L. esteja querendo relatar que o racismo não se manifesta em sua vida de forma explícita e direta. Nesse sentido, aquilo que não é explícito e direto não é considerado racismo. Insisto: no inconsciente, o racismo está aprisionando a professora e fazendo que ela sofra cotidianamente. Na verdade, a professora necessita do letramento racial e da compreensão suficiente para que ela tenha as condições de entender as relações raciais postas e possa assumir seu lindo cabelo crespo.

E. M. L., por falta de letramento racial, não tem consciência de que o medo que ela tem de assumir o cabelo é fruto do processo do racismo que orientou o processo de colonização que desumanizou as populações africanas e sua descendência no Brasil, como amplamente esclarecido neste estudo. Se não fosse o racismo em sua vida, ela aceitaria e amaria o cabelo que tem, sem se preocupar com os julgamentos das pessoas. Possivelmente, em seu processo formativo, como indivíduo histórica que se constitui e reconstitui a partir da socialização com o outro, provavelmente, ela não teve os ensinamentos necessários para que pudesse construir uma identidade para aceitação de todos os fenótipos, inclusive, da textura do cabelo notadamente crespa.

É importante salientar que a rejeição que qualquer pessoa negra tenha dos seus fenótipos são indícios de que ainda se vive o processo de colonização. Infelizmente, a rejeição não é um resquício de um passado distante que acompanha gerações, ela é um indício do regime continuado da violência colonial. Isso exige a elaboração de processos formativos nos lares e nos ambientes educacionais formais e não formais para que as pessoas negras aprendam amar seus antepassados, seus descendentes e a elas mesmas.

Se a professora E. M. L. tivesse sido ensinada a valorizar suas características fenotípicas e a amar a curvatura do seu cabelo no processo de construção de sua identidade e de sua formação como sujeita, ela não se importaria em sair de casa com o cabelo solto e teria uma outra relação com as características do seu cabelo. O medo que ela tem de assumir seu cabelo como sua identidade revela que, inconscientemente, ela sabe que o racismo existe na cidade de Primavera do Leste-MT e, mesmo relatando nunca ter sofrido uma ação racista, ela sabe que tem de se enquadrar nos padrões estabelecidos para o belo para não sofrer as consequências indesejáveis por assumir as características fenotípicas que marcam a genética que seus antepassados africanos deixaram para os descendentes. O fato é que o processo de endoculturação do colonizador para o colonizado retirou das populações negras o direito de se aceitarem e até mesmo de se enxergarem como sujeitos que podem viver tranquilamente exteriorizando a sua negritude.

A professora D. P. S. relata ter sofrido racismo, mas nunca diretamente, sempre indiretamente. Trago o relato dela:

Sim. Já sofri, mas não diretamente, indiretamente. O racismo que eu sofri indiretamente foi quando..., não na Educação. Eu tive um relacionamento com uma pessoa bem, bem, bem branca, sabe. E os pais dele vendo que sou de cor, me olharam de forma diferente, falaram que não me aceitaram, né, tipo namorada do filho deles, né, porque não ia dá certo. Mas, no fundo, vendo que sou e a família é

bem sulista, paranaense, percebi que indiretamente que foi pela, pela minha cor. Então, eu como reclusão, penso onde não me aceitam, onde eu não me sinto bem, eu me afastei.

Esse relato demonstra como o racismo velado se apresenta. O racismo velado é aquele que se revela, às vezes, de forma “sutil” e “cordial”. Por trás dessa “sutileza” está um ideal que hierarquiza e desumaniza seres humanos. Sutileza é acompanhada de uma desculpaesfarrapada para camuflar a discriminação racial. O não aceitar o relacionamento, porque os pais sentiam que não iria dar certo, é, na verdade, não aceitar, por não querer, que o filho branco se relacione com uma pessoa negra. Esse tipo de atitude dos pais do pretendente da professora D. P. S. revela que alguns racistas não expressam com nitidez seus atos racistas. Eles agem com “naturalidade” e de forma cruel enquadram a pessoa que sofre ação racista para que ela possa entender a mensagem passada nas entrelinhas.

A verdade é que, no Brasil, a população não quer ser chamada de racista. A sociedade brasileira tem pavor do racista, mas ama o racismo. Ninguém quer ser chamado de racista, mas não consegue viver sem os ideais racistas que resultam em privilégios. Em outras palavras, no Brasil, as pessoas são racistas, mas não querem ser reconhecidas como tais.

Sobre já ter sofrido racismo na cidade de Primavera do Leste-MT, a professora I. A. S. teceu as seguintes considerações:

Mais em questão aqui, assim, em relação ao comércio. Às vezes você vai no comércio e às vezes você tá do seu jeito, né, tá do seu jeito as pessoas geralmente te olha de cima em baixo, né, e às vezes acha assim, ah, não é ninguém, não vou nem mostrar, né. Vou falar que não tem ou às vezes você percebe a má vontade das pessoas em te atender, né. Aí eu falo assim para o meu marido: às vezes dá vontade de comprar um monte de coisa só pra falar: “olha, você deixou de ganhar o seu, a sua remuneração, aí, né, por tratar mal uma outra pessoa”, né. E às vezes a gente até brinca você é só a funcionária também, né, que deveria se pôr no lugar da gente e às vezes se põe como patrão, que não precisa, talvez. Mas em relação a comércio aqui sim. É bem visível.

Vale lembrar que a professora I. A. S. é uma mulher que se autodeclara negra e o seu esposo a considera branca por ela não ter a cor da pele tão retinta. Considerando os critérios da análise fenotípicas realizadas nas bancas de heteroidentificação (BRASIL, 2018), seguramente, a professora I. A. S. seria considerada negra, porque, embora não tenha uma pele retinta, ela apresenta todas as características fenotípicas de uma pessoa negra.

Destaco também que a “a boa aparência”, ou seja, a aparência mais próxima do padrão branco europeu é sempre um fator analisado nesses espaços de venda. Inúmeros são os casos de vendedores que acabam fazendo discriminação racial em ambientes do comércio. A discriminação é fruto da construção racista que impõe que existe um padrão a ser seguido.

Para a pessoa negra ser mais aceita, ela precisa embranquecer, necessita estar “apresentável” para poder ser atendida e isso não garante que ela não sofra racismo.

A discriminação sofrida por I. A. S. passa longe de ser uma questão puramente estética. Não é o fato de estar “desarrumada” o motivo essencial para não ser atendida ou sofrer discriminação racial. O que acontece, na verdade, é a discriminação racial associada à social. Por isso, é necessário refletir sobre a interseccionalidade entre raça e classe que atravessa as pessoas negras. O que acontece com I. A. S. é o cruzamento raça e classe que tanto aflige as populações negras no Brasil. No fundo, na mentalidade de quem vende, quem pode pagar pelo produto e ser bem tratado é uma pessoa branca, e esta pode estar bem trajada ou não. Já as pessoas negras poderão pagar ou não pelo produto mesmo que estejam trajando boas roupas. Tudo passa por uma questão racial.

5.6 As professoras negras e a educação antirracista

No senso comum existente em grande parte das escolas brasileiras, está estabelecida a ideia de que quem deve lidar com as temáticas e questões raciais e étnico-raciais dentro do ambiente escolar são as professoras e os professores negros. Essa ideia equivocada está apoiada em, pelo menos, dois erros fundamentais. O primeiro erro fundamental é entender que o racismo é um problema das populações negras. O segundo é acreditar que, mesmo exercendo a docência na escola, as professoras e professores negros detêm formação e condições para trabalhar com as relações raciais e étnico-raciais.

Na desconstrução do primeiro, é importante revisitar Fanon (2008) e sua afirmação de que o problema do racismo é um problema do branco. Foi o branco que o criou e, assim, ele deve ser o maior responsável pela sua desarticulação. Dentro da escola, como está disposto na Lei 10.639/03 e nas suas Diretrizes, a obrigação de trabalhar as temáticas e questões que atravessam as populações negras são todas e todos atores da comunidade escolar.

Na desconstrução do segundo erro, como abordei no terceiro e no quarto capítulo, a educação, sobretudo, a formação superior no Brasil, não prepara as profissionais e os profissionais para a luta antirracista. Assim, pessoas negras chegam à sala de aula alinhadas com o pensamento hegemônico; poucas pessoas são deseducadas e capacitadas para realizarem uma educação para emancipação.

Como tenho consciência das limitações e das dificuldades que atravessam a maioria das educadoras e educadores negros no Brasil, busquei entender como as professoras negras,

que protagonizaram esta pesquisa, relacionam-se com a educação antirracista. Assim, elas foram questionadas sobre a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira em todo território nacional. Todas as cinco professoras afirmaram que não apenas ouviram falar da legislação, mas também conheciam seu conteúdo. Todavia, nos relatos apareceram dúvidas sobre o que a Lei aborda e como ela deve ser implementada.

Quando questionadas se implementam a Lei 10.639/03 em suas aulas, as professoras afirmaram que se esforçam para realizar a implementação, todavia, esse esforço é direcionado para alguns momentos específicos do ano letivo, como em datas comemorativas como é o caso do Dia ou da Semana da Consciência Negra. As respondam se repetiram quando questionadas sobre a realização de projetos educacionais visando a implementação da legislação. Todas afirmaram que desenvolvem esses projetos em momentos pontuais do ano, não conseguindo abordar as temáticas raciais e étnico-raciais durante todo o ano letivo.

Diante dos relatos que foram feitos em relação aos questionamentos sobre a implementação da Lei 10.639/03, observei que as professoras consideram que trabalhar questões raciais e étnico-raciais, que valorizem e engrandecem as populações negras, é importante, no entanto, existe uma distância entre a teoria e a prática, ou seja, existe um distanciamento entre a compreensão da importância, o desejo de implementar e a implementação propriamente dita.

Todas as professoras consideram que é importante trabalhar em sala de aula as temáticas raciais e étnico-raciais, mas, em seus planejamentos anuais, não existem ações e atividades que direcionem para a implementação. Nos relatos delas elas evidenciaram que, em seus planejamentos e em seus planos de aula, impera a ausência de atividades pedagógicas que abordem as temáticas. Mesmo todas elas afirmando que acham importante que a educação antirracista seja trabalhada nas escolas desde a educação infantil, suas ações ainda estão longe de se aproximar daquilo que elas acham ideal.

Algo interessante de se relatar é que as professoras D. P. S. e E. M. L afirmaram que lembram da Lei 10.639/03, porque lembram que, quando trabalhávamos juntas, viam minha preocupação e minha atuação em prol da implementação da educação antirracista. Ao ser questionada sobre seus conhecimentos sobre a legislação, a professora D. P. S. fez o seguinte relato:

Sim. Já, sim. Inclusive pela minha colega Júlia. Eu lembro muito nas formações. Eu lembro muito assim, muito, muito, você sempre que ia fazer uma citação ou dava sua opinião, você antes falava essa lei. Você sempre falava, assim. Então toda vez

que você ia defender seu ponto de vista, ou, eu lembro ali, da sala de vídeo, ali na formação dos educadores você dando uma ênfase maior para essa lei. Sempre escutava você falava barra, no sei o que, não sei o quê. Eu falava a Júlia e a lei dela. A lei nossa, né. Então assim, o orgulho de você defender ela, quando você colocava as palavras para fora assim.

Chamou-me a atenção o fato de que a maior relação que a professora D. P. S. faz à Lei 10.639/03 não é sobre sua própria experiência como docente ou sobre uma formação que participou. A professora deixa evidente que sua maior relação com a legislação se deu com o contato comigo que tinha conhecimento e buscava a implementação da educação antirracista. Observo que a Lei 10.639/03 aparece como uma prioridade em seu discurso, mas como algo importante que ela não tem muito conhecimento.

No mesmo sentido, ao ser questionada sobre a Lei 10.639/03, a professora E. M. L. disse sorrindo: *“Já ouvir falar sobre ela. É a sua cara essa lei”*. Os relatos das professoras, D. P. S. e E. M. L., levaram-me a refletir sobre o papel de uma pessoa que possui o letramento racial dentro de uma escola. Apesar de as professoras serem negras e a legislação étnico-racial interessar diretamente a elas, a falta de letramento racial faz com que a educação antirracista ainda não seja uma preocupação delas. Diante desse cenário, surge a importância de alguém que consegue afetar positivamente as pessoas negras para a educação para as relações raciais e étnico-raciais.

Em seus relatos, percebi que, com a minha atuação na escola que trabalhávamos, eu pude contribuir para a vida delas e, certamente, para a de outras pessoas. Diante da ineficácia e do desinteresse do Estado em oferecer formação para educação para as relações raciais e étnico-raciais, a responsabilidade de difundir a educação contra-hegemônica é delegada aos colegas que possuem o letramento racial. Quando fomos colegas de trabalho, por mim, conhecerem a Lei e até mesmo participaram de atividades que buscavam sua implementação.

Mesmo que as professoras D. P. S. e E. M. L. reconheçam que não abordam a lei com veemência em suas aulas, o que é algo que precisa ser corrigido para que o racismo seja superado na sociedade, ponto que o contato comigo fez com que elas percebessem a importância da Lei, entretanto, levadas, talvez, pela própria atitude escolar de trabalhar a "História e Cultura Afro-Brasileira" apenas em datas específicas, abordem os temas destacados pela legislação também dessa forma: apenas em algumas datas específicas. Talvez o mais importante de tudo é que elas acreditam que é importante trabalhar a Lei em sala de aula para contribuir na formação dos seus estudantes. O que falta a elas é a formação para implementação de forma plena.

Quando questionadas sobre a Lei 11.645/03, as professoras demonstraram um conhecimento menor do que em relação à Lei 10.639/03. Algumas disseram que tinha ouvido falar dessa legislação. Talvez o “ouvir falar” seja porque a Lei 11.645/03 atualizou a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e da cultura indígena, mas não tem o mesmo apelo da Lei 10.639/03. A verdade é que a legislação de 2003 conta com uma rede de apoio, de divulgação e de formação maior graças ao trabalho realizado pelos movimentos sociais negros. Creio que é justamente esse o ponto crucial da diferença de conhecimento entre uma legislação e outra.

O fato é que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/03 necessitam ser trabalhadas e aprofundadas dentro das escolas. E as próprias professoras concordam com isso ao afirmarem que o racismo faz parte do dia a dia da escola. Todas as cinco professoras acreditam que a escola é um espaço de reprodução do racismo e, para além disso, relataram que já presenciaram o racismo se manifestar dentro das escolas. Esse relato denota que estamos diante de um problema grave, porque, embora todas elas tenham revelado que o racismo se manifesta dentro das escolas, todas elas também relataram dificuldades para lidar com os casos de racismo e em trabalhar com uma educação antirracista. Essas dificuldades passam, especialmente, por aquilo que vim discutindo: falta de formação, falta de preparo, por falta de condições psicopedagógicas e estruturais para lidar com as situações.

O fato é que a falta de formação continuada para professoras culmina na falta de diálogo delas com suas e com seus estudantes sobre as temáticas raciais e étnico-raciais. A situação é preocupante, pois existe o racismo na escola e elas conseguem identificar, mas não conseguem realizar ações concretas para superá-lo. Sem formação para educação antirracista, é impossível realizar projetos educacionais que combatam práticas racistas na escola. É importante relatar que o racismo sofrido por estudantes afeta também as professoras que se silenciam e se paralisam quando enfrentam tais situações.

O fato é que, ao relatarem que presenciam racismo na escola, inclusive, em sala de aula, elas mostram o quanto é urgente a existência de formação e letramento racial para os docentes. A falta de conhecimento sobre relações raciais e étnico-raciais faz com que as professoras não saibam lidar com situações de racismo e até mesmo não saibam identificar com nitidez quando elas acontecem. Algumas professoras relataram que, quando presenciaram uma situação de racismo, não conseguiram expressar nenhuma reação e também não manifestaram nenhuma ação racista para que elas não se repetissem. Em contrapartida, algumas professoras relataram que tiveram a postura de identificar e interferir na ação racista.

Destaco o relato da professora D. P. S.:

Aah, diversas vezes, né. Quando a gente presencia e ouvi, chama. A gente intervém, intervém dizendo, a gente acaba explicando, né, que não é assim que tem que se tratar, que é que a gente tem que respeitar, que essa diferença dela não diminui. Ela é igual a todos, somos iguais, iguais, né. Nós somos iguais, né. Não fisicamente, mas temos os valores iguais, temos os direitos iguais. Então respeito, respeito acima de tudo, porque respeito e empatia. A gente trabalha isso em sala de aula, respeito à diversidade de cultura, aceitação, né.

D. P. S. afirma que já presenciou casos de racismo várias vezes em suas aulas e sempre, que identificou os casos de racismo, buscou intervir. O primeiro passo para a superação do racismo é identificá-lo. Sem identificá-lo é impossível iniciar um combate. Se foi identificado, é preciso que haja alguma intervenção para que o círculo vicioso seja interrompido. Não pode ser tolerante e conivente com o racismo. Ele deve ser identificado, enquadrado e desarticulado.

Agora, apresento o relato da professora I. A. S. que afirma que:

Na sala de aula teve uma vez com a criança pequenininha que eu até estranhei muito, que não quis pegar na mão de uma criancinha porque era negra. Eu falo assim, mas isso não é natural, né. Eu fiquei até sem jeito de tratar, porque era criança de 4 anos, foi lá na Primavera III e eu fiquei assim... Foi muito delicado, porque igual eu falei a criança também era de cor, né, igual a gente fala aí, ó. Não era branca também, era parda, né, também discriminando uma outra criancinha porque não queria pegar de jeito nenhum na mão e aí foi aquela conversa, mas meio que pisar de ovos porque eu não sabia o que que essa criança depois iria falar, do jeito que ela iria contar em casa e o que viria a se tornar essa situação e ainda foi um ano que eu tomei posse.

O relato de I. A. S. pode criar espanto em quem não conhece a realidade do racismo no Brasil. Por mais vergonhoso que seja para a sociedade, desde muito pequenas as crianças já são expostas às tensões raciais que impactam pessoas negras e pessoas brancas. É fato que as crianças não nascem racistas, entretanto, elas reproduzem aquilo que está posto na sociedade e se a sociedade é racista, é evidente que as crianças vão reproduzir práticas racistas. Reivindico aqui os estudos de Cavalheiro (2020) sobre a importância de se discutir relações raciais desde a educação infantil, mas, para que isso aconteça, é necessário que se tenha a formação adequada para que a professora não seja pega pela paralisia causada pelo espanto.

Sobre paralisia, trago para ilustrar o relato da professora C. D. quando afirma que:

Na minha, minha sala não, na escola, né. Na hora eu fiquei... Eu nem acreditei. Sabe quando você fica assim... Eu não fiz nada, essa que é a realidade. Eu fiquei parada, assim olhando. Depois, até as pessoas perceberam que eu fiquei assim... Eu falei assim... Não é possível que isso está acontecendo, não em 2020, uma coisa dessa acontecer, mas aconteceu e eu não fiz nada, essa que é verdade, que não foi

relacionado diretamente a mim, foi uma fala, não falou para mim, mas claro que me atingiu e eu não falei nada.

Sei que não é fácil lidar com o racismo e não é fácil tomar uma posição contra o racismo. Muitas vezes, se é pega de surpresa com uma prática racista, todavia, a formação é necessária para que se esteja preparada para fazer o devido enfrentamento das práticas racistas. Se ficar paralisada pelo racismo, principalmente dentro da escola, estará atestando que o racismo é vencedor e a humanidade sairá derrotada.

Destaco também o relato da professora L. S. P. sobre o racismo nas escolas:

Já. Nessa escola que tô te falando, que eu já te falei que trabalhei, que tive uma experiência no primeiro aninho, no ensino fundamental. Eu tinha uma aluna, eu tinha quatro alunas negras o resto tudo branco, brancos e lá tinha natação. Aí tinha uma menina que tinha um cabelo bem afro mesmo, bem, bem afro mesmo e ela tinha que usar toca, essas coisas, né. Na hora que saía da piscina ela tinha que passar creme, pentear e ela ficava escondida dentro do banheiro para pentear o cabelo para ninguém ver que ela tava penteando e quando ela saiu, ela saiu com tanto creme, tanto creme, que assim... Ela queria que o cabelo dela passasse o pente, mas não deu certo, né. E aí todo mundo começou a rir, os meus alunos começaram a rir eu falei: pera aí, do que é que vocês estão rindo? Ane você é a menina mais bonita que tem aqui na minha turma. Você não precisa passar esse tanto de creme. Seu cabelo, você pode deixar ele assim, hooo (neste momento a participante toca no próprio cabelo para demonstrar como fez ao falar com a estudante), aí eu fiz assim (continua tocando no cabelo) fiz a massagem pra ela, sumiu todos os cremes. Se você não quiser amarrado você faz só assim (continua tocando no cabelo para demonstrar o que foi feito na estudante) que está perfeito, deixa ele solto. Pra quê que você vai amarrar o cabelo molhado? Acabou de sair da piscina. “Não professora, é que eu tenho vergonha”. Seu cabelo é lindo, para com isso. Depois desse dia, eu comecei a explicar para eles. Eu fui e fiz uma leitura para eles sobre a questão do bullying, expliquei pra ele também a descendência, né. Se eu não me engano eu li o “O cabelo de Lelé”, agora não lembro... “O cabelo de Lelé”. Desses dias pra cá, amiga, até a mãe dela falou que ela anda com o cabelo solto. Ela adora o cabelo dela porque até as meninas falou: nossa, seu cabelo é lindo. Eu queria que seu cabelo fosse igual ao meu. Então assim, foi um incentivo assim que fiz que ela já ia passar constrangimento. Eu por ter passado isso na minha infância, mas não tive um apoio, eu não queria deixa ela ir e desistir da escola ou desistir do cabelo dela como eu desistir do meu por causa disso não.

Os episódios vivenciados pelas participantes demonstram como o racismo aprisiona e também como se pode agir para se libertar. Ao passo que ele tenta paralisar, é possível se armar para o enfrentamento (Fanon, 2008). Na luta contra o racismo escolar, turbilhões de sentimentos atravessam as professoras negras ou professores negros, e as vezes elas e eles não têm condições de explicar, apenas ficam com o que pode ser sentido.

O racismo escolar, como qualquer outro tipo de racismo, provoca situações de constrangimento. As vivências em sala de aula podem revelar ações racistas que deixam as docentes sem ação, constrangidas e impotentes por não saberem, muitas vezes, como agir ao presenciar tais fatos.

Muitas vezes, as professoras já lidaram com o racismo no dia a dia. Muitas vezes já vivenciaram o racismo em suas vidas, todavia, como professoras protagonistas que auxiliam suas e seus estudantes no processo de formação humana, não sabem como reagir a tais situações racistas por terem medo e/ou receio de enfrentar um sistema que reproduz diariamente práticas de exclusão, agressão e banalização dos direitos dos povos negros. Como aponta Cavalleiro (2020), devido as suas características próprias, o racismo no Brasil foi denominado “racismo cordial”. Mesmo sendo, a meu ver, uma denominação inapropriada para descrever a realidade ela, segundo a autora, marca a falência da democracia racial.

Esse racismo, erroneamente denominado cordial, acarreta grandes prejuízos para aqueles que lutam diariamente contra um inimigo ‘invisível’, que não aparece em hora, situação ou lugar predestinados. Sua ação, porém, é cruel para aqueles que, sob uma pele negra, buscam a sobrevivência física e emocional próprias e de seus familiares. Em consequência desse racismo, o negro tem sido impedido de construir uma cidadania plena, encontrando-se desprotegido diante de situações de violência (Cavalleiro, 2020, p. 30).

A realidade apresentada pelas professoras permite identificar que existem alguns problemas no ambiente escolar que precisam ser resolvidos. O primeiro problema é o racismo. Segundo é o silenciamento. O terceiro é a imperícia. O não saber o que fazer ou não saber como agir devem ser combatidos, superados na comunidade escolar. E essa tarefa não cabe apenas às professoras negras, mas, a toda a unidade escolar.

A educação antirracista deve ser uma pauta que deve estar em constante discussão e formação para todas e todos dentro da escola, independente da função que se exerça. Toda comunidade escolar deve ter condições para identificar as ações racistas e deve ter os recursos objetivos e subjetivos para combatê-las. E esse combate ao racismo passa pela realização de atividades e projetos que são desenvolvidos dentro e fora do espaço escolar, pois a família do estudante também é responsável pela formação do indivíduo e também precisa ser incluída no processo de formação. A família também deve entender e compreender a necessidade de superação do racismo e deve exercitar práticas que busquem a sua superação.

Assim, a escola é a responsável pela desconstrução da naturalização de práticas racistas dentro e fora da escola. É preciso um trabalho de conscientização das e dos integrantes da unidade escolar, dos familiares, dos estudantes e uma busca constante da reeducação de toda comunidade escolar para a vida em uma sociedade mais plural, solidária e comprometida com as questões raciais e étnico-raciais.

É importante relatar que não é só os estudantes que são vítimas de racismo na escola. Todas as pessoas negras, que trabalham na escola, também são vítimas do racismo praticado por estudantes, funcionários e quaisquer outras pessoas racistas que compõem a comunidade escolar. Assim, tornou-se importante perguntar às professoras se elas já sofreram racismo na escola. As respostas delas apresentaram divergências. A professora D. P. S. afirmater sofrido racismo apenas de forma indireta, enquanto as professoras C. D., I. A. S. e L. S. P. disseram ter sofrido racismo de forma mais explícita. Somente a professora E. M. L. afirmou não ter sofrido nenhum tipo de racismo.

Sobre ter sofrido racismo na escola, a professora D. P. S. afirma que:

diretamente não, mas como eu já disse, né, em algumas outras perguntas, indiretamente, a gente sente porque você é negra. Você é, olhar para gente é de incapaz, de que não vai dar conta, não é capaz, né. O olhar pra gente é de dúvida, não é de competência, né. É sempre com ar de dúvida. Ela será que dá conta? Vixi! Mas, né. Então a gente indiretamente você sente esse racismo.

A professora D. P. S. não nega que tenha sofrido racismo, mas sempre explana que o racismo acontece de forma indireta. Percebe-se que a professora tem uma certa dificuldade para compreender as formas que o racismo se manifesta, pois, nem sempre, em seus relatos, o racismo aconteceu de forma indireta. Mesmo afirmando que o racismo assim, indiretamente, quando ela relata que sente esse racismo, fica evidente que ele existe, que se manifesta de forma direta e que ela é vítima dessa ação. Talvez o fato de a professora relativizar o racismo que sofre é uma possível maneira de se proteger, de não adoecer ou para não se entristecer com ações racistas. Quando a pessoa não identifica o racismo, não precisa lutar contra ele. Dessa forma, colocá-lo em um espaço à margem, como se ele não a tocasse pode ser uma estratégia para se livrar de algumas dores.

Não o evidenciando como um “racismo direto”, como uma ação direta de inferiorização, é possível relativizar e não assumir uma postura de enfrentamento. Todavia, o racismo deve ser identificado para ser superado. As práticas racistas que classificam, hierarquizam e estruturam a sociedade em grupos capazes e incapazes, superiores e inferiores, devem ser desmascaradas. Evidente que o próprio racismo cria armadilhas que dificultam a identificação por quem o sofre, e essa falta de identificação pode ser confundida com a inexistência dele dentro da sociedade.

Como já afirmei diversas vezes, o racismo deslegitima a competência da pessoa negra colocando em dúvida a sua capacidade intelectual. Então, o que a professora relata de que não

sofre racismo diretamente e que o sente apenas indiretamente é uma das manipulações causada pelos racistas para não legitimar suas crueldades.

A professora C. D. compartilhou duas situações que merecem minha atenção. Cito a primeira:

Um dia uma colega falou bem assim para mim: “você sabe, né, porque que você, que as pessoas te olham diferente” eu falei: não. Sei não. Ai ela disse assim para mim “é porque eles não aceitam que você é bem resolvida”, “que você não se esconde”, “que você coloca seu ponto de vista, independente de quem tá falando”. “Eles não aceitam que as pessoas que são negras se posicionem”. “Então é por isso que as pessoas te olham diferente”.

Agora, cito a segunda situação vivenciada também pela professora C. D.:

[...] Já cheguei na escola, colega chegar e falar: “deixa eu arrumar seu cabelo, que tá meio para cima.” Na minha cara assim... Ai, eu falar não, eu gosto assim. Eu sou assim. Ai, agora o que mais me chocou foi uma professora de Língua Portuguesa, essa para mim foi o cúmulo. Essa eu fiquei, eu fiquei em transe. Eu não acreditei que tava saindo aquilo da boca dela. Uma menina da escola, ela é muito linda. Ela participava do teatro, ela é bem comunicativa e ela usava o cabelo black, né. Ai, ela chegou na porta da sala, chegou atrasada e o menino quando ela entrou na sala o menino olhou para ela e fingiu que desmaiou de susto do cabelo dela. E, aí, aí, eu não vi a cena. A professora tava contando isso... “Mas você viu aquela menina, do jeito que o cabelo dela tá hoje”? “Quando ela entrou na sala, menina, me deu uma crise de riso”, “o aluno caiu no chão, fingiu que desmaiou quando viu o cabelo dela.” “Mas, olha, eu ri tanto, eu ri tanto, porque foi muito engraçado quando ele caiu”. Ai quando ela viu que eu tava olhando assim, perplexa. Ela falou assim: “mas, C., não é igual o seu cabelo”. “O seu tá arrumadinho”. “o cabelo dela tava assim (neste momento a participante demonstra com as mãos como a colega de trabalho expos ao falar do cabelo da estudante). Ai eu só olhei para ela e falei assim: e ele riu e você não fez nada? Daí ela falou: “não”. “Foi engraçado”. Eu fiquei parada assim... Tem umas coisas assim que eu realmente não sei como reagir. Eu fico, eu fico... Eu não sei, devo ter que fazer aquelas regressões para entender porque eu sempre tenho tudo na ponta da língua, a pessoa fala e eu respondo, mas quando é isso, quando é racismo eu fico meio tonta, sabe. Eu fico meio assim...

A professora C. D. demonstra sua preocupação em tentar auxiliar os estudantes e colegas de trabalho em situações de racismo. Todavia, ela explana que, diante de situações de discriminação racial, ela se paralisa, não conseguindo agir diante das arbitrariedades racistas. Posteriormente, ela não consegue compreender o porquê de não se posicionar quando é interpelada por casos de racismo.

O relato da professora C. D. me fez lembrar de Gomes (1996), quando ela aborda que o racismo é tão cruel que, muitas vezes, paralisa a vítima, silenciando-a. A falta de formação sobre as questões e temáticas raciais e étnico-raciais para as professoras cria um círculo vicioso de prejuízos que afetam todas e todos da comunidade escolar, principalmente, os

estudantes que estão passando pelas fases de desenvolvimento e vão passar por dores em seu processo identitário e de aceitação.

Toda situação racista, que acontece dentro da escola, cria problemas para o desenvolvimento das estudantes e dos estudantes. O constrangimento que se passa ao ver colegas e docentes taxando o que é cabelo bonito e o que é cabelo feio, o que é cabelo bom e o que é cabelo ruim, faz com que a criança passe por uma série de conflitos em relação às suas características fenotípicas. As situações vexatórias quase sempre são acompanhadas de prejuízos. Uma criança que sofre com o racismo certamente fica inibida para participar e para interagir em sala de aula. Toda situação constrangedora e humilhante culmina na consolidação da baixa autoestima. O resultado disso tudo é a exclusão e a rejeição de si e dos seus semelhantes.

A superação do racismo na escola é um compromisso coletivo. Sem a participação de todas e de todos, sem a realização de um trabalho em conjunto que envolva toda coletividade o racismo nunca será superado. A luta antirracista não deve ser responsabilidade apenas das pessoas negras. Com isso, afirmo que é necessário que as pessoas brancas que compõem a comunidade escolar também estabeleçam a luta antirracista como prioridade. É importante que a educação antirracista faça parte do currículo em movimento na escola. É preciso estar expresso no Projeto Político Pedagógico da escola, sobretudo, na concepção de educação, de ser humano, de sociedade e na finalidade social da escola, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

Para que as pessoas brancas parem de praticar o racismo e as pessoas negras, que são vítimas dele, parem de reproduzi-lo, é necessária uma deseducação para a confecção de uma reeducação. Em outras palavras, é premente uma educação antirracista desenvolvida por toda comunidade escolar para que seja possível obter um ambiente diverso e plural, que respeite as diferenças raciais e de gênero.

Se a luta antirracista não for uma luta coletiva, o cenário e todo contexto racista continuará engolindo as pessoas que individualmente realizam a contestação. Por exemplo, todas as professoras relataram que acreditam que o racismo e toda conjuntura racista inibe as professoras negras de abordarem às temáticas raciais e étnico-raciais em sala de aula. Em seus relatos, cada professora buscou justificar as razões da crença na inibição causada pela estrutura racista. Todavia, algumas delas pontuaram que existem profissionais que conseguem fazer o enfrentamento mesmo diante da conjuntura racista. Sobre isso, a professora E. M. L. tece o seguinte relato:

Então, penso que depende da profissional, da professora. Porque que nem assim, você abordava, você é uma profissional e é negra e nunca te impediu, né (A participante relembra da época em que trabalhávamos juntas, na mesma escola). Muitas pessoas se sentem inibidas do que os outros vão falar, vão pensar. Mas eu penso que não deveria se inibir não, as que se sentem. A única experiência que tive vivida foi você, que eu amava ver as suas coisas, você falava com muita autoridade, propriedade sobre o assunto e assim, até nas nossas reuniões as vezes né, você sempre dava uma palhinha ali e falava. Eu achava um máximo. E, quando eu crescer quero ser igual a você, destemida. É a palavra, você é destemida.

Neste momento, diante do relato, como pesquisadora, como professora, como militante, como mulher negra, eu me emocionei. Não chorei, mas fiquei emocionada por saber que toda luta não é em vão. Emocionei-me por saber que contribuí para o esclarecimento da minha ex-colega de trabalho e, provavelmente, para a vida de muitas outras pessoas. Mesmo sendo apenas uma andorinha no verão, o impacto dos debates e das discussões podem ser sentidos hoje, pois, a partir dos relatos das professoras, é possível identificar que até o presente momento o que foi construído não foi esquecido. Ao falar sobre a importância da Lei 10.639/03, acabei criando marcas positivas e essas marcas foram deixadas nas escolas que trabalhei. Isso é importante para refletir sobre as práticas em sala de aula e as contribuições que se pode deixar nos espaços por onde se passa.

Vejo que, pelo letramento racial que tinha, eu acabei sendo referência para a professora E. M. L. durante o período em que fomos colegas de trabalho. Ela foi a professora que, em todas as perguntas relacionadas à racismo, deixou explícito que nunca sofreu, mas que acredita que o racismo existe. Quando analiso seus relatos, juntos, vejo que a professora E. M. L. é vítima do racismo e vítima também da falta de formação para o combate a ele.

A professora E. M. L. está sufocada por toda estrutura racista que não permite que ela mesma consiga identificar o quando é atravessada e prejudicada pela classificação racial. A ausência do letramento racial e a estrutura racista são os responsáveis pelo fato de ela não associar ao racismo toda discriminação sofrida na infância, sobretudo, em relação ao seu cabelo. O racismo é tão forte que ela carrega, ainda, na atualidade, o estigma de suas características fenotípicas, todavia, a estrutura posta dificulta que ela compreenda que, ao internalizar as práticas racistas sofridas, criou uma espécie de mecanismo de defesa.

Intensivamente vim afirmando que a falta de consciência ou letramento racial faz com as pessoas negras não identifiquem que são vítimas do racismo. Quando isso acontece com docentes, o fato de não perceberem que é vítima do racismo contribui para que não dialoguem com os estudantes sobre questões raciais e étnico-raciais fazendo com que o racismo se torne ainda mais imperante na escola.

Quando a professora E. M. L. descreve que me vê como uma pessoa destemida, mais uma vez ela revela que não se sente à vontade para enfrentar o racismo e para abordar as temáticas raciais em sala de aula com os estudantes e/ou na escola com os colegas de trabalho. Essa inibição faz com que a professora projete em outras pessoas a luta racial, ou seja, é como se ela não se enxergasse no lugar de uma pessoa que faz o enfrentamento ao racismo. Em outras palavras, como se ela, negra, se considerasse inferior a até mesmo a uma outra pessoa negra, porque essa pessoa “é destemida” e ela não o é, por medo da reação dos racistas.

Sobre a inibição causada pelo racismo, a professora I. A. S. faz o seguinte relato.

Se o professor já, já viveu algumas coisas na sua adolescência enquanto trabalha, estudava fundamental e tudo. Eu acho que ela vai procurar trabalhar isso pra que outras crianças não venham sofrer, né, o que ela já passou, talvez através das experiências dela ela vai querer alertar as outras crianças para não fazer com a outra que ela já sofreu também, tudo. Mas, eu acredito que talvez possa ter alguns professores que deixam de falar. Eu acho que deve ter as duas coisas sim. Não tinha parado para pensar que às vezes eles podem deixar de falar. Eu, eu pelo menos nunca deixei de falar, né. Mas, eu acho que talvez se a pessoa tiver uma cicatriz muito profunda talvez pode ser que ela não fale.

Em seu relato, I. A. S. identificou que o racismo pode deixar marcas difíceis de serem cicatrizadas e, como feridas abertas, podem continuar ocasionando uma série de dores. O que professora I. A. S. aborda pode ter relação com o que acontece com a professora C. D., que fez o seguinte relato:

Sim. Com certeza. Então assim, eu acho, de verdade, Júlia, que não é medo, é dor, é porque igual eu te falei, vai mexer numa ferida da gente e são coisas mal resolvidas, coisas de infância, que eu acho que tinha que ser em terapia, alguma coisa para ser resolvida, porque por mais que você cria uma casca quando você fica adulto, mas aí quando você começa a falar e aí você começa a ver a ignorância das outras pessoas, aí, você vê na sala de aula que um coleguinha não quer se aproximar do outro, parece que é você que tá ali, você se vê naquela condição, e aí você fala assim: eu vou abordar, eu vou abordar e essa criança aí você começa a pensar um monte de coisas, aí você fica fingindo que tá tudo bem, né. Tudo certo, tá tudo bem, aí você fala de uma maneira geral, mas não é pontual, porque eu penso que esse assunto ele tinha que ser diário, né. Ele tinha que ser diário e não esperar acontecer uma situação pontual para falar sobre o racismo. É como acontece e é uma falta minha mesma, eu reconheço. Eu não consigo falar sobre e quando eu começo a ler muito sobre eu começo... Eu fico doente. Eu adoço. Então eu meioque me alieno mesmo pra viver, essa que é a realidade.

A partir do relato da professora C. D. pode se entender o quanto o racismo é perturbador e dissemina desgraças em série na vida de uma pessoa. Sua experiência revela as dores e os bloqueios existentes ao viver situações racistas desde a infância, sem o apoio ou amparo familiar e escolar. O relato doloroso demonstra as marcas perturbadoras que o racismo deixa em que o sofre. Essas marcas são tão profundas que as dores são carregadas até

a fase adulta, fazendo com que a pessoa não queira lembrar o que foi vivido e não queira rememorar todos os momentos angustiantes pelos quais passou. A pessoa negra evita reviver a dor que a obrigou a ser forte. No processo de fortalecimento, a pessoa negra coloca todas as dores na “caixinha do esquecimento”, ou seja, todos os malefícios sofridos são colocados em quarentena na criação de uma estrutura física e sentimental, ou seja, a “casca dura” para não cair no adoecimento como descreve a própria professora.

O racismo é, assim, um problema que atinge de forma psicológica e fisicamente as populações negras. O problema existe, mas as pessoas que são vítimas não são amparadas pelo Estado, não contam com acompanhamento psicológico gratuito, e o acesso ao letramento racial é bastante restrito. Em nome do Estado, as escolas produzem um currículo vicioso, racista e eurocêntrico que não respeita e não acolhe as vítimas de racismo, condicionando-as ao lugar da diferença que deve ser extirpada. A professora negra, submergida nesse mar de horrores, silencia-se para não adoecer com suas próprias dores oriundas da discriminação racial.

Diante da tragédia racial, a professora C. D. utiliza como estratégia de defesa o silêncio. Não falar sobre o racismo é a fórmula para não lembrar de feridas que não foram cicatrizadas. Nesse sentido, como vim assinalando, falar sobre o racismo é correr o risco de adoecer, pois, ele rememora mazelas perversas e terríveis.

O problema é que sem evidenciar o racismo não tem como superá-lo. É imprescindível identificá-lo para combatê-lo. Todavia, é necessário mais do que querer falar sobre ele, é preciso criar as condições e a força necessária para que a pessoa atingida por ele não seja consumida pela dor. Dessa forma, as pessoas negras tiram amparo de onde não têm para poder enfrentar o racismo, a fim de não serem afetadas pelos males que ele causa.

A partir dos relatos das professoras, identifica-se ser, realmente, preciso reunir condições psicológicas adequadas, ou seja, estar com uma boa saúde mental para combater o racismo na escola. É preciso estar bem, curada das feridas, para poder fazer o enfrentamento ao racismo sem sucumbir diante da luta. Cicatrizar as feridas não significa esquecer. Cicatrizar é uma forma de tocar no local, onde se tem a ferida, e não sentir mais dores, mas não é o mesmo que esquecer. É poder conseguir abordar sobre as dores sem se sentir tão incapaz. É superar as dores para se posicionar diante das ações de discriminação. Esse é o desafio que está posto para as populações negras.

No processo de cura, a formação teórico-metodológica não pode ser dispensada. A educação afetiva, humanizadora e acolhedora, comprometida com a inclusão racial e social, é

um aspecto importante na cura de uma professora negra. Ou seja, a cura passa pela deseducação em relação ao pensamento hegemônico imposto.

A cura das mazelas deixadas pelo racismo possibilita novas oportunidades para as populações negras se libertarem, amarem-se e poderem viver novos sonhos. Se essa cura for possibilitada às professoras negras, será possível transformar o espaço escolar em um local de acolhimento, onde as pessoas possam se curar e criar novas perspectivas para suas vidas, e alcançarem uma ascensão que dê a elas uma vida melhor do que a de seus antepassados. Curar feridas criadas pelo racismo é sinônimo de amor por si e pelos iguais.

Sobre a dificuldade de se lutar contra o racismo, a professora L. S. P. faz o seguinte relato:

Na verdade, é porque as vezes a gente não tem um apoio, né. Às vezes a gente não tem apoio das pessoas. Então assim, a gente não quer muito trabalhar para ter o foco. A gente fala que é contra o racismo, explica pra eles o que é, mas não vai na íntegra, as vezes não faz o projeto ou as vezes quando faz é tachado porque as vezes a gente não pode se expor, assim mais afundo, sabe. Porque vai colocar ali uma negra, porque tem o dia do negro muitos criticam porque não tem o dia do branco, né. Mas não sabem das lutas. Então assim, tem um questionamento, um debate, que as vezes a gente não tem um apoio da gestão pra levar pra frente. Então as vezes é melhor a gente só trabalhar o básico e ali acabou. Não enfrentar a sociedade.

O relato de L. S. P. me fez lembrar das diversas situações desagradáveis e desconfortáveis que vivenciei ao trabalhar e defender as temáticas raciais e étnico-raciais na escola, sobretudo, em sala de aula. De fato, é uma luta ter de trabalhar essas temáticas no interior do ambiente escolar. É como se todas as vezes que tivesse que abordar as temáticas na escola, eu estivesse em campo minando, como se estivesse pisando em ovos. Mesmo com o letramento racial, eu me preocupava em analisar palavra por palavra para que não ocorresse distorções e interpretações dúbias que gerassem problemas para mim junto aos responsáveis e à gestão escolar.

Recordo-me de que, em 2019, na cidade de Primavera do Leste-MT, assumi uma turma do 5º ano e uma estudante acreditava que era negra pelo fato de a mãe dela tê-la exposta ao Sol. Ela contou que a mãe dela explicou para ela que é por isso que ela tinha a cor diferente do pai, que é branco. Quando a estudante descreveu essa história e esse pensamento racista aos colegas em sala de aula, eu intervim e expliquei para todos que a cor da pele era determinada por fatores genéticos.

Para facilitar a compreensão dos estudantes sobre a questão, produzi um mapa conceitual no quadro e apresentei a minha família para a turma, para que as e os estudantes

pudessem compreender que a minha cor não era fruto de uma queimadura após ter tomado um banho de sol, mas por fazer parte de um grupo racial com características fenotípicas que são passadas através dos genes.

Mesmo explicando para turma com toda cautela possível para que não houvesse constrangimentos para a estudante e para os demais colegas dela, fiquei com um grande receio de a estudante chegar a casa e contar para mãe sobre a aula que ministrei, já que a minha explicação assertiva não coincidia com a explicação errônea que a mãe dela tinha realizado.

Minha preocupação era tão grande que, ao término da aula, fiquei de prontidão esperando a mãe da estudante chegar para conversar com ela sobre a situação. E ela veio até a escola. Relatei para ela a explicação que fiz em sala de aula sobre a questão racial que atravessa sua filha. Para minha felicidade, a mãe da estudante entendeu e me agradeceu por eu ter explicado de forma correta para sua filha as reais razões que faziam dela uma criança negra. A mãe ainda me relatou que inventou a história do sol, porque não sabia como abordar essa questão com a filha, ainda mais, porque a sogra não gostava dela nem da neta pelo fato de elas serem negras. Assim, a mãe inventou uma história absurda para que a estudante fantasiasse a rejeição que ambas sofriam de sua avó paterna.

Os problemas e as dores são muito mais profundos do que parecem. A mãe da estudante também relatou que sua filha negra afirma que queria ter nascido com a mesma cor da avó, queria ser branca e parecida com a mãe do seu pai. A criança ainda dizia que ficava triste em saber que sua avó não gosta de sua mãe por ela ser negra retinta. Consequentemente, a estudante não queria ter a cor da mãe e rejeitava a cor que tinha por não querer ser preterida como a mãe era preterida por sua avó. Diante desse cenário terrível, a mãe da estudante acreditou que, dizendo para sua filha que ela era “moreninha” por causa do Sol, amenizaria a dor da criança por não ter a cor branca como a da sua amada avó paterna.

Todo esse processo de ter de fazer a explicação para turma, dialogar com a mãe da estudante e tomar ciência do ocorrido entre os familiares gerou em mim um desgaste terrível, que foi acompanhado de medo e de insegurança. Eu, professora negra com um mínimo de letramento racial para fazer enfrentamentos, passei por um sofrimento psicológico significativo com essa situação.

A insegurança da professora que pratica uma educação antirracista aumenta porque, infelizmente, em pleno século XXI, para valorizar as produções das populações negras e abordar as temáticas raciais e étnico-raciais na escola, ainda é necessário fazer enfrentamentos com colegas docentes, com a gestão escolar e com as e os responsáveis pelos estudantes. A

professora antirracista pode sofrer retaliações da gestão e dos pais dos estudantes, caso eles acreditem que determinados assuntos não devam ser abordados, mesmo existindo o respaldo das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que amparam a docente e garantem a todas as estudantes e a todos os estudantes o direito de conhecer e valorizar as identidades, as diversidades e as pluralidades raciais e étnicas.

Devido ao cenário exposto acima, quando perguntadas se sentem à vontade para trabalhar com as temáticas raciais e étnico-raciais, a maioria das professoras relataram que existe um certo desconforto. Algumas delas, por falta de formação e pela conjuntura, falaram que não se sentem à vontade de forma alguma para desenvolver a educação antirracista. Apesar de algumas professoras terem relatado que se sentem à vontade para trabalhar as questões raciais e étnico-raciais, em suas falas existe certa fragilidade, pois elas mesmas abordaram que só costumam trabalhar com essas temáticas em momentos específicos, como no dia da Consciência Negra. Nesse caso, talvez a falta de formação sobre a História da África e sobre a História e Cultura afro-brasileira e indígena faça com que as professoras não consigam trabalhar os conteúdos elencados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/03 durante o ano inteiro.

Quando as professoras relataram que não abordam com frequência as questões raciais e que, quando abordam, é apenas pincelando, em datas comemorativas, revelam que não basta apenas se sentirem à vontade, é preciso ter conhecimento para a implementação da educação antirracista. Apesar de que, em seus relatos, não ficou evidente, se trabalhar apenas em alguns momentos, é uma opção ou não, por isso, posso supor que isso ocorra como afirmei anteriormente: por cumprir o que determina a escola ou, por falta de conhecimento e letramento racial. Assim, poderia ocorrer a união entre tranquilidade e fundamentação nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como base primordial para o ensino das relações raciais e étnico-raciais.

Um outro ponto é que professoras que revelaram que se sentem à vontade para trabalhar as questões raciais e étnico-raciais em sala de aula e não trabalham, também afirmaram que não são impedidas de trabalhar as temáticas. Com essa informação, fica difícil compreender quais razões as levam a não implementação da educação antirracista. Essas mesmas professoras afirmaram que existe uma certa ausência de abordagem dos conteúdos relacionados às questões raciais e étnico-raciais em suas aulas.

As participantes que revelam que não se sentem à vontade para discutir as questões raciais afirmaram que não gostam de abordar essas temáticas por receio de gerar situações de

constrangimento, de sofrer retaliação por parte dos responsáveis e dos colegas, por não ter projeto coletivo que incentive a educação para as relações raciais e relações étnico-raciais, e até mesmo por não gostar de falar sobre um assunto que remete a dores que estão na “caixinhado esquecimento”.

As respostas das participantes possibilitam a identificação e a compreensão de que cada uma expõe um argumento por não abordarem as temáticas da forma que deveria, buscando uma justificativa a partir de argumentos que as isentam de se colocarem como protagonistas na construção da educação antirracista. Em certa medida, existe um posicionamento de se preservarem de um possível desgaste com a gestão, com colegas, com responsáveis e com toda comunidade. Em suma, é possível identificar que existe uma justificativa para não assumir a difícil tarefa de fazer o enfrentamento.

Não existe um outro caminho para as pessoas negras, especialmente, para as professoras negras. Todos os argumentos sinalizam para a importância e para a necessidade do letramento racial e de formações sobre as temáticas abordadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 para que se possa desenvolver uma educação antirracista.

Consequentemente, não basta ser negra para se ter as condições para se engajar na educação antirracista. A análise dos argumentos desvela os mitos que giram em torno da e do docente cuja pele é mais pigmentada. Em outras palavras, a pele negra não é um fator primordial para que professoras negras se sintam à vontade e estejam preparadas intelectual e psicologicamente para realizarem uma educação antirracista. Não basta ser negra para abordar a história dos antepassados de forma descolonizada e positivada. Sem a consciência racial não é possível entender a realidade das pessoas negras e compreender como suas populações contribuíram para o desenvolvimento da nação brasileira.

Com esse posicionamento, não quero colocar a culpa sobre a reprodução do racismo nas costas das professoras negras, até por que, neste trabalho, em todos seus capítulos, foi possível perceber que elas são verdadeiras vítimas do racismo. O que estou afirmando é que a pessoa negra por si só não está preparada para a educação antirracista. É necessária uma mobilização coletiva para que as pessoas negras consigam enfrentar o racismo de forma satisfatória, inclusive, dentro da escola.

A educação formal e tradicional que garantiu a todas as professoras a formação necessária para serem excelentes professoras, não garantiu a elas os meios para a consolidação de ações de enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, elas têm consciência de que o próprio racismo influencia suas práticas em sala de aula. O tempo todo, a professora

negra é tolhida pelo racismo que impede que ela consiga, sem o devido apoio, desenvolver uma educação emancipatória, diversa e plural.

O relato da professora C. D. traz um pouco de como é a vida de uma docente negra e a quais constrangimentos ela está exposta.

Eu acredito que sim, né. Porque por exemplo: eu já tive uma aluna de 3 anos que ela gostava muito de mim. Só que a mãe dela não aceitava que ela gostasse de mim porque eu era negra. Aí, um dia ela falou para minha colega do contraturno que a criança ficava integral. Ela falou assim: “aquela professora da manhã é estranha, né”? “Ela usa umas coisas na cabeça e um batom vermelho”. “É estranha ela, né”. Aí eu entendi porque que ela não gostava de mim. Aí um dia a menina me falou assim: “ô tia, minha mãe falou que eu não posso gostar de você porque você é preta”. Então, aí, assim, você leva meio que aquele choque. Então assim, claro que isso mexe com você, muito. É porque a pessoa não tá nem te avaliando como profissional, não sabe nem quem você é.

O relato revela o quando é difícil para uma mulher negra ser professora; o quão desafiador, desconfortável e constrangedor é ser docente e ter a pele retinta; revela ainda como uma mulher negra, que atua em sala de aula, deve estar preparada psicologicamente para as situações de racismo que deslegitimam de humanidade. O racismo é, assim, cruel a ponto de desconstruir a humanidade de uma pessoa, de confundir os sentimentos do ser humano e desconstruir o profissionalismo do docente.

A professora negra necessita ser protegida dentro das escolas, pois elas sofrem a todo momento com a discriminação. Algumas professoras, que participaram desta pesquisa, relataram que não sofreram apenas com a discriminação racial, mas também com a discriminação de gênero e com a discriminação social, o que revela que a interseccionalidade as acompanha dentro do ambiente escolar.

Diante do cenário tenebroso que a realidade apresenta, trago uma questão extremamente preocupante. Dada a realidade dolorosa que as atravessam, das cinco professoras negras que protagonizaram esta pesquisa, apenas a professora D. P. S. acredita que exista a possibilidade de uma escola que realmente seja antirracista. A professora I. A. S. acredita que possa existir possibilidades de avanços e melhorias nas relações raciais e étnico- raciais dentro da escola. Já as professoras C. D., E. M. L. e L. S. P. enfatizaram que não acreditam na possibilidade da existência de uma escola antirracista. Em outras palavras, dadas as condições que as atravessam, a maioria das professoras não acredita na superação do racismo e na escola como o motor fundamental dessa transformação.

As mesmas professoras que entendem ser possível a construção de uma escola ou uma educação plenamente antirracista no Brasil, acreditam também que o racismo pode ser

superado. As demais, apesar de acreditarem que a educação antirracista pode contribuir para o combate ao racismo no Brasil, por não acreditarem que a educação brasileira possa um dia ser uma educação antirracista, elas também não acreditam que o racismo possa ser superado no Brasil.

Como lutar por uma coisa em que não se acredita? Como fazer uma educação antirracista se não se acredita que é possível superar o racismo no Brasil? O racismo está tão naturalizado e universalizado no País que até as professoras negras duvidam de sua superação. Parece que surge mais um desafio para as pessoas negras que é o de desconstruir o imaginário estabelecido por essa realidade momentânea e provocar nelas um sentimento de esperança e de humanização. Esperançar e humanizar são, também, as palavras de ordem!

Apesar de a maioria das professoras não acreditarem que possa existir uma escola antirracista, pelo Brasil afora, existem pessoas que acreditam nisso e mantêm esse sonho de pé. Por exemplo, na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, um esforço coletivo gerou a Escola Maria Felipa, uma instituição trilingue (Português, Inglês e LIBRAS) e é a primeira escola afro-brasileira do País, desenvolvendo uma educação decolonial para estudantes da educação infantil ao do 2º ano do ensino fundamental I.

A Escola Maria Felipa, idealizada pela professora doutora Bárbara Carine, foi pensada a partir das necessidades de sua filha negra, para que ela pudesse ser educada e formada dentro de um contexto que valorizasse os africanos e seus descendentes, gerando o orgulho do seu povo, assim como a apreciação e o prestígio das produções realizadas por seus semelhantes. Essa Escola é a consumação de um sonho e a prova de que é possível sonhar com uma educação antirracista que conscientize as e os estudantes, assim como suas e seus familiares da necessidade da superação do racismo e da construção de uma sociedade plural e diversa. A Escola Maria Filipa ajuda a manter de pé o sonho de uma educação decolonial, antirracista e que valorize os conhecimentos negros produzidos na África e na diáspora.

Caminhando para a conclusão do capítulo, eu afirmo que todas as professoras relataram que sentiram muito orgulho de poder rememorar suas trajetórias, ter conseguido superar as dificuldades sociais e econômicas que encontraram em suas vidas, sobretudo, na infância. Ao final da entrevista, todas olharam para o passado e disseram se sentirem orgulhosas e vitoriosas por terem conseguido se tornarem professoras, mesmo diante de todos os percalços que tiveram na vida.

Em todos os relatos, foi possível perceber que a emoção tomou conta das participantes. A professora C. D. afirmou que o exercício de retornar à infância é algo duro

que ainda mexe bastante com seus sentimentos. Ela relatou que relembrar a infância causa angústia. No decorrer da entrevista, por meio das respostas, ela deixou evidente que a sua infância foi marcada pelo racismo e essas marcas foram tão profundas e intensas que deixaram sentimentos negativos que ela não consegue esquecer e com os quais tem dificuldades para lidar. Segunda ela, só quem é vítima do racismo sabe a dor que carrega, especialmente, quando revisita momentos que deixaram feridas que teimam em não cicatrizar.

A missão dessas professoras negras é de superar as dores do passado e criar os caminhos para que possam seguir em frente sem deixar que as marcas dolorosas impeçam que elas avancem na vida pessoal e profissional

Chamou-me a atenção o relato final da professora L. S. P., quando abordou que a participação nesta pesquisa a fez lembrar de tantas situações dolorosas que passou na vida, mas que hoje pode dizer que alcançou uma vitória, pois conseguiu seguir em frente diante de tantas adversidades. Eis o relato dela:

Nossa, eu sinto orgulho. Orgulho. Pra quem já foi quem era adolescente limpar casa dos outros, não que eu tô discriminando não. Mas, assim, limpar casa três meses e não receber, sabe. Cuidar de filho dos outros e não receber. Vivia trabalhando e não recebia, porque se eu recebesse até que vai, mas não recebia. Então, aquilo ali, acho que foi também a dificuldade que meu pai passou, a dificuldade que nós passamos evoluiu, né. Ele na verdade foi positivo pra mim continuar estudando e ser alguém hoje, mas não foi fácil.

L. S. P. descreve como é difícil ser uma mulher negra atravessada por raça, classe e gênero. Seu relato detalha a opressão que uma mulher negra pode passar, ao ser explorada a ponto de desenvolver trabalhos análogos à escravidão apenas por ser, ao mesmo tempo, negras, pobres e mulheres.

Concluo este capítulo, ressaltando que todas as participantes entrevistadas se demonstraram marcadas por raça, classe e gênero. Todavia, entre todas as desigualdades que as atravessam, as que mais elas relataram foram as desigualdades racial e econômica. Mesmo que, em certos momentos, algumas professoras não identificaram que o racismo afetava suas vidas, seus próprios relatos denunciavam que elas eram vítimas cruéis do racismo e da desigualdade racial.

No que diz respeito à realidade da professora negra, o fato é que a sociedade racista não aceita uma mulher negra na condição de professora. Para os racistas, a professora negra não pode ocupar um espaço de “privilegio”. Ela não poderia ocupar um espaço que não foi criado para ela ocupar. Para os racistas, mulheres negras não podem ser protagonistas ou

ocuparem um espaço no qual elas sejam consideradas intelectuais ou produtoras de conhecimento. A sociedade não tolera o desconforto de ter de se reportar a uma mulher negra na condição de professora. Ela agoniza ao saber que suas filhas e seus filhos estarão sob a autoridade intelectual de uma mulher negra.

Se a pessoa que é racista se sente desconfortável em ter que aceitar uma mulher negra na condição de professora, pode-se imaginar o que uma professora negra sofre tendo de lidar com todo turbilhão de racismo, machismo e sexismo que recai sobre ela. O descontentamento cotidiano e todo processo de inferiorização adoecem as professoras negras a ponto de elas não terem as condições necessárias para fazer o enfrentamento. Por isso, eu afirmo que, para além de formação, essas professoras negras deveriam contar com atendimento terapêutico especializado gratuito.

Por fim, pontuo que são inúmeras as dores vivenciadas por professoras negras, que atuam em sala de aula, atendendo diferentes públicos e que não têm acolhimento na unidade escolar e nenhum tipo de apoio psicólogo para auxiliá-las com as questões postas pelo racismo que as persegue, diariamente, desde seu nascimento até sua velhice. Com isso, acredito que já tenho informações e análise suficiente para construir uma conclusão para esta pesquisa.

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: CONCLUSÃO OU UM CAMINHO QUE SE APRESENTA

Esta pesquisa investigou a trajetória de cinco professoras negras, que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT, a fim de traçar as trajetórias de professoras negras que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas públicas da cidade de Primavera do Leste-MT, dando atenção especial às formas pelas quais o racismo e o sexismo afetaram suas experiências de vida-formação, especialmente, seus processos formativos na educação formal e suas experiências ligadas à atuação docente. Partindo de uma concepção teórica e metodológica, pautada em epistemologias e pedagogias descoloniais, nas quais se destacaram a pedagogia histórico-crítica freiriana, a decolonialidade, o pensamento afro-diaspórico e, especialmente, o feminismo negro. Por meio dos relatos das cinco professoras, coletados nos questionários e nas entrevistas, e feita a triangulação dos dados com a teoria, posso concluir esta pesquisa, afirmando que, desde a formação inicial, na educação básica, passando pela formação superior até a atuação docente, as cinco professoras foram e ainda são atravessadas por desigualdades e por violências que se originaram a partir da raça e do gênero. Apesar do reconhecimento delas estar mais atrelado aos impactos oriundos de paradigmas econômicos, afirmo que as professoras tiveram suas trajetórias atravessadas de forma interseccional por raça, classe e gênero.

A partir das análises realizadas na quarta e quinta seções desta dissertação, foi possível identificar que, em alguns momentos, esses atravessamentos interseccionais foram identificados pelas professoras, todavia, em outros momentos, embora narrados, elas não apresentavam uma consciência nítida sobre o seu teor. Em algumas experiências narradas, foi possível perceber que a falta de consciência sobre como a raça e o gênero afetavam suas vidas fez com que, em suas narrativas, as professoras relativizassem as desigualdades e violências sofridas ou entendessem que elas foram frutos de outros eixos de poder, especialmente, da classe.

Diante do cenário identificado neste trabalho, torna-se urgente a realização de formação inicial e continuada sobre relações raciais, étnico-raciais e de gênero para essas professoras, bem como para todas as professoras negras que experienciam os mesmos atravessamentos. Entendo que, como está previsto na legislação educacional antirracista e na legislação a favor dos direitos humanos, a formação para educação para as relações raciais,

étnico-raciais e de gênero é o caminho que se apresenta para que as professoras criem a consciência premente para o desenvolvimento dos enfrentamentos necessários nas relações sociais, especialmente, dentro da escola.

Para além de letramento racial e da formação inicial e continuada sobre educação para as relações raciais, étnico-raciais e de gênero, identifico que são necessários esforços coletivos de toda a comunidade escolar para que essas professoras tenham totais condições de desenvolver o trabalho que delas é esperado. Os problemas existentes nas relações sociais dentro da escola não são problemas exclusivos dessas professoras. Na verdade, esses problemas as vitimam de tal forma que criam dores que parecem irreversíveis. Por isso, um esforço coletivo da comunidade escolar é necessário para que o racismo e o sexismo sejam superados no ambiente escolar e elas encontrem um espaço saudável para desenvolverem seus trabalhos.

Creio que o cenário saudável ao qual almejo para que elas desenvolvam o exercício saudável da docência e apresentem a consciência necessária para o desenvolvimento de uma educação plural, diversa e inclusiva só será possível a partir da criação de políticas públicas. O Estado precisará cumprir sua parte para que elas tenham as condições necessárias para efetivarem o processo de deseducação e desenvolverem em suas práticas profissionais a educação antirracista, antissexista e antimachista necessárias para a construção de uma sociedade equitativa.

Faz-se necessário, a partir dos relatos das professoras, que sejam repensadas as políticas públicas, sobretudo, as políticas educacionais, a fim de que seja construído um aparato para subsidiar as pessoas negras que trabalham com a educação, especialmente, as mulheres negras. Revela-se imprescindível a necessidade de um esforço coletivo que reúna o poder público e os movimentos sociais das pessoas negras para a realização de ações afirmativas e de suportes psicológicos para as pessoas negras que estão em sala de aula.

É necessário se pensar, de forma séria, em um programa que ofereça suporte psicológico por meio de terapias diversas para as docentes negras, pois o embate diário que elas enfrentam não são digeridos de forma saudável sem o devido apoio. A insegurança, a paralisia, a ansiedade, o medo e a depressão não podem ser entraves para que as docentes não possam desfrutar de forma plena de sua vida pessoal e profissional.

Visto o racismo que as professoras negras sofrem, independentemente da idade que tenham, e que as perseguem dentro do ambiente escolar, é necessário que se crie um aparato

de proteção para essas profissionais que vivenciaram, e vivenciam, em suas trajetórias de vida, hostilidades e brutalidades de forma descomunal e desproporcional.

Se essas mulheres negras não forem preparadas e protegidas, será difícil e adoecedor trabalhar, especialmente, as questões raciais e étnico-raciais com a profundidade que se deve. É preciso ter a consciência de que essas mulheres não são máquinas, mas pessoas que foram agredidas e sofrem ao rememorem todos os episódios de discriminação pelos quais passaram durante a vida. Assim, faz-se urgente direcionar o olhar para as necessidades emocionais das professoras negras, mulheres que, durante a sua existência, foram, e são, atravessadas por todas as dores que os eixos raça, classe e gênero podem causar.

Em suma, concluo esta dissertação, defendendo a ideia de que o letramento racial, as ações afirmativas sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, as ações afirmativas sobre relações de gênero são essenciais para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e para o desenvolvimento de uma educação plural, diversa e inclusiva voltada para o exercício dos direitos humanos, entretanto, quando se trata das professoras negras, todas essas formações não serão suficientes. Elas podem até funcionar em casos pontuais, mas, quando se analisa a coletividade das mulheres negras, identifica-se que é necessário a criação de um aparato de proteção psicológica para elas, pois, como abordava Fanon (2008), o racismo e a lógica colonial não agredem as pessoas negras apenas fisicamente, mas também psicologicamente, sobretudo, as mulheres que ainda sofrem com os ideais sexistas do patriarcado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5 – 20, 2008.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I. p. 443-468.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed: Universidade Estadual Paulista, 1998.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BARREIROS, Débora. A cultura na prática curricular: dos postulados históricos à conveniência cultural. In: BARREIROS, Débora. **Todos iguais... Todos diferentes...** Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 228 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp113551.pdf> (Capítulo 1) p. 20-41.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v.. 2 n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005.
- BONFIM, Vania Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. (Sankona: matrizes africanas da cultura brasileira, 4). São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 219 – 249.
- BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco; FERES JÚNIOR, Nazir. “A utilização da técnica de entrevistas em trabalhos científicos”. **Revista Evidência**, Florianópolis, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.
- BRASIL. Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei 11645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União** de março de 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Portaria normativa nº 4**, de 6 de abril de 2018. D.O.U. de abril de 2018.

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.104197. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104197>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, cultura e identidade nacional. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, 7(4), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i4.2101>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, IFCS/UFRJ, v. 17 n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. **Estudos Feministas** IFCS/UFRJ, n. 2, p. 544-552, 1995.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur), p. 80 – 87.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: TRUTH, Sojourner (e outras). **Feminismo negros: una antologia**. Traficantes de Sueños Mapas, 2012, p. 99-134.

CORDEIRO, Dilian da Rocha et al.. O que dizem estudantes da UFPE sobre a escolha por cursos de licenciaturas diversas. **Anais VIII EPEPE**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83461>>. Acesso em: 13/08/2023 23:16

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ, ano 10, n. 1/2002, p. 171-188.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas**. 1993. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/> . Acesso em: 18 set. 2022.

- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan/Dec, 1997.
- DAVIS, Ângela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIALLO, Alfa Oumar; DIALLO, Cíntia Santos. Vida e Obra de Cheikh Anta Diop: o homem que revolucionou o pensamento africano. **Revista Identidade**, n. 44, p. 115-124, jul./dez. 2008. Acesso em: 21 mar. 2022. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2208>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- DIOP, Cheikh. **The African Origin of Civilization: Myth or Reality**. Chicago: Lawrence Hill & Co., 1974.
- DIOP, Cheikh. **Precolonial Black Africa**. Chicago: Lawrence Hill Books, 1987.
- DIOP, Cheikh.. **A unidade Cultural da África Negra: Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica**. Luanda: Edições Mulemba, 2014.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Sociología de una revolución**. Cidade do México: Ediciones Era, 1976.
- FANON, Frantz. **Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pour la révolution africaine (écrits politiques)**. François Maspero: 1964.
- FERREIRA, D. M. M.; CAMINHA, T. Pigmentocracia e a experiência do preterimento na homossexualidade negra. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, UnB, 18(2), 2017. p. 157-174.
- FIGUEIREDO, Angela; CRUZ, Cintia. **Beleza negra: representações sobre o cabelo, o corpo e a identidade das mulheres negras**. Cruz das Almas: Edufrb; Belo Horizonte: Fino traço, 2016.
- FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela?** São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, M. W. [et al]. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17. Ed., Petropolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34/UCAM - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio F. Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93 – 124.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos”. In: PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p.177-191.

GOÉS, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1999, p. 177-191.

GÓES, J. M. de. Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. **REVES - Revista Relações Sociais**, 5(4), 14741–01i, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv15iss4pp14741-01i>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 143 – 159.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009, p. 492 – 516.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cad. CESPUC de Pesq.**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, (6-7), p. 67-82, 1996.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 80, p. 115-147, mar. 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 30 mar. 2022.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Olhares negros, raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante. 2019, Edição do Kindle.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16. janeiro - abril de 2015, p. 193-210. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2013.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As Faces da Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOBENA, Mercer. Black hair: style politics. In: KOBENA, Mercer. **Welcome to the jungle: new positions in Black cultural studies**. New York: Routledge, 1994, p. 97-128.

KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil: Questões para Psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MACHADO, Lúcia Helena. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. São Carlos: UFSCar, 2010.

MARECEK, Jeanne; CRAWFORD, Mary; POPP, Danielle. On the construction of gender, sex, and sexualities. In: EAGLY; BEALL; STERNBERG. **The psychology of gender**. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2004, p. 192-216.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.).

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. (Sankona: matrizes africanas da cultura brasileira, 4). São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 197-249.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. São Paulo, 1998.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Revista Estudos Feministas**, Local, v. 16, n. 3, p. 949 – 964, septiembre-diciembre, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariátegui. In: QUIJANO, Aníbal (Org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 757-775.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Peru Indígena**, Lima, v. 13, p. 11-20, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, 2009.

SANTOS, Inaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares**. Curitiba, v. 34, n. 69, p 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, René Marc da Costa. História dos trabalhadores negros no Brasil e desigualdade racial. **Universitas JUS**, v. 24, n. 3, p. 93-107, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. **Gender & Society**. June/1987, p. 125–151, JSTOR 189945, doi: 10.1177/0891243287001002002.

WOODSON, Carter G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Edipro, 2021.