



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RENATA MARQUES DOS SANTOS PEREIRA

**ENSINANDO A TRANSGREDIR: bell hooks E A EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORAS NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS
NEGRAS**

CAMPINAS

2023

RENATA MARQUES DOS SANTOS PEREIRA

ENSINANDO A TRANSGREDIR: bell hooks E A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS
NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS NEGRAS

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar, na área de Educação Escolar.

Orientadora: Claudia Amoroso Bortolato.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA RENATA
MARQUES DOS SANTOS PEREIRA E
ORIENTADA PELA PROFESSORA DRA.
CLAUDIA AMOROSO BORTOLATO.

CAMPINAS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

P414e Pereira, Renata Marques dos Santos, 1979-
Ensinando a transgredir : bell hooks e a experiência de professoras negras na construção de pedagogias feministas negras / Renata Marques dos Santos Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Claudia Amoroso Bortolato.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Hooks, Bell, 1952-2021. 2. Experiência. 3. Pedagogia Feminista. 4. Professoras negras. I. Bortolato, Claudia Amoroso. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Teaching to transgress : bell hooks and the experience of black teachers in the construction of black feminist pedagogies

Palavras-chave em inglês:

Hooks, Bell, 1952-2021

Experience

Feminist Pedagogy

Teachers Black

Área de concentração: Educação Escolar

Titulação: Mestra em Educação Escolar

Banca examinadora:

Claudia Amoroso Bortolato [Orientador]

Angela Fátima Soligo

Marilea de Almeida

Data de defesa: 18-12-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação Escolar

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0001-7052-901X>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/5938941485634627>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO
ENSINANDO A TRANSGREDIR: bell hooks E A EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORAS NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS
NEGRAS

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Claudia Amoroso Bortolato

Profa. Dra. Angela Fátima Soligo

Profa. Dra. Marilea de Almeida

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

Aos que vieram antes.

Aos meus ancestrais por possibilitarem que eu pudesse, a partir dos seus passos, trilhar meu o caminho.

Aos que compartilham comigo o mesmo tempo nesta terra.

À minha família que me dá força, luz e acalento, despertando o melhor de mim.

Aos nossos mais novos, Laura, Heitor e Otávio, que possam a partir do nosso chão fazer os seus caminhos.

Aos que virão

Que minhas palavras sejam sementes

À força criadora que possibilita meu caminhar nesta terra.

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”

Ditado Yorubá por Emicida em AmarElo.

AGRADECIMENTOS

Para mim, gratidão é um dos sentimentos mais nobres que podem existir num sujeito.

Ser grato é reconhecer tudo o que nos possibilitou ser quem somos, não por obrigação, mas para possibilitar que outras pessoas vivenciem o mesmo sentimento.

Por isso, quero agradecer ao meu Pai Laerte, que sempre proveu o necessário para que, em meio a muitas batalhas, eu fosse fortaleza.

À minha mãe, Maria Emília, que me nutriu de sonhos e me deu suporte para que eu pudesse realizá-los.

A todos que me presentearam com histórias, músicas, educação, carinho e amor. Foram essas experiências que possibilitaram a escrita deste trabalho.

Agradeço à minha irmã, Fernanda, por me mostrar a beleza do cotidiano.

Ao meu irmão, Carlos Eduardo, pelas conversas generosas em horários desencontrados, essenciais no meu percurso de construção de conhecimento.

À minha cunhada, Manoela, pela sinceridade e ouvidos atentos às dúvidas que surgiram durante a minha escrita.

Ao meu companheiro, Reginaldo que escolheu caminhar comigo, compartilhando as alegrias e as tristezas que permearam esta jornada, alegrando meus dias e noites de escrita.

À minha filha, Laura, que foi e continua sendo a força motriz para que eu me tornasse pesquisadora e uma mulher melhor a cada dia. Ela me faz enxergar no ordinário o extraordinário.

Agradeço à minha orientadora, Claudia, por acreditar e confiar em mim, num momento em que talvez eu mesma não confiasse.

A todas as pessoas que encontrei durante esta pesquisa e que compartilharam comigo angústias e esperanças. Esperanças essas que possibilitam ações para a construção de um mundo mais justo.

*Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do autorretrato meu.*

Do fogo que em mim arde Conceição Evaristo.

RESUMO

As perguntas que levaram a esta pesquisa nasceram da minha experiência enquanto mulher negra e professora em escolas públicas no município de São Paulo. O propósito de pensar sobre minhas práticas pedagógicas e sobre como elas estavam relacionadas aos processos de construção da minha identidade racial e docente, condicionada pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo, desde criança nos espaços escolares até a formação no magistério e na graduação, foram o ponto de partida. Neste sentido, este estudo tem como objetivo principal investigar como mulheres negras produzem epistemologias pedagógicas a partir das experiências condicionadas por essas matrizes de dominação, e que práticas elas elaboram a partir desse conhecimento. Para tanto utilizamos a pesquisa narrativa de caráter qualitativo amparado em Walter Benjamin, e como instrumento para a produção dos retalhos de lembranças das professoras negras que atuam na rede pública municipal de educação da cidade de São Paulo, as entrevistas semiestruturadas. Foi através dos retalhos de lembranças e as ferramentas teóricas de autorrecuperação, autoatualização e amor elaboradas por bell hooks, que buscamos compreender os processos de produção dessas epistemologias, bem como o modo pelo qual as intersecções de raça, gênero e classe condicionam essas experiências, produzindo formas específicas de hierarquização e exclusão que impactam a subjetividade e a vida material dessas mulheres, mobilizando o conceito cunhado pela autora como patriarcado capitalista supremacista imperialista branco. Teorizar o cotidiano vivido apesar de ser um processo doloroso, pode produzir conhecimentos de um ponto de vista privilegiado, desviando o ponto da margem ao centro, com grande influência na educação, ao passo que essas mulheres são sujeitas integrais, e mobilizam essas epistemologias nos espaços em que atuam. Essas experiências carregam consigo pontos de aproximação que, para Carolina Santos B. de Pinho são a base de uma teoria pedagógica engajada e radical, identificada como Pedagogia Feminista Negra. A pesquisa se mostra potente porque pode oferecer subsídios para a formação de professoras que rompam os paradigmas hegemônicos a partir daquelas implicadas diretamente nos espaços de educação pública, possibilitando a produção de práticas pedagógicas que contestem as parcialidades dos sistemas de educação, em consonância com os princípios de equidade, integralidade e inclusão presentes no Currículo da Cidade de São Paulo, construindo assim uma educação fundamentalmente antirracista.

Palavras-chave: bell hooks; Experiência; Pedagogia feminista negra; Professoras negras.

ABSTRACT

The questions that led to this research were born from my experience as a black woman and teacher in public schools in the city of São Paulo. The purpose of thinking about my pedagogical practices and how they were identity related to the processes of construction of my race and teaching, conditioned by racism, patriarchy and capitalism, from childhood in school spaces to teaching training and graduation, were the starting point. In this sense, this study's main objective is to investigate how black women produce pedagogical epistemologies based on experiences conditioned by these matrices of domination, and what practices they develop based on this knowledge. To this end, we used narrative research of a qualitative nature based on Walter Benjamin, and as an instrument for producing fragments of memories of black teachers who work in the municipal public education network in the city of São Paulo, semi-structured interviews. It was through the reports of memories and the theoretical tools of self-recovery, self-actualization and love elaborated by bell hooks, that we sought to understand the production processes of these epistemologies, as well as the way in which the intersections of race, gender and class condition these experiences, producing specific forms of hierarchization and exclusion that impact the subjectivity and material life of these women, mobilizing the concept coined by the author as white imperialist supremacist capitalist patriarchy. Theorizing the vivid everyday life, despite being a painful process, can produce knowledge from a privileged point of view, shifting the point from the margin to the center, with great influence on education, while these women are integral subjects, and mobilize these epistemologies in spaces in which they operate. These experiences carry points of rapprochement that, for Carolina Santos B. de Pinho, are the basis of an engaged and radical pedagogical theory, identified as Black Feminist Pedagogy. The research is powerful because it can offer support for the training of teachers who break hegemonic paradigms based on those directly involved in public education spaces, enabling the production of pedagogical practices that contest the partialities of education systems, in line with the principles of equity, integrality and inclusion in the Curriculum of the City of São Paulo, thus building a fundamentally anti-racist education

Keywords: bell hooks; Experience; Black feminist pedagogy; Black female teachers.

LISTA DE SIGLAS

AD – Assistente de Diretor de Escola

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centros de Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

PEA – Projeto Especial de Ação

RH – Recursos Humanos

RME – Rede Municipal de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – MEUS RETALHOS DE LEMBRANÇAS	12
CAPÍTULO 2 – ORGANIZANDO OS RETALHOS.....	29
CAPÍTULO 3 – A BUSCA PELOS RETALHOS	31
3.1 O percurso da pesquisa.....	31
CAPÍTULO 4 – A AGULHA.....	36
4.1 Pesquisa narrativa: teorização a partir da experiência	36
CAPÍTULO 5 – AS LINHAS PARA COSTURA.....	46
5.1 Da mestiça à negra: quem é branca, quem é preta? Considerações sobre a construção da raça	46
5.2 No Brasil todo mundo é negro, exceto quem não é! As teorias raciais no Brasil.....	57
5.3 E eu, não sou uma mulher? O patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca e os processos de construção das identidades de mulheres negras	69
5.4 Entre o diploma de brancura e uma pedagogia feminista negra: o papel central da raça na educação	78
CAPÍTULO 6 – NOSSOS RETALHOS DE LEMBRANÇAS	92
CAPÍTULO 7 – DE QUEM SÃO OS RETALHOS?	115
7.1 Mulheres negras que vi de perto	115
7.2 A costura	117
CAPÍTULO 8 – A COLCHA DE RETALHOS.....	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO.....	131

CAPÍTULO 1 – MEUS RETALHOS DE LEMBRANÇAS

Para escrever este texto, me baseei em fragmentos e detalhes de informações encontradas aqui e ali. Telefonemas afetuosos tarde da noite para minha mãe, para ver se ela se “lembrava de quando” algo tinha acontecido. Lembranças de antigas conversas voltando repetidas vezes, lembranças como tecido reutilizado em uma colcha de retalhos, guardadas para serem usadas no momento certo. Juntei as lembranças (hooks¹, 2019c, p. 231).

Entre a lancheira e a pulseira

Havíamos mudado para a nova casa há pouco tempo. Lembro-me como era gostoso ter aquele quarto todo cheio de bonecas só para mim e minha irmã. Alguns bichinhos de pelúcia e um palhacinho também de pelúcia, com seu ar bonachão, pendurado na parede, delimitavam o espaço entre a minha cama e a dela. O quarto era grande, tinha uma estante onde minha mãe cuidadosamente acomodava as bonecas, vestidas com as roupas que cheiravam a uma mistura de produtos, que eu não sabia muito bem o que era, mas tinha o mesmo cheiro bom das roupas de casa. Ao lado, repousava um pequeno piano branco com um banquinho, fora um dos primeiros brinquedos que ganhamos para compor nosso novo quarto.

Pendurada em uma das vigas que sustentavam a estante de brinquedos, repousava minha lancheira. Mamãe havia pedido para papai comprar a lancheira, porque dizia que eu não iria comer na escola, ela me conhecia. Não sabia muito bem o que aconteceria, mas mamãe havia dito que agora eu iria pra escola de verdade, uma escola grande. E assim se deu.

Como de costume, minha mãe me levou ao banho; depois, passou creme no meu corpo. Ela dizia ser muito importante; eu não sabia bem ao certo o porquê, mas gostava do toque e do perfume que permaneciam me afagando. Arrumou meus cabelos e colocou meu uniforme novinho, que cheirava tão bem quanto as roupas das bonecas. Colocou os brincos e, no pulso esquerdo, a pulseira de bolinhas de ouro amarelo, que muitas vezes fora acompanhada de uma fitinha vermelha. Mamãe dizia que aprendera com vovó que a tal fita tirava o mau olhado. Deveria ser algo bom, então! Aquela pulseira e a fitinha vermelha eram a materialidade de uma linguagem utilizada por aquelas que vieram antes de mim, minhas ancestrais. Criavam significados de pertencimento, acolhimento e cuidado. É uma das formas pelas quais o humano modeliza o mundo, a cultura. Como minha mãe, minha avó, e a sua mãe antes dela, foram mulheres negras que, dentro de um contexto adverso, traçaram formas de ressignificar o mundo à sua volta.

Mamãe pegou a mochila com o material e a lancheira. Lembro de olhar na garagem e ver o fusca marrom de papai; tudo parecia muito grande. Caminhamos até a escola, eu tinha um misto de felicidade e medo. Mamãe segurava minha mão; percebi que havíamos entrado por um portão, mas eu permanecia com o olhar voltado para baixo, admirada com o meu uniforme e tênis. Quando mamãe parou de caminhar, levantei os olhos e me deparei com uma enorme escadaria. Percorremos aquelas escadas, e a mão dela ainda segurava a minha; percebi como nossas mãos se completavam, eram parecidas, tinham a mesma cor! Eu, sentindo o calor das mãos de minha mãe e ainda maravilhada pelo uniforme, não percebi a chegada ao segundo portão. Olhei para minha mãe, e então ouvi uma voz:

— Pode deixar que daqui ela entra sozinha.

— Sozinha????

— Tinhah, minha filha pode ir. Mamãe vem te buscar quando acabar a aula.

Ir pra onde? Como? Sabia que mamãe não me deixaria em um lugar ruim, ela nunca deixava. Mesmo assim, percebi a frieza das minhas mãos e o compasso acelerado que vinha do

¹ A autora utiliza a escrita do nome na forma minúscula, por uma posição política, de destaque a sua escrita e não a sua pessoa. Ver à *Glória, seja ela quem for: sobre usar um pseudônimo* (hooks, 2019d).

meu peito. Mamãe me deu a mochila, a lancheira, um beijo, e fui então, virando-me para frente, e continuei a andar. Outro espaço me afastava de mais um imenso lance de escadas. Virei-me para trás por um momento e ainda consegui ver minha mãe entre as grades. Tomei coragem e comecei a subir as escadas, aquele compasso cada vez mais acelerado no peito, de tão forte parecia movimentar a camiseta. Pé ante pé, eu olhava para o chão, tentando me equilibrar sem apoiar no corrimão. Uma das mãos continha o balançar da lancheira, e eu tentava não cair. Finalmente transpostos degrau por degrau, me sentia tão vencedora quanto os esportistas que passavam na TV. Mas quando levantei os olhos, percebi o sem-fim de salas dispostas pelos corredores: havia salas dos dois lados, tanto daquele em que balançava minha lancheira do Mickey quanto do braço onde minha mãe colocara minha pulseira de bolinhas. Onde será que ficaria a 1º série A? Mesmo com medo, eu não poderia me dar por vencida. Havia me equilibrado sozinha em um lance interminável de escadas para desistir? Então percebi que havia uma mulher com olhos pequenos e cabelo escuro subindo as escadas. Parecia-me confiável, pois já a havia visto falar com outras crianças. Ao passar por mim, ao final do lance de escadas, eu, num ímpeto de coragem e desespero, a chamo:

— Moça, onde é a 1º série A?

Sem olhar pra mim, disse num único tom:

— A segunda sala à esquerda!

Para mim, era como se nada tivesse sido dito. Não havia signo impresso naquela linguagem, não havia comunicação, não havia encontro. Se a comunicação não se concebe apenas na linguagem verbal, o que aquele corpo adulto queria me dizer? Será que havia percebido meu pequeno corpo infantil? Seriam os adultos da escola aqueles que ajudariam as crianças? Eu não era uma criança? Eu, sem muito entender e sem mais o que fazer, continuei parada na ponta da escadaria. Enquanto a mulher se afastava, eu me voltava para os dois lados desesperançada, as lágrimas que começavam a brotar e aquele continuum de portas, embaralhavam meu olhar. Não sei ao certo quanto tempo fiquei ali, mas, por sorte, mamãe havia colocado a pulseira no braço certo.

De que cor são as estrelas?

A jornada pela construção da subjetividade para crianças negras numa sociedade racista é por si só um grande fardo. Tão grande que nenhuma criança deveria carregar. Não deveria ser permitido a corpos tão delicados o jugo de serem racializados. Porém, como sujeitos, aprendemos mais cedo ou mais tarde que essa dor fará parte do que nos tornamos. Certa vez, ouvi em algum lugar que não somos, ou não nos tornamos aquilo o que fazem conosco, mas sim o que fazemos com aquilo que nos infligem. Muitas vezes evidenciaram a minha desumanidade através da cor da minha pele, do meu cabelo, dos meus traços negroides. Eu, na minha fragilidade e inocência infantis, só queria existir.

Porém, aquela fragilidade e inocência imputadas frequentemente às meninas pelo senso comum, não faziam parte das características atribuídas às meninas negras. Quando produzi meu primeiro texto escrito aos oito anos, minha professora na época atribuiu-me cinco estrelas de lantejoulas reluzentes (era a forma como avaliava as produções, o que equivalia à nota máxima). Fiquei orgulhosa, fui convidada a ler para outras crianças o que havia escrito, mas isso, ao contrário do que minha pequena mente infantil imaginava, nunca me fez uma criança como as outras, eu me sentia inadequada. Eu não tinha par para as danças de festa junina, algumas crianças não pegavam na minha mão, outras se recusavam a sentar-se em dupla para fazer tarefas. Minha mãe, uma mulher negra, fazia o que era preciso para me defender das inadequações, apagando quando podia meu pertencimento racial. Como dizia Gonzalez (1984) “branqueamento não importa em que nível, é o que a consciência cobra da gente, pra mal aceitar a presença da gente”.

Cedral

Em minha família multirracial, muitas pessoas apreciam a leitura e a escrita. Minha tia, irmã mais nova do meu pai, influenciou-me significativamente no gosto pela leitura. Ela havia se formado professora, como meu pai gostava de dizer, e era seu orgulho contar que a acompanhou na formatura dando-lhe o valioso anel. Era comum irmos para a casa dos meus avós no interior de São Paulo nas férias. Cedral tinha o cheiro quente de terra molhada, após a chuva de verão. Além disso, cheirava também à manga e água clorada da piscina da chácara da Rose. Lá eu me sentia outra criança, parecia até que éramos famosos, andávamos pela cidade com minha tia e as pessoas perguntavam, o que não era de se estranhar, pelo fato daquela cidade ter aproximadamente o número de moradores do bairro onde morávamos em São Paulo.

— É filha do seu irmão Hely?

— Sim, do Laerte, mora em São Paulo.

Uma vez ouvi alguém dizer:

— E essa moreninha aqui?

— Sim, são irmãs.

Se eu não era negra, era uma dúvida, mas com certeza não era branca².

Eu amava andar com tia pela cidade. Não só porque parecíamos famosas, mas porque considerava minha tia linda e inteligente, além de nos tratar de forma muito carinhosa. Tia sempre falou de um modo esteticamente lindo. É um traço presente na família de papai. Falam pausadamente num tom baixo, agradável, parece que as palavras pedem licença para adentrar aos ouvidos e depois pedem silêncio, como se segundo Bakhtin esperassem o momento da “penetração no outro” reconhecendo o outro como sujeito e não como “coisa morta”, para depois se tornarem as “palavras próprias alheias”. Na cabeceira de sua cama sempre repousava um livro, eu ficava imaginando o que de tão precioso haveria dentro das páginas, a ponto de ocupar um lugar tão próximo a minha querida tia. Nunca ousara tocá-lo, algo tão importante certamente poderia ser danificado com alguma facilidade em mãos infantis. Um dia, quando já dominava a habilidade de juntar as letras e formar palavras, mas talvez nem tanto para significá-las, em uma das férias peguei o livro que estava ao lado da cama, aquele exemplar de “O Alquimista”, de Paulo Coelho. Abri o livro e comecei a ler, passei a ficar mais tempo no quarto de minha tia, minha mãe às vezes perguntava por mim, pois não me via brincando na terra com minha irmã. Eu, a cada página virada, sentia mais o cheiro das areias de algum deserto do que da terra que vinha da rua e entrava pela porta, misturando-se ao cheiro do fumo que meu avô enrolava no cigarro de palha.

Naqueles dias de férias minha maior preocupação era conseguir terminar a leitura antes de voltar para São Paulo: me dava calafrios a ideia de terminar as férias e não o livro.

Quando terminei parecia que havia algo faltando, parecia que havia perdido alguém, não me lembro da história do livro, porém me lembro perfeitamente do sentimento, fora a primeira vez que havia sentido aquilo e até hoje o sinto quando termino um livro. Como seria possível alguém que não me conhecia, que não compartilhara comigo nenhum espaço, que vivera em outro tempo conseguira estabelecer tão intenso diálogo. Como as letras miudinhas escuras espalhadas num fundo branco poderiam construir um mundo, me fazendo imersa nele

² Gomes (2017) nos diz que a relação do sujeito com o mundo se dá através da corporeidade, portanto o meu corpo enquanto criança negra mestiça numa sociedade racista marcada pelo mito da democracia racial evidenciava como “as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo “híbrido” mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão “escura” e os cabelos anelados.)”, mas que ainda assim carregava a inscrição identitária ancestral dos povos da diáspora negra.

a ponto de vivê-lo esteticamente. O inefável. Agora sabia, porque tal objeto, ocupara um lugar tão próximo a minha tia.

Sabinópolis

Vovó era uma mulher delicada, tinha uma fala mansa e amorosa que trazia em si a autoridade da sabedoria dos mais velhos, sabedoria esta que segundo Benjamin (1987) se devia às “experiências transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos”. Essas experiências eram transmitidas de “forma concisa, com autoridade da velhice em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas”, experiências perpassadas pelo machismo e pelo racismo. Não tive a oportunidade de conviver tanto com ela, pois vovó se foi muito jovem, mas parecia que tudo que vovó falava de alguma forma se materializava na realidade. E ela não precisava de muitas palavras para isso, eram palavras precisas, ditados ou frases curtas, palavras que depois também ouvira na boca de minha mãe. Mamãe sempre se referiu a ela com muito amor e admiração, talvez por terem ficado tão próximas quando as irmãs vieram para São Paulo. Até hoje vejo os olhos da minha mãe marejarem ao falar seu nome. Por várias vezes acordei à noite e vi minha mãe, sentada chorando em meio à escuridão. Via sua silhueta pelo fecho de luz que vinha da iluminação da rua pela janela da sala. Mamãe contava como vovó era uma mulher que, atravessada pelas experiências duras numa sociedade marcada pelo patriarcado capitalista da supremacia branca³, mantivera uma dignidade admirável, altiva, com falas que se mostravam robustas, mas não duras. Apesar de toda a adversidade, vovó mantivera a sua humanidade. Vovó possuía a expertise de construir subjetividades e conhecimentos em contextos adversos produzidos pelos sistemas de opressão⁴.

Vovó lavava e passava roupas para as pessoas mais abastadas da cidade, apesar de não estar em uma situação de extrema pobreza, não podia se dar ao luxo de não desempenhar trabalhos domésticos para ajudar na renda. Mesmo tendo frequentado por muito pouco tempo o sistema formal de ensino, ela sabia a importância dele na vida dos filhos. Ela lavava roupas para alguns médicos, roupas brancas, que ela levava marcadas e devolvia imaculadas. Vovó removia as máculas das roupas no rio, batendo-as contra as pedras. Ali no rio, tantas vezes mamãe descreveu as alegrias e as tristezas materializadas nas lágrimas de vovó, lágrimas que o rio levava em seu leito. Ao voltar para casa, e depois que as roupas secavam e quaravam ao sol, era hora de passar. Ferro em brasa, colocava os carvões dentro dele e com toda precisão vincava o tecido. Às vezes, com a imprevisibilidade que o acaso suscita, um chumaço de carvão pintava de preto o alvo tecido, e vovó voltava ao rio para reparar o “defeito de cor”.

Mamãe e minha tia, sua irmã mais velha, iam para escola, muito bem asseadas.

Vovó sempre esteve atenta ao autocuidado. Em Sabinópolis, cidade pequena, todos conheciam as filhas de Dona Joana. Na única escola da cidade estavam os filhos e filhas de

³ O termo *White supremacist capitalist patriarchy*, patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou patriarcado capitalista da supremacia branca, tradução utilizada na obra de referência, foi cunhado pela intelectual negra bell hooks (2017) e se refere à articulação e à retroalimentação dos sistemas de dominação de gênero, classe e raça, e o modo intrínseco como produzem experiências que marcam as subjetividades e a vida material dos sujeitos, assim como as especificidades relacionadas à vida de mulheres negras que trazem em seus corpos os três marcadores utilizados por esses sistemas de dominação e opressão. A autora mobiliza o termo como ferramenta analítica para compreender a realidade, de modo a não reduzir sua análise a uma só lente analítica, assim como outras intelectuais negras que mobilizam o conceito de interseccionalidade cunhado por Kimberlé Crenshaw. Apesar da aproximação com essas autoras, bell hooks não utiliza o termo interseccionalidade em seus escritos, sua intenção é marcar na linguagem os sistemas de dominação. É importante ressaltar que o conceito também engloba as implicações dos processos imperialistas empreitados pelas nações do norte global e as relações de colonialidade por estes estabelecidos.

⁴ Conceito definido pela intelectual Nilma Lino Gomes relacionado à produção de saberes marcados pela experiência da raça. Ver Gomes (2017).

famílias abastadas e as nem tanto e, ao contrário de garantir a visão romantizada e conservadora de um “arco-íris coletivo onde todos estaríamos unidos em nossas diferenças”, como disse hooks (2017), o que se identificava na realidade eram os “sorrisos amarelos”, os conflitos entre as crianças, as inabilidades por parte dos professores de lidar com esses conflitos e a preocupação com as formas de manutenção da autoridade e o controle dos corpos, principalmente dos negros. Mamãe e minha tia tinham uma diferença marcante de personalidade: enquanto mamãe era mais arredia quando confrontada com situações de perigo, titia era corajosa, ou pelo menos nunca se deixava intimidar. Os meninos na escola colocavam apelidos nelas e, além disso, minha mãe frequentemente era alvo de taturanas, lagartas que causavam queimaduras na pele. Jogadas contra ela, permanecem como marcas até hoje, e ao contrário do que imaginava, depois que lhe contei sobre a metamorfose que as fazia transformarem-se em lindas borboletas, que não queimavam a pele, nunca mais vi minha mãe chegar perto de uma. Mamãe chorava e contava para minha tia que imediatamente ia defendê-la. Titia era “nariz de chaleira”. Minha tia ameaçava os meninos que corriam, pegava minha mãe pelas mãos e voltavam para casa. Mamãe contava para a vovó, mas esta falava que elas deveriam voltar à escola, aprender as letras e as contas, isso era o mais importante. Titia então assentou com a cabeça confirmando que voltariam para a escola na manhã seguinte. Foi para o quarto e preparou seu material escolar. Apontou o lápis e deixou com a maior e mais fina ponta possível. No outro dia na escola, quando os meninos voltaram a proferir as palavras desumanizadoras, minha tia, foi para cima, bateu nos meninos, talvez até tenha usado o lápis com a ponta fina, sem gravidade. Mamãe foi salva, minha tia era uma verdadeira heroína. A liberdade das pessoas negras não foi conquistada num contexto de passividade, mas de ação, de resistência⁵.

À noite bateram à casa de minha avó, ela como sempre bem-educada e altiva ouviu as queixas da moradora da cidade, que descrevia como titia era perigosa, pois havia agredido seu filho. Vovó se despediu da mulher e foi ao quarto, aplicar em titia a disciplina que se esperava nestes casos, não podia corroborar a ideia de que corpos negros eram potencialmente violentos, não era para isso que estava se esforçando para enviar a ela e minha mãe para a escola. Mamãe espreitava por alguma brecha entre as cobertas e chorava encolhida na cama. Não demorou muito para os meninos voltarem a açoitar minha mãe com as taturanas e minha tia estava novamente envolvida nos conflitos defendendo minha mãe. Novamente mamãe chorava, mas agora não sabia se era por ela ou por minha tia.

Você nunca será “alguém” na vida

No ensino fundamental eu era a melhor das alunas. O que não impediu que com o passar do tempo eu fosse me sentar no fundo da sala com os alunos repetentes, como se dizia na época. Havia uma geografia que delimitava os espaços naquele ambiente, ou como colocou Gonzalez (1984) uma “divisão racial do espaço”. Na frente os que não davam trabalho, no meio os que valiam a pena e, no fundo, os casos perdidos. Eu não me julgava uma menina de desempenho escolar extraordinário, mas não queria decepcionar meus pais e de verdade gostava de estudar. Gostava de ler, escrever e entender como as coisas funcionam. Gostava de conversar com meus pais e com outras pessoas mais velhas. E fugia da lógica de exclusão e vulnerabilidade social a qual muitas crianças estavam expostas na época, e que eu não percebia. Nunca havia tido uma nota vermelha, nunca repetira nenhum ano, nunca faltavam livros, materiais ou uniformes. Eu sempre tinha lanche ou dinheiro para cantina e por isso muitas vezes ficava na fila a pedido dos colegas para pegar o prato de macarrão, parafuso com salsicha e molho vermelho, porque a tia da merenda não iria dar o terceiro prato para eles. Depois eu

⁵ Segundo Gomes (2017), os processos de resistência estão relacionados aos saberes construídos nas lutas por emancipação.

entregava o prato, eles me agradeciam, e eu chamava aquilo de amizade. Para não sofrer com apelidos e piadas a meu respeito, eu sempre passava a cola para a prova, às vezes alguns pediam para fazer trabalho em grupo comigo, alguns até queriam que eu explicasse a matéria, mas na grande parte das vezes era para eu fazer o trabalho mesmo. Minha mãe não deixava que eu fosse fazer trabalhos na casa de quase ninguém. Ela dizia que não haveria adulto responsável, ou que ela não conhecia os pais. Eu não entendia muito bem esses motivos. E, na verdade, eu acharia ótimo não ter adultos por perto. Mas, eu obedecia e acabava fazendo o trabalho sozinha e colocando o nome das pessoas. As aulas de matemática apavoravam os melhores e os piores alunos. O professor era um homem alto, branco, com cabelos loiros e gordo. Ele parecia gigante, sua voz era estrondosa, eu nem abria a boca nas suas aulas. Na verdade, eu me escondia mais ainda, no fundo, e escorregava na cadeira para que meu corpo ficasse exposto o menos possível, afinal já estava com 1,70 de altura, não era fácil passar despercebida. Ele sempre falava alguns palavrões, mas eu não achava aquilo inapropriado, afinal os alunos também falavam. Um dia, os meninos do fundo exageraram no tom de voz e nas risadas, não me lembro muito bem o que foi, mas lembro-me que o professor ficou possesso. Ele virou-se com o giz ainda em uma das mãos, passou a outra pelos cabelos para afastá-los dos olhos e disse, balançando as mãos:

— Vocês são todos projetos de delinquentes, não vão chegar nem aos dezoito anos, vão morrer na mão da polícia!!!

Os primeiros das filas não se importaram, acredito que não seria a eles que o professor se referia. Ali sentavam-se os crentes, meninos de óculos e sapatos pretos e meninas com saias longas e cabelos com tranças. O que teriam a ver com polícia?! Os meninos do fundo deram risadas, fingiram que estavam copiando a lição da lousa. Eu já tinha ouvido histórias com a polícia. Histórias que esses meninos do fundo haviam contado, sobre revistas e tapas na cara. Eu percebia a presença da polícia como proteção, mas como disse Gonzalez (1984) essa presença nas periferias das grandes cidades estava relacionada a repressão, violência, medo e submissão. Eu morria de medo ao ouvi-las, mas eles não pareciam tão assustados, na verdade, pareciam ter passado por uma prova inevitável. Um rito de passagem que chegaria mais cedo ou mais tarde, e que havia os deixados corajosos, destemidos, me pareciam realmente mais adultos. Ele continuou falando, a maioria parecia apenas copiar a lição, olhos fixos na lousa e no caderno. Ninguém falou mais nada, houve até mesmo um certo silêncio por alguns instantes. Eu fazia o mesmo. Em um momento, percebi que o professor se voltara de costas para a sala, e entre o caderno e a lousa, ousei olhar para os lados, todos eram muito parecidos comigo, aqueles ao meu redor tinham a mesma cor de pele que eu: éramos negros.

A pasta de datas comemorativas

Meu processo inicial de formação como professora transcorreu nos últimos anos da década de 1990. Eu era uma menina e já estava dentro de uma sala de aula com crianças pequenas. Mas, antes disso, eu precisava fazer a minha pasta de datas comemorativas. Era uma tarefa extremamente importante e não era fácil. Para cada data cívica um desenho, este deveria estar bem pintado e catalogado, obedecendo à cronologia que lhe era inerente. Não poderia haver falhas na execução. A pintura deveria ser harmônica e limpa, sem manchas produzidas por raspas de lápis, borrões de grafite coloridos ou canetinhas hidrográficas de má qualidade. A pasta deveria ser apresentada no final daquele ano letivo, como cumprimento de uma das disciplinas específicas do Curso de Habilitação Plena Específica de 2º grau para o Magistério e era decisiva na nota final, componente precioso do histórico escolar. Nada poderia dar errado naquele dia. Cada desenho era acondicionado cuidadosamente dentro de um saco plástico. Os desenhos com personagens humanos sempre tinham as mesmas características, peles claras pintadas com o “lápis cor de pele” e cabelos lisos, pintados de amarelo ou castanho-escuros. Um dos desenhos se distinguia, era o do dia de 13 de maio. O dia em que supostamente a

bondosa a princesa Isabel havia concedido a liberdade para aquelas pobres e sofridas criaturas de pele escura, que não tinham condições de lutarem por sua sofrida vida e precisavam da mão benevolente de pessoas de peles claras e cabelos lisos. O desenho era de um homem com traços negroides, pintado com lápis marrom escuro, ou preto, mas não poderia ser muito forte, para que o cabelo em forma esférica pudesse ser pintado de preto também, vestindo calças esfarrapadas e com o tronco nu, mostrava os braços erguidos com grilhões quebrados ao meio. Não me lembro de ter ouvido em nenhuma aula de História ou Sociologia da Educação, o motivo pelo qual pessoas negras haviam sido escravizadas, o que elas faziam, de onde vieram ou como viviam antes de chegarem aqui, nessa condição. Elas eram apenas e tão somente escravos, sem gênero, sem nome, não eram crianças, homens ou mulheres, não eram também cidadãos. Eram uma categoria de pessoas que trabalhavam, sofriam e ponto, que quando pessoas boas quiseram e tiveram “oportunidade” concederam a elas a liberdade. Alguns professores falavam da pobreza, da falta de oportunidades, da luta de classes num contexto histórico, mas não falavam sobre quem eram os indivíduos que a constituíam.

Quem eram as pessoas pobres no país?

Inconscientemente eu sabia, mas minha mãe fazia o possível para que eu não percebesse que aquelas pessoas pareciam comigo. Ou mesmo que eu não era “negra” o bastante para ser escravizada. Ela até dizia: — Se você vivesse naquele tempo, provavelmente sofreria menos. Ledo engano. Não me preocupava muito com isso, pois naquele momento o mais importante era ter sempre um desenho para cada data. Se o que circulava frequentemente entre os estênceis borrados pelo uso do mimeógrafo com álcool era esse, eu o utilizaria. Se tivesse que preparar uma aula para a disciplina de Conteúdos e Metodologia de Estudos Sociais, precisava de um desenho, um modelo para aquela data. Chegou o dia, pasta completa embaixo do braço. Eu e minhas amigas caminhávamos para a aula. O magistério era o chamado curso de menina, funcionava de manhã e os alunos da noite, a maioria fora da idade série, não gostavam muito da gente. Havia sabido pela minha irmã, que estudava à noite, que possivelmente fariam uma brincadeira conosco naquela manhã.

Minha irmã avisou que eu estaria indo para a escola com a famigerada pasta, assim como outras alunas. A brincadeira seria uma tragédia, iriam jogar ovos em nós. Minha irmã, com toda a sua simpatia e bom relacionamento (ela sempre foi uma pessoa muito sociável), solicitou encarecidamente que poupassem sua irmã mais velha daquele desastre. Eu por minha vez, como não acreditava na benevolência daqueles garotos, avisei minhas amigas para que chegassem mais cedo e não ficassem na porta do colégio. Foi dito e feito! Acabávamos de colocar nossos pés dentro do prédio, quando ouvimos os primeiros gritos. Algumas pastas pereceram envoltas a gosma pegajosa que se formava pelos ovos quebrados. Minhas colegas exibiam o semblante de alívio, enquanto me agradeciam folheando com as mãos ainda trêmulas, plástico por plástico, constatando a integralidade de seu trabalho. Algumas além de colorir os desenhos faziam colagens. Quem sabe, poderiam até aproveitar como sugestão na aula de Metodologia de Educação Artística. Ao passar os olhos rapidamente, pude perceber que havia em uma das imagens guardada com tanto zelo, um punhado de palha de aço colada onde seria o cabelo da imagem do homem negro no dia 13 de maio.

É, infelizmente, algumas pastas não valiam a pena serem salvas!

Você nunca será professora primeira parte

Era uma manhã como as outras no terceiro ano do magistério. O verão e o final do ano se aproximavam. O sol já entrava pelas janelas irradiando luz sobre as carteiras, e aquecendo meu semblante mal-humorado durante as aulas de química. O professor fazia o tipo divertido, tentando fazer piadas que não tinham graça nenhuma pra mim, mas as mulheres mais velhas da turma riam. Nunca entendi! Em meio aos conceitos da disciplina falava com ar de

superioridade sobre as gerações de sua família que estavam no magistério, enaltecendo sua filha, que estava um ano à nossa frente, e que por um momento eu duvidei ser humana, já que nunca errava. Na maior parte das aulas eu estava conversando e rindo. Mas, ainda assim, conseguia aprender algo naquela chatice de aula. E tinha notas necessárias para passar de ano, estava cumprindo minha obrigação. Mas, como sempre eu falava muito, isso o deixava extremamente irritado. Além disso, se ele chamava minha atenção, eu respondia que já havia terminado a lição, sendo assim, o que se há de fazer?

Um dia, ele se cansou e me expulsou da aula.

— Saia agora!

Eu, com ar de deboche, disse:

— Vou sair mesmo, não tenho o que fazer aqui!

Então, com a face vermelha, ele disse:

— Não tem mesmo, você não tem educação, nem tão pouco capacidade para estar aqui, jamais será professora, pode sair!

Naquele dia cheguei em casa e falei para meu pai que iria sair do curso de magistério e que, no final do ano faria o vestibular para qualquer coisa que não fosse lecionar. Mas, não contei o que havia acontecido na aula. Eu não queria ser professora, muito menos pra ficar como aquele cara. Meu pai, como sempre, me deu uma “dura”. Para ele, estudar era uma questão inegociável. E no outro dia, como de costume, me acordou com cheiro de café fresco ao som do rádio que dizia: Vambora, vambora, tá na hora, vambora, vambora! Ao me levar para a escola, antes de ir trabalhar, o assunto ainda era o magistério. Para meu pai era um orgulho, assim como para aquele professor, que eu me tornasse professora. Ele sempre contava com olhos brilhantes sobre a formatura de minha tia. Mais tarde, descobri que meu tio, também havia cursado Pedagogia. Durante a conversa, meu pai foi taxativo: se quisesse fazer faculdade, faria no período noturno e o magistério pela manhã, como outras colegas já faziam. Por mais “rebelde” que eu fosse, pensava que não haveria outra alternativa que não terminar aquele curso, dependia financeiramente e legalmente dos meus pais. E pensando bem, quem aquele professor imaginava que era para falar o que eu seria ou não? Quer saber?

Eu vou terminar esse curso e vou esfregar o diploma na cara dele!

E depois eu mesma vou decidir o que vou ser, não ele!

Você nunca será professora parte final

Manhã de um dia qualquer, recém aprovada no concurso para o magistério no Município de São Paulo. Entro pela porta da diretoria regional agarrada a uma pasta de documentos. Vejo de longe o professor de química do magistério vindo em minha direção. Ao chegar próximo ao setor para assinatura dos documentos, ele me encaminha para uma mesa, com o ar de superioridade de sempre, vira-se para a mulher sentada na mesa e diz:

— Esta mocinha veio para a posse, foi minha aluna no curso de magistério.

Eu abro um sorriso largo e me apresento:

— Prazer Renata, a aluna que segundo este professor de química não tem capacidade para ser professora!

Reflexos no espelho

Estava prestes a assumir o segundo cargo como professora na prefeitura de São Paulo. Apesar do orgulho que sentia de mim, por ser aprovada mais uma vez em um concurso público, eu estava bastante insegura, pois não havia possibilidade de trabalhar próximo a minha casa, por falta de vagas. Assim, precisaria escolher em bairros um pouco mais distantes, considerados mais periféricos. Apesar de bastante próximo ao bairro onde morava, eu não

conhecia a Cidade Tiradentes, bairro da zona leste da periferia de São Paulo. O que sabia sobre ele é que era um bairro pobre, com habitações em sua grande maioria de prédios, com pouca infraestrutura e com grandes índices de violência. No dia em que fui conhecer as escolas nas quais havia vagas, estava chovendo. O primeiro desafio foi atravessar alagamentos e locais com pouco asfalto, o que já evidenciava a ausência do poder público.

Uma amiga que já havia morado no bairro foi comigo, ela me guiaria às escolas onde havia vagas. Calculei as distâncias e voltei para casa. No outro dia, liguei para uma das escolas para confirmar as vagas e os horários. Uma senhora me atendeu, com uma voz doce e muito simpática, confirmou as informações que solicitei e disse que seria muito bom me receber por lá, caso eu escolhesse ali. E sim, por conta da forma como fui atendida, escolhi aquela Escola Municipal de Educação Infantil. Quando cheguei, aquela senhora que havia me atendido no telefone me recepcionou com a mesma simpatia. Era uma senhora negra sorridente e bonita, naquele momento acreditei que tinha tido sorte na escolha. Levou-me à assistente de diretor que conferiu a documentação e me encaminhou à sala onde se encontravam as crianças. Ela bateu à porta, pediu licença à professora e me apresentou, esta imediatamente saiu da sala sem trocar muitas palavras comigo, deixando-me ali com as trinta e cinco crianças entre 6 e 7 anos incompletos. Depois soube que aquela professora com a minha chegada perdera o emprego. Eu olhei para aquelas crianças, que olhavam para mim com o mesmo espanto. Ficamos ali, como se nos deparássemos com um enigma que precisava de observação e estratégias para ser decifrado. Eu já havia estado em salas de Escolas Municipais de Educação Infantil anteriormente, trabalhara como professora adjunta, aquela que leciona na ausência da titular. Porém, aquela turma para mim parecia diferente, eles e eu procurávamos e nos reconhecíamos de alguma forma, era a primeira vez que nos víamos, mas algo acontecera. Após os primeiros instantes começamos a estabelecer uma comunicação. Admito que naquela época parecia mais fácil para mim guardar os nomes, eu tinha uma certa facilidade, pois sempre fui muito observadora e associava uma característica física, às vezes um jeito de falar ou mexer as mãos com o nome. Quando saímos para o intervalo, tive alguns momentos com outras professoras da Unidade. E observei que muitas professoras eram mulheres negras, assim como a grande parte das crianças da sala. Não só se tornara evidente a pertença racial pela cor da pele, traços na face e cabelos, as conversas demonstravam que havia consciência da identidade racial. Na escola anterior na qual havia lecionado não havia nenhuma pessoa negra no corpo docente, nem eu! Havia um horário reservado para atividades no parque, então fui com uma dessas professoras para a área externa. Observava ao lado dela as crianças se divertindo, neste movimento íamos até elas, e as crianças também se aproximavam, num vai e vem típico na rotina da educação infantil.

Num desses momentos uma dessas crianças se aproximou e me chamou:

— Prô, o menino me chamou de preto e macaco!

Eu olhei para ele e disse para identificar o menino. Chamei-o para conversar e perguntei porque havia dito aquilo para o colega⁶. Infelizmente, já havia passado por aquilo na infância, já havia visto crianças brancas, falando aquilo para crianças negras. Eu mesma já havia passado por aquilo. Porém, agora, a criança que havia se referido de maneira ofensiva também era negra, mas apresentava um tom de pele ligeiramente mais claro. Eu tentava argumentar com este menino, que tanto um quanto o outro eram iguais, e que tão errado como se referir a ele de maneira pejorativa, e perceber que ele não havia gostado daquilo, que era uma falta de respeito, é que aquilo diz respeito a ele próprio. As características a que ele estava se referindo dizia

⁶ Como Gonzalez (1984) e Gomes (2017) explicitam o processo de branqueamento numa sociedade que denega o racismo tem mecanismos eficientes de apagamento tanto da subjetividade, quanto das características fenotípicas, associando-as a estereótipos de subalternidade e desumanização. Esses processos atingem a corporeidade das crianças negras, comprometem a construção da identidade negra, e afetam as relações entre as crianças negras e brancas.

respeito tanto à criança ofendida, quanto àquela que reproduzia a agressão. Neste momento a professora que estava ao meu lado, nos chamou até um espelho grande que ficava no pátio, ficamos nós quatro defronte a ele.

— Olhem-se no espelho!

— Você é preto, como ele, como eu, como a professora Renata!

A professora e o menino agredido saíram conversando. Ela passava a mão na sua face carinhosamente, ouvia até um pequeno riso de cumplicidade. Até hoje não sei o que conversavam. Eu e o outro menino permanecemos atônitos, em silêncio, a sós com nossos reflexos no espelho embaçados pelas lágrimas do reconhecimento.

No banheiro também tem espelho

Escolhi o curso na faculdade influenciada por uma prima por parte da minha mãe, ela é biomédica. Eu a admirava durante as festas em família: lá estava a Andréia concentrada em meio a seus livros. Como Biomedicina era um curso caro (meu pai já havia me orientado que poderia continuar a sustentar meus gastos pessoais e também me ajudaria nas despesas com os materiais, mas eu teria que trabalhar para arcar com os custos da mensalidade), fiz as contas e cursei Ciências Biológicas. Na graduação, no início dos anos dois mil, não havia muitas possibilidades para financiamentos dos cursos e nem políticas afirmativas, eu e mais uma mulher negra éramos as duas pessoas racializadas da turma, pelo menos era o que o fenótipo podia evidenciar. Sempre elogiadas por nossa capacidade intelectual e esforço pessoal, algo que sempre nos lembrava que talvez aquele lugar não nos pertencesse, seguimos ano após ano. Nós éramos as exceções que confirmavam a regra e embasavam os discursos meritocráticos⁷. Eu não tinha uma convivência muito próxima a ela, porém uma vez ficamos no mesmo grupo, então ela nos contou que era casada, tinha dois filhos e trabalhava como técnica em enfermagem, estava cursando Biologia por conta da sua área de atuação em um hospital. Ela sempre andava de branco. Disse-nos que era frequente, ao buscar os filhos na escola ou levá-los ao médico, perguntarem se ela era babá das crianças, tanto ela quanto seu marido eram brancos. Eu percebia a disparidade entre nós e o restante, mas não acreditava que havia algo na estrutura social que limitasse nosso acesso ao ensino superior⁸. Havia um vestibular, era um meio justo, pensava!

O racismo tem meios sofisticados de atuação, neste caso, o vestibular. Como poderia ser justo um processo no qual as pessoas não partem das mesmas condições de oportunidade na disputa? Assim como minha colega enfermeira na época, também me

⁷ O termo foi utilizado pela primeira vez em 1958, pelo sociólogo inglês Michael Young em seu livro *The Rise of Meritocracy* sátira distópica sobre uma sociedade alicerçada no mérito, ou seja, onde um conjunto de recompensas é proporcionado baseado nas habilidades e competências individuais. A ideia de prosperar ou acender socialmente através do esforço individual aparece após a revolução francesa como forma de romper com a lógica aristocrática dos privilégios de nascença, ou origem. O mérito, enquanto distinção entre os indivíduos que relacionam a inteligência, aptidão, habilidades e esforço pessoal, são mobilizadas para recompensar os indivíduos com acessos à educação (acesso a ensino superior), emprego e renda, por exemplo, desconsiderando os fatores estruturais das sociedades que condicionam a trajetória dos sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais. É fundamental questionar como operam esses sistemas de recompensas, estruturados em marcadores sociais da diferença, que mobilizados enquanto ferramentas de dominação, produzem situações objetivas que dificultam a trajetória de sujeitos baseados na raça, classe e gênero, entre outros. Ver Cashmore (2000).

⁸ Eu não compreendia como Almeida (2019), o racismo enquanto tecnologia de poder, e que, portanto, atua de diversas formas, uma delas são os mecanismos que fazem parte das instituições. Para nos convenceremos de que existem lugares de negro e lugares de branco na sociedade, ou no mínimo não nos espantarmos com essa constatação, não basta ler os livros de autores racistas como Gobineau, Nina Rodrigues ou Oliveira Viana. É necessário, por exemplo, que, ao frequentar a escola, as lições desses autores racistas sejam acompanhadas de uma realidade em que os professores sejam brancos, os alunos sejam brancos e as pessoas consideradas importantes sejam igualmente brancas (Almeida, 2019, p. 66).

relacionava na maior parte do tempo com pessoas brancas; como a maior parte das pessoas ali eram brancas, acreditava que nada mais “natural” do que minhas amizades refletirem isso. Meus amigos mais próximos cursavam Enfermagem, por isso quando havia possibilidade, também assistia a algumas aulas de fisiologia humana com eles, pois era uma das minhas disciplinas favoritas, além de aproveitar a companhia. Parte do curso eu passei sem trabalhar, havia recebido a rescisão de um contrato de trabalho e consegui pagar as mensalidades, tinha tempo para estudar e apoio da minha família. Ia para faculdade utilizar o laboratório de anatomia e a biblioteca fora do horário das aulas e ainda ajudava meus colegas a estudarem para os exames. Os livros eram caros, mas eu consegui alguns emprestados com a filha de uma amiga da minha mãe, e tirava xerox dos livros da faculdade. Mesmo quando tive que voltar a trabalhar, tinha um emprego de meio período. Minha mãe cuidava da casa e de mim, fazendo o possível para que eu me dedicasse aos estudos nos momentos em que eu estava em casa. Lembro-me de estar sentada no quintal, o sol batia tímido, eu com o xerox do livro de bioquímica no colo, ouvi o chamado de minha mãe.

— Tinhah, vem comer!!!!

Senti o cheiro do refogado do arroz e do feijão que acabara de preparar. Ela se aproximou e perguntou o que eu estava estudando. Eu me virei e disse que estava tentando entender bioquímica, pois a professora já havia dito que nós, que éramos provenientes de escolas públicas, tínhamos com frequência defasagem nessa disciplina, e que ela não estava ali para tirá-las. Ela se virou com a naturalidade de quem tem certeza do acontecimento de algo inevitável, e falou que eu iria conseguir tirar uma boa nota. Ao final do almoço, recolheu os pratos e disse: — Vai estudar. No outro dia, realizei a prova, e entre uma aula e outra fui ao banheiro. Algumas meninas conversavam de frente ao espelho, ajeitavam com as mãos, os cabelos e passavam batom. Ao entrar, percebi que elas se olharam, algum sinal foi dado, e os olhares, então, passaram a se concentrar no espelho, buscando o meu reflexo que caminhava em direção ao sanitário. Sentia-me vigiada pelos reflexos dos olhos no espelho. Já as tinha visto na sala dos meus amigos da Enfermagem, mas não tinha relação com elas. Entrei no sanitário e fechei a porta lentamente, procurando ouvir o que falavam.

— Imagina, aquele cabelo? Esse cabelo dela, aposto que é alisado, não é como o nosso, se molhar vira um pixaim!⁹

Você acha realmente que ele iria namorar com ela?

Esperei até ouvir os passos se distanciando e a porta do banheiro bater. Sai do sanitário em direção à pia, liguei a torneira e coloquei as mãos sob a água fria enquanto olhava meu reflexo no espelho e me perguntava se realmente eu era igual a elas.

Negras existências

Tenho quarenta anos e sou uma mulher negra há sete. Filha e neta de pessoas racializadas, nascida no seio de uma família da classe trabalhadora na zona leste da capital paulista, sem grandes privações materiais e com muito afeto. Sou mãe de uma menina negra de pele clara e companheira de um homem não branco. Ao contrário do que pode parecer para muitas pessoas um processo em certa medida “natural” ou determinado biologicamente,

⁹ Até mesmo hoje, depois de adultas, as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro “patrulhamento ideológico” em relação a sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas outros; com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo. Enfim, esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial. Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil (Gomes, 2003, p. 176-177).

identificar-se como uma pessoa negra em uma sociedade racista é uma construção social, um processo longo que abriga uma dialética de dor e emancipação. Como nos diz Gomes (1995) a construção da identidade é imersa em um contexto histórico, cultural e social, portanto de nenhuma maneira pode ser uma construção individual, ela é coletiva, tanto na dimensão da igualdade, quanto na alteridade. Concebemos o que somos ou não a partir do contato com o outro, portanto a imagem que o outro tem de mim também constrói a minha identidade.

Compreendo, portanto, que essas relações se materializam em meio a relações de poder. O processo de colonização forjou essas relações tomando a diferença como hierarquização para dominar o “outro”. O diferente como inferior, como inimigo, seria preciso dominá-lo ou exterminá-lo. De qualquer maneira, seria justificada toda a ação desumanizadora sobre este “outro”, entre elas a escravização. É neste contexto que temos a raça como categoria de hierarquização e a produção do racismo como tecnologia de opressão. Racializar-se é uma demanda para pessoas pertencentes a grupos historicamente subalternizados no processo de colonização. A branquitude, como lugar construído de privilégio, é a padronização humana e isso não se contesta, em sociedades como a brasileira, constituída em processos de escravização, “ser humano” é um privilégio reservado a uma categoria de pessoas, que expõem através de seu fenótipo, características que a aproximem da estética europeia. Além disso, ser uma pessoa fruto de uma relação interracial num país em que o racismo é de marca, pode fazer com que as condições de humanidade variem em determinados espaços. As elites brasileiras utilizaram a mestiçagem como um processo de branqueamento, como exposto por Lacerda no início do século XX. Assim, pessoas de pele mais clara, com características fenotípicas mais próximas ao padrão de humanidade, sofreriam menos discriminação, o que Alice Walker chama de colorismo, que na cultura brasileira é pautada principalmente na cor da pele, mas engloba também características corpóreas como o cabelo, nariz e lábios, que determinam a forma de discriminação que os indivíduos sofrem. Eu, de alguma forma, percebia isso, mesmo depois de adulta. Transitar pelos diferentes espaços com a adequação das minhas características identitárias como o cabelo alisado e a pele nem tão “escura” faziam com que a minha percepção da realidade fosse turva. Eu me sentia inadequada nas mais diversas situações. Quando estava em espaços de maioria negra, o que ocorria com mais frequência na adolescência, eu era a “estranha”, a privilegiada, a patricinha, a nerd, só estudava, não falava gíria, nem palavrão, obedecia a papai e mamãe. E em certa idade, eu queria me sentir pertencente àquele grupo e muitas vezes me tornei rebelde em casa. Queria ser aceita. O fato de sermos diferentes não se baseava na cor da pele, tínhamos mais semelhanças fenotípicas do que diferenças, mas a operação das intersecções das matrizes de opressão e dominação de classe, raça e gênero atingia-nos de formas distintas, produzindo vulnerabilidades sociais e falta de oportunidades. Quando entrei para a Faculdade houve um distanciamento com esse grupo, eles não foram para a faculdade comigo. E percebia que a cada lugar social que ocupava, que estava atrelado a condições materiais, esse distanciamento aumentava. Neste contexto, escolhi ser professora e trabalhar na educação pública. Mais uma vez percebi que em escolas localizadas em bairros de classes mais privilegiadas em termos materiais e consideradas melhores em relação ao ensino, a presença de pessoas brancas era maior e o contrário também se configurava. Escolas localizadas nas periferias nos extremos da zona leste tinham uma presença negra enorme. Trabalhei a maioria da minha carreira com educação infantil, mas em 2013 decidi ir para o ensino fundamental. Eu tinha dois cargos e por remoção fui com os dois para a Cidade Tiradentes. Por indicação de um amigo, escolhi uma escola pequena, com poucas salas e considerada uma das melhores da região, pensei comigo, que sorte! Ao chegar, fui apresentada a equipe técnica, e qual não foi a minha surpresa quando vi duas mulheres negras. Uma era assistente de diretor e a outra coordenadora pedagógica. Disseram-me inclusive que ela estava cursando Doutorado na USP.

Ainda não tinha a exata dimensão, mas a presença daqueles corpos femininos negros em posições não subalternizadas, mexeu comigo de alguma forma¹⁰. Eu já havia trabalhado algumas poucas vezes com professoras negras, tanto que nas escolas éramos facilmente localizadas: sempre “aquela professora moreninha”. A maioria das pessoas negras estavam na limpeza e na cozinha. Por mais de uma vez eu era a única pessoa negra na escola. Não havia ainda tido contato com nenhuma pessoa negra na pós-graduação *stricto sensu*. O que aquilo representava para mim? Também fui recepcionada por uma professora branca, que mais tarde eu saberia ser antirracista, com posturas muito diferentes da grande parte das professoras brancas que se diziam “sem preconceito” com as quais eu havia trabalhado. Eu seria uma professora de módulo, entraria nas aulas quando houvesse faltas, naquele dia eu não entraria em nenhuma aula, o tempo foi o bastante para me ver em outro lugar de existência.

A formação

A jornada de trabalho de professores na prefeitura de São Paulo é composta por horários de formação coletiva conduzidas pela coordenação pedagógica. Apesar do pouco tempo em que estava trabalhando naquela Escola Municipal de Ensino Fundamental, já havia desenvolvido certa cumplicidade com o grupo. Nesta Unidade em que trabalhava, a coordenadora, uma mulher negra, escolheu juntamente com o grupo docente, como tema para a formação, a educação para as relações étnico raciais. Lembro-me que sentada na sala durante as leituras e discussões, minha atenção frequentemente era detida pela maneira como Rosângela falava. Ela relacionava a questão racial no Brasil com os processos de ensino e aprendizagem e o desempenho escolar dos meninos e meninas. Estas perguntas começaram a passear pela minha cabeça¹¹. Muitos textos utilizados, assim como os autores eram desconhecidos para mim, quantas pessoas negras estavam pensando e escrevendo em relação a este tema. Por um momento pensei que não poderia estar vivendo no mesmo mundo que ela. Minhas leituras relacionadas à educação, nunca haviam levado em consideração aquela perspectiva, e, os autores que eu conhecia eram todas pessoas brancas. Tinha percepção que a escola não era inclusiva no sentido mais amplo da palavra, percebia que de alguma forma ela selecionava aqueles que ficariam em seu interior, porém acreditava que isso se devia a pobreza, e de alguma forma acreditava em discursos meritocráticos, que diziam que a pobreza era resultado da falta de esforço¹². Percebia que muitos professores ali não corroboravam as falas dela, alguns com palavras e outros com o descaso. Algumas professoras se colocavam, trazendo elementos que validavam as questões levantadas pela coordenadora. Uma dessas professoras tinha uma maneira de falar que lembrava as pessoas da família de meu pai. Fala pausada, em tom ameno, porém firme, um semblante sério, falava enfaticamente de como ela abordava as questões raciais na sala. Confesso que fiquei um pouco intimidada e envergonhada, por que eu não falava dessas questões durante as minhas aulas de maneira tão pontual? Parecia que esta questão estava

¹⁰ Neste sentido, a representatividade pode ter dois efeitos importantes no combate à discriminação: 1. proporcionar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultante de um projeto político coletivo; 2. dismantlar as narrativas discriminatórias que sempre colocaram as minorias em locais de subalternidade. Isso pode servir para que, por exemplo, mulheres negras questionem o lugar social que o imaginário racista lhes reserva (Almeida, 2019, p.109-110).

¹¹ [...] Qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? [...] Por que a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua formação social” não são considerados no currículo? (Gomes, 2017, p. 53 e 67).

¹² Desconsiderava que: essa mentira assume uma forma aparentemente inocente: muitos brancos (e até alguns negros) afirmam que o racismo não existe mais e que as sólidas oportunidades de igualdade social atualmente existentes habilitam qualquer negro trabalhador a alcançar a autossuficiência econômica. Vamos esquecer que o capitalismo implica na existência de uma massa de mão de obra excedente sub privilegiada (hooks, 2017, p. 44).

sempre diluída na questão de classe. Eu queria conversar mais com aquelas mulheres, saber mais, muito mais, mas eu me sentia uma fraude.

Como poderia ter passado tanto tempo no magistério e na vida sem me colocar? Eu não pensava em outra coisa. A reunião terminou. Animados fomos para o almoço, juntei-me novamente com o grupo que era mais próximo a mim, a maior parte eram de pessoas brancas. Na informalidade do horário de almoço, alguns comentários a respeito da formação afloraram e, não me lembro bem porque, um dos professores com os quais eu tinha mais intimidade, disse:

— Mas, a Renata é mulata.

Eu sem pensar, respondo imediatamente:

— Eu sou negra!

Olhares perplexos se voltam para mim.

— Eu não sou mulata, este termo é pejorativo, eu sou uma mulher negra!

E entre olhares o silêncio se instaurou.

Prô, você dá aula do quê, mesmo?

O dia 20 de novembro estava próximo. Mais do que um feriado, pra mim este dia adquiria um outro significado. Até tornar-me uma mulher negra, a data parecia-me um tanto distante, algo para marcar um passado que talvez nem tivesse sido tão condicionante na minha existência. Porém, conforme ia me embrenhando pelas leituras, filmes e conversas afetuosas com pessoas negras em movimento, compreendia cada vez mais como a minha forma de ser e estar no mundo eram marcados por processos de dominação e resistência pautados no racismo. E neste processo, marcar a humanidade de pessoas negras e as maneiras pelas quais produziram formas de existir em diferentes contextos de opressão, é fundamental. O dia da morte de Zumbi dos Palmares, nem sempre havia sido reconhecido pelo estado brasileiro, todavia esta data já fazia parte do calendário do Movimento Negro, marcava a luta e a agência de pessoas negras na construção da sociedade brasileira, por mais que uma história hegemônica tentasse apagá-las. Entrei naquela tarde ensolarada na sala do sexto ano. Como de costume, minha aula de ciências naturais estava preparada, o sexto ano para mim era o maior dos desafios, eles eram inquietos, falantes, para muitos professores indisciplinados, mas, eu realmente me sentia bem naquela sala. Iríamos continuar tratando do tema relacionado à água no contexto urbano. Enquanto tentava não espirrar com o pó que se difundia no ar ao passar do apagador sobre a lousa, ouvia atrás de mim as vozes agitadas em conversas banhadas em risos. Conversavam sobre coisas da vida. Eu, mesmo sem olhar, sabia quem eram, a geografia da sala me proporcionava saber de onde vinham os sons daquelas vozes, e eu já as conhecia bem, eram vozes com rostos. Não era raro que, mesmo de costas, eu chamasse alguém pelo nome para continuar uma conversa ou para pedir um pouco de silêncio.

Os meninos até falavam: — A professora tem olho nas costas?

— Como ela sabe quem está falando?

De repente começaram a falar sobre os feriados, senti até um certo alívio nas vozes, depois da constatação de que não haveria aula.

— Tem o dia da consciência negra!

— É verdade, não tem aula.

— Gente, por que não tem o dia da consciência branca?

— Eu acho que é todo mundo igual. Não é todo mundo humano! Não falam que não podemos ter preconceito, então não tem que ter dia nenhum.

Aquela discussão chamou minha atenção imediatamente. Há algum tempo atrás, eu mesma me fazia essas perguntas.

À medida que o pó branco desvanecia pelo ambiente, pensava na relação daquilo com a minha aula.

Virei-me para sala e continuei:

— Ah, vocês estão falando sobre o feriado de 20 de novembro?

E alguém disse: — Sim, Prô!

Entre tantas meninas e meninos negros e brancos as falas se alternavam. O menino que havia dito sobre o dia da consciência branca, fez a mim o mesmo questionamento que havia feito aos colegas. Nenhum estudante apresentou resposta para essa questão, mas nenhum deles manifestou concordância com o fato de haver um dia da consciência negra.

A grande parte argumentava que não precisávamos de nenhum dos dois dias. Alguns, remetendo-se aos ensinamentos bíblicos de que éramos todos iguais perante Deus, justificavam que precisávamos ser respeitosos e tolerantes. Eu disse, então, que enquanto seres humanos, havia uma legislação que procurava garantir direitos universais para todas as pessoas. Perguntei se eles achavam que todas as pessoas na sociedade tinham esses direitos garantidos. Os meninos e meninas argumentaram que não acreditavam nisso, visto que alguns tinham casa, por exemplo, alguns pagavam aluguéis a outras pessoas, e alguns não tinham onde morar, ou moravam em habitações precárias. Perguntei a eles, porque isso acontecia. Muitos deles se remeteram a meritocracia.

Pedi para que eles descrevessem como eram as pessoas que eles consideravam estar em situação de negação de direitos.

Alguns evidenciaram que muitos eram negros, a maioria, mas haviam brancos também.

Perguntei se as pessoas tinham as mesmas oportunidades, e como eles acreditavam que essas oportunidades eram distribuídas. Percebi que as explicações ainda traziam muito de responsabilização dos indivíduos e justificativas religiosas.

Argumentei que esse era um processo histórico e que as oportunidades foram distribuídas de maneira desigual pautada principalmente na cor da pele e como isso constituiu a nossa sociedade que se apresentava hoje. Percebi algumas vozes, caras e bocas.

Propus então uma corrida. Todos ficaram parados um momento.

Estabelecemos uma linha de partida e chegada dentro da sala. Afastamos as mesas e cadeiras e chamei uma menina e um menino para disputar comigo.

Antes de iniciar a largada comuniquei as regras da corrida. Cada participante começaria a corrida em um ponto diferente, cada um de nós teria uma linha de largada diferente. Eu como era a professora estabelecendo o “desafio” começaria bem à frente dos demais. O menino um pouco atrás de mim e a menina mais atrás. Ao sinal de um colega da sala, iríamos correr em direção a linha de chegada e veríamos quem chegaria primeiro. O protesto foi quase unânime e o resultado antecipado. Perguntei para a sala que levantasse a mão quem achava a corrida justa e qual a possibilidade de chegarmos juntos ou de que a menina chegasse primeiro.

Além de estarmos em posições diferentes, nós tínhamos condições físicas distintas? Isso influenciaria na disputa? Naquele dia propus que pensássemos nas condições desiguais existentes em nossa sociedade, o que dificultava o acesso a direitos e quais eram os grupos sociais mais privilegiados. Convidei-os a pensar sobre como as oportunidades estavam relacionadas a um projeto marcado pela escravidão e pensado numa lógica capitalista na constituição do estado brasileiro, pautado na exclusão de pessoas a partir do seu pertencimento racial¹³. Nesta aula não consegui falar tudo que havia planejado sobre o sistema de abastecimento de água e saneamento básico em São Paulo, o conteúdo se estendeu por outras aulas de ciências naturais. Se não havia garantia de direitos e oportunidades para todas as pessoas, como intervir nessa realidade? Porque direitos pareciam privilégios e entre eles o

¹³ Segundo o sociólogo Clóvis Moura, o estado brasileiro faz uma opção pela exclusão da mão-de-obra da população negra que já existia no país, sendo esta muitas vezes mais “capazes, como, por exemplo, na metalurgia cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas”, “privilegiou-se o trabalhador branco estrangeiro, especialmente após a abolição” (Moura, 1988, p. 67 e 78).

saneamento básico e acesso à água potável? Eles próprios tinham esses direitos garantidos? Porque tem pessoas que moram nas margens de rios e córregos e como essas pessoas se relacionavam com o entorno? Como os próprios estudantes se relacionavam com o entorno? Com o passar das aulas, muitas outras perguntas emergiram, e uma se fazia constante.

— Prô, você dá aula do que, mesmo?

Quem somos nós?

Já era noite e eu voltava para casa depois de dois turnos de trabalho. Já havia ido até a casa de minha mãe para buscar minha filha, que ficava com ela após a escola. Era uma dádiva poder contar com minha mãe para compartilhar a educação e os cuidados com a Laura. Além de todo o carinho, a minha mãe ainda cuidava de mim, eu chegava exausta, ela sempre tinha uma comida quente e ouvidos abertos para a escuta. Porém, o tempo nunca era suficiente, não podia permanecer ali tanto quanto gostaria, no outro dia havia mais aulas a serem dadas. Acomodei Laura na cadeirinha e partimos para casa. Eu sempre ligo o rádio ao entrar no carro, quase sempre a estação era a Eldorado FM. Neste dia não foi diferente, mas não estava tocando nenhuma música. Laura já dormia confortavelmente no banco traseiro. Pelo horário deveria ser o programa “Quem Somos Nós”, só restava saber a pessoa convidada. Ela então é apresentada, Djamila Ribeiro, filósofa. Não conhecia, mas algo me chamou a atenção, quando o apresentador a perguntou sobre movimentos feministas. Diferente das entrevistas e poucas coisas que havia lido a respeito, que falavam sobre a busca pelo direito de “trabalhar fora de casa”, ela disse em sua resposta, que nem todas as mulheres lutavam para isso, aumentei o volume do rádio. Ela dizia que mulheres negras sempre trabalharam “fora de casa” e muito, inclusive durante o processo de escravização elas compartilhavam de maneira equivalente à imensa e desumana carga de trabalho com os homens. No pós-abolição, elas ocupavam os postos de trabalho e muitas vezes sustentavam as famílias, diante da dificuldade dos homens de conseguirem trabalhos remunerados. Assim, as demandas de mulheres brancas e negras eram diferentes e deveriam ser levadas em consideração nas análises, por isso a necessidade de pautar o feminismo negro. Aquilo pra mim fazia todo sentido, já havia ouvido de mulheres que tinham demandas exaustivas de trabalho, e, muitas vezes em trabalhos subalternizados, que não sabiam porque feministas haviam “queimado sutiãs pelo direito de trabalhar fora”, se além dos cuidados da casa e dos filhos, elas ainda tinham que “trabalhar fora”, para que aumentar mais uma demanda? Neste formato de programa, em meio às conversas, as convidadas escolhem músicas, ela pediu para que tocasse a música Feeling Good, de Nina Simone. Eu já ouvira a música antes, inclusive também a apreciava, mas nunca tinha prestado atenção à cantora. Ela brevemente citou o motivo de sua escolha, e pontuou que era uma mulher negra.

A conversa se encaminhou e então ela falou da sua condição enquanto mulher negra na escola. Como ela não era considerada em nenhuma medida referencial de beleza e no que isso impactava na construção de identidade de crianças negras. Ela produzia a partir de bases teórica relação com suas experiências e a realidade do cotidiano, e, por outro lado, produzia teoria a partir delas¹⁴. Quando cheguei no estacionamento do prédio, o meu primeiro impulso foi pesquisar sobre ela na internet e procurar leituras sobre o assunto. No outro dia, ao chegar na escola, fui até a sala dos professores e procurei livros sobre o tema. Peguei do Silêncio do Lar ao silêncio escolar, de Eliane Cavaleiro, que fez suas pesquisas a respeito do tema na educação infantil. Cavaleiro (2003) tratava daquilo que Djamila havia falado sobre crianças negras na educação infantil, pois se a identidade resulta da “percepção que temos a partir da percepção de como os outros nos veem”, como essas crianças poderão construir uma identidade negra positiva em meio abundância de estereótipos negativos relacionados a corpos negros?

¹⁴ Como diz hooks (2017) a experiência “pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos”.

Algum tempo depois desse dia, tive meu primeiro encontro com Djamila no centro de Formação Cultural da Cidade Tiradentes, depois de ouvi-la fui conversar com ela. Foi uma breve conversa na qual contei a ela sobre aquele dia no carro, como fora significativo no meu percurso enquanto mulher negra e professora, sobre nossos percursos na construção da identidade, e ela me contou como estava nervosa no dia do programa, por estar naquele espaço que historicamente foi construído para não ser ocupado por corpos negros femininos. Nos olhamos e nos abraçamos. Hoje sei “Quem somos nós”. Mulheres negras construindo subjetividades a partir de lugares subalternizados. Saberes estéticos corpóreos construídos nas lutas por emancipação como descrito por Gomes (2017). Somos mulheres negras, em sua multiplicidade de tons de pele, texturas de cabelos, traços, fenótipos, culturas, experiências e subjetividades. Somos mulheres negras, professoras, mães, irmãs, companheiras, filhas e netas. Somos mulheres negras, acadêmicas, feministas e antirracistas.

*It's a new dawn
It's a new day
It's a new life for me yeah
It's a new dawn,
it's a new day,
it's a new life for me
And I'm feeling good*

Nina Simone

CAPÍTULO 2 – ORGANIZANDO OS RETALHOS

Este trabalho tem como objetivo investigar, a partir das experiências de mulheres negras que atuam como professoras em escolas públicas no município de São Paulo, a possibilidade de construção de pedagogias engajada, a partir de ferramentas teóricas que consideram a articulação dos sistemas de dominação de raça, gênero e classe, desenvolvidas por bell hooks.

A pesquisa se propõe a compreender como as experiências dessas professoras, condicionadas a partir do patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, impregnam as suas identidades como docentes e se relacionam com suas práticas pedagógicas, se constituindo como locus de produção de epistemes que dão corpo a uma pedagogia radical, que contestam aquilo que reforça os sistemas de dominação, de acordo com conceito de bell hooks (2017; 2020; 2021a).

Pretendemos investigar como a construção teórica de mulheres negras, a partir das contradições vividas e experienciadas em seu cotidiano sob a dialética entre opressão e resistência – teoria e prática definida por Patrícia Hill Collins (*apud* Pinho, 2022) como pensamento feminista negro –, é capaz de oferecer elementos para a elaboração de teorias pedagógicas que são a base para práticas radicais e engajadas, definidas por Pinho (2022) como Pedagogia Feminista Negra.

A partir daí, perceber se essas práticas estão em consonância com as bases do Currículo da Cidade de São Paulo, rede municipal de ensino na qual atuam, que tem como pressuposto a equidade, inclusão e integralidade.

Nos valeremos para isso dos conceitos de autorrecuperação, autoatualização e amor, também desenvolvidos em hooks (2017; 2019d; 2020; 2021a; 2021b).

Nos propomos para isso realizar uma articulação entre experiência e memória com os aportes teóricos de bell hooks e Walter Benjamim, compreendendo a experiência dessas mulheres desde sua infância, pressupondo que a identidade docente dessas mulheres é iniciada muito antes do seu ingresso nos cursos de formação de professores, o que segundo os autores se dá pela maneira como os sujeitos são afetados pela experiência, neste caso a experiência de sujeitos pertencentes ao grupo social marginalizado no sistemas de ensino.

O trabalho está organizado de modo a percorrer caminhos teóricos que possibilitem compreender a experiência enquanto locus privilegiado de produção de conhecimentos e práticas pedagógicas, a partir do conceito benjaminiano de narrativas, das histórias de quem viu, viveu e a partir do que o experienciado pode contar.

Não temos como objetivo fazer um juízo de valor sobre essas narrativas e as práticas pedagógicas. Antes, pretendemos evidenciar o impacto desses sistemas de dominação na vida material dos sujeitos e nas relações de ensino e de aprendizagem, e demonstrar como essas pessoas, imersas em relações de poder que hierarquizam e marginalizam, constroem o que Gomes (2017) descreve como saberes construídos nas lutas por emancipação.

Organizamos um caminho teórico a partir das minhas narrativas, pois são essas experiências que aguçam o meu olhar como pesquisadora e se conectam aos aportes teóricos que me forneceram as ferramentas para o encontro com as narrativas das professoras com as quais convivi.

Por isso, o primeiro capítulo compreende o memorial de formação composto de narrativas sobre minhas experiências em diferentes idades, com o intuito de perceber os caminhos que me forjaram como profissional e me levaram até esta pesquisa.

No terceiro capítulo descreveremos os motivos que nos levaram a essa investigação e que justificam sua relevância.

No quarto, apresentaremos as elaborações que construímos sobre a pesquisa narrativa, como articulação entre teoria e prática, a partir da teorização do cotidiano vivido (hooks, 2017).

Na quinta parte nos propusemos a definir o conceito de raça, como ela se relaciona com gênero e classe, como condiciona as relações de poder, as experiências dos sujeitos e influenciam os sistemas de ensino, marcando as aproximações entre a produção de conhecimento de hooks, resultado da observação realizada nos Estados Unidos da América, e a produção teórica realizada no Brasil, mobilizando conhecimentos do campo da história, da cultura e das ciências sociais.

No sexto capítulo organizamos os fragmentos narrativos obtidos durante as entrevistas, os quais chamaremos de retalhos de lembrança (hooks, 2019c).

Na sétima parte contamos um pouco sobre os sujeitos que dividiram suas narrativas comigo, isto é, professoras, mulheres negras que vi de perto (Gomes, 1995) e com as quais construímos os conhecimentos, organizados nas discussões por temas levantados nas entrevistas e presentes nos retalhos de lembranças costurados a partir do encontro com os referenciais teóricos.

Na parte final propusemos algumas considerações elaboradas a partir da pesquisa no intuito de responder às questões que deram origem a essa investigação como possibilidade de produção de novos saberes.

CAPÍTULO 3 – A BUSCA PELOS RETALHOS

3.1 O percurso da pesquisa

Meu interesse em investigar a produção de conhecimentos e práticas pedagógicas a partir das experiências de professoras negras surgiu a partir da minha própria experiência enquanto professora negra em escolas públicas na periferia de São Paulo.

A partir de hooks (2017) e Gomes (1995) comecei a perceber que as relações de poder que atuam na sociedade, e se ramificam no ambiente escolar, influenciam a construção da identidade tanto das professoras quanto das crianças e jovens que estão em seu espaço, influenciando também os processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, algumas perguntas eram latentes para mim quando me deparava com conflitos entre estudantes ou entre estudantes e professores, bem como ao observar as dificuldades de aprendizagem relacionadas às crianças e jovens negras. Essas situações me levaram a procurar mais bases teóricas a fim de melhorar a minha prática.

Na ocasião, eu trabalhava em dois cargos na Prefeitura de São Paulo, um na educação infantil e outro no ensino fundamental II. Atuava como professora de Ciências Naturais e percebia que situações de conflito relacionadas a raça, gênero e classe que eram minimizadas ou desconsideradas pelas professoras na educação infantil repercutiam de maneira negativa não só na construção das identidades e na autoestima dessas crianças, mas também em suas aprendizagens; essas problemáticas se acentuavam de maneira mais evidente no ensino fundamental. Assim, meu olhar sobre essas crianças e adolescentes ia gradativamente se aguçando, o que demandou pesquisas e mudanças em minhas práticas pedagógicas.

Era evidente para mim, neste momento, a necessidade de intervenção, mas também percebia que era primordial compreender como as articulações entre marcadores sociais da diferença estavam relacionadas com as dinâmicas sociais entre estudantes e professores, bem como com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, dei início a uma pesquisa bibliográfica.

A partir dessas pesquisas, encontrei-me inicialmente com Eliane Cavaleiro e, em seguida, com hooks e Gomes. Isso me levou a reconsiderar minha carreira como professora, os motivos pelos quais escolhi o magistério e como esses processos estavam de alguma forma relacionados à minha práxis. Mudanças não apenas ocorreram com o tempo de atuação em cada etapa de ensino, mas também com minha percepção racial. Meu letramento racial, que se desenvolveu simultaneamente à minha carreira como professora, formadora de professores e,

mais recentemente, como diretora de escola, influenciava fortemente minhas concepções sobre estudante, ensino, aprendizagem e currículo.

Foi então, que conversando com outras professoras negras e observando suas práticas pedagógicas, que meu foco de interesse mudou: eu trabalhava na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes. No entanto, percebi que também já havia sido uma estudante negra em uma escola pública e que precisava considerar esse aspecto na minha formação como docente. A forma como eu era percebida socialmente, tanto pelos professores quanto pelos alunos quando criança, e mais tarde como professora, estava relacionada aos marcadores sociais da diferença. Isso influenciava não apenas a forma como eu era vista pelos estudantes, mas também como os percebia

Se eu tinha o objetivo de tornar minhas práticas mais efetivas, precisava investigar não apenas como as relações condicionadas por raça, gênero e classe entre professores, professoras e estudantes aconteciam no interior da sala de aula, mas também como essas dinâmicas se desenrolavam na vida desses profissionais desde a infância. Isso, primeiramente, se relaciona comigo.

Minhas participações em processos de formação continuada de professores aumentavam constantemente, inicialmente como cursista e, mais tarde, como formadora, apresentando minha experiência docente para colegas da rede. Percebia que essas identidades, constituídas através dos marcadores, se articulavam em outras escolas também. Notava que as formações continuadas para professores não as consideravam em sua metodologia. Como nos evidenciam hooks (2017) e Freire (1996), a consciência do(a) docente enquanto ser histórico e social são saberes necessários à prática educativa.

Neste momento, surgem minhas questões de pesquisa:

- Como é a experiência de ser mulher negra dentro dos espaços escolares?
- De que maneira as identidades moldadas pelo gênero, raça e classe se relacionam com as práticas pedagógicas?

Como as experiências de mulheres negras se relacionam com suas práticas pedagógicas enquanto professoras em escolas públicas da rede municipal de Educação da cidade de São Paulo, que fundamenta seu currículo nos princípios de equidade, integralidade e inclusão?

Decidimos manter as questões do projeto de pesquisa com o objetivo principal de investigar e discutir, utilizando as ferramentas analíticas de bell hooks, a articulação dos sistemas de dominação de raça, gênero e classe, e como esses incidem sobre as experiências e a produção de conhecimentos de mulheres negras. Abordaremos os conceitos de

autorrecuperação, autoatualização, amor, e a produção de pedagogias críticas, radicais e engajadas, compreendidas a partir de Pinho como pedagogia feminista negra.

Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa na pesquisa, conforme definido por Flick (2009, p. 16):

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Não temos como objetivo produzir análises ou julgamentos sobre as práticas pedagógicas dessas professoras, mas sim lançar luz sobre as relações entre os diferentes pontos de vista dos participantes, destacando aproximações e especificidades em relação ao referencial teórico. Como destacado por Lüdke e André (1986, p. 12), nosso propósito é 'iluminar o dinamismo interno das situações.

No que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos, especialmente em relação à definição da forma de amostragem, seguimos a abordagem de Flick (2009). Ele destaca a importância da especificidade e relevância da relação entre o que se pretende estudar e o método escolhido para a seleção da amostra, o que orientará nossa abordagem nessa pesquisa:

[...] estamos em busca de casos fundamentais em função da experiência, do conhecimento, da prática, etc., que queremos estudar. Assim, nossa amostra deve ser representativa, não no sentido estatístico, ou por representar a realidade em uma população básica; nossos casos devem ser capazes de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos (Flick, 2009, p. 47).

Para lidar com a sensibilidade do tema e reconhecendo as emoções que este possa mobilizar, e compreendendo que o espaço escolar, como uma instituição do Estado, e o fato de as professoras serem servidoras públicas, podem influenciar na maneira como essas profissionais se relacionam com a pesquisadora e com a pesquisa. Existe a possibilidade de que isso dificulte ou cerceie suas falas, devido ao receio de não estarem alinhadas com as diretrizes da instituição. Por essa razão, optamos pelo método de amostragem conhecido como bola de neve.

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características

desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (Vinuto, 2014, p. 203).

As professoras foram contatadas por meio da divulgação da pesquisa por e-mail, utilizando como critério de amostragem o interesse e a autoidentificação racial de uma rede de contatos da pesquisadora. De maneira intencional, escolhemos como critério de amostragem professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) que se autodeclaram pretas e pardas.

Como instrumento para a coleta de dados, adotaremos as entrevistas semiestruturadas, seguindo a abordagem de Lüdke e André (1986). Esse método permite que, a partir de uma questão inicial, outras questões sejam elaboradas durante a interação com a entrevistada.

Este tipo de instrumento tem como principal vantagem para a pesquisa proposta, como assevera Lüdke e André (1986), a maneira com a qual entrevistadora e entrevistada tem a possibilidade de estabelecerem um “clima de estímulo e de aceitação mútua” possibilitando que “o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista” (Lüdke; André, 1986, p. 33-34).

Conforme indicado por Flick (2009), as entrevistas podem envolver uma combinação de perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador e narrativas, nas quais o pesquisador solicita que o entrevistado compartilhe algumas histórias de sua vida. Neste estudo, optamos por utilizar as perguntas abertas a seguir como ponto de partida, para que as entrevistadas pudessem produzir narrativas espontâneas fundamentadas em suas memórias.

Você poderia contar um pouco sobre suas lembranças de criança na escola?

Você poderia contar sobre como foi a sua escolha pelo magistério?

Você poderia contar um pouco sobre o seu cotidiano como professora na escola?

A princípio, as entrevistas seriam realizadas de maneira presencial, em um local escolhido pelas entrevistadas. No entanto, devido à pandemia do COVID-19, a forma como as professoras foram contatadas e as entrevistas foram conduzidas precisou ser adaptada. Diante do contexto pandêmico, optamos por realizar as entrevistas remotamente, utilizando a plataforma Google Meet e recursos eletrônicos, uma alternativa que, conforme destacado por Flick (2009), se configura como uma possibilidade viável para a coleta de dados.

As entrevistas foram gravadas, transcritas, e a partir dessas transcrições, foram extraídos fragmentos narrativos. Esse processo permitiu a produção de dados interpretativos, considerados como 'pistas' deixadas pelas entrevistadas. Essas 'pistas' foram essenciais para a formulação de hipóteses explicativas da realidade, adotando o método abduutivo.

A seguir desenvolveremos o trabalho teórico metodológico com as narrativas e a pertinência para a pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A AGULHA

4.1 Pesquisa narrativa: teorização a partir da experiência

Há uma produção consideravelmente vasta relacionada ao trabalho com pesquisa narrativa no âmbito da educação e, portanto, é imprescindível que marquemos a partir de quais referenciais teóricos tecemos nossas considerações e o motivo pelo qual fazemos essa escolha teórica.

Alguns autores se debruçaram sobre a pesquisa narrativa como uma metodologia de sistematizações que possibilitam entender as várias dimensões de um fenômeno considerando as interpretações, interações e dimensões humanas. Antes, porém, de examinarmos a metodologia narrativa, é fundamentalmente importante evidenciarmos o que é uma narrativa no contexto dessa pesquisa.

Benjamin (1987) define como narrativa “a faculdade de intercambiar experiências”, o que pressupõe uma relação entre quem narra – “o narrador” –, aquele que conta a história com base na experiência e quem ouve ou lê a narrativa, conferindo novas possibilidades a essa experiência. Esses sujeitos estão implicados num encontro de utilidade prática e material, de possibilidades de ressignificação do passado no tempo presente e de elaboração do futuro.

Essa experiência, segundo Benjamin (1987), é diferente do conceito de vivência¹⁵, pois nem tudo o que se vive passa a constituir a subjetividade do sujeito. Para que isso aconteça, é preciso que a vivência produza um afeto (Jesus, 2015), uma elaboração realizada pelo sujeito a partir do vivido e da interlocução com sua subjetividade, que ao mesmo tempo que o transforma passa a constituí-lo, como marca indelével em sua humanidade.

Para Benjamin, nem tudo o que vivemos pode se tornar experiência comunicável, mesmo que muitas vezes passemos por momentos de grande impacto para nós mesmos e para outras pessoas. O autor observa, a partir do silêncio dos soldados ao retornarem da Primeira Guerra Mundial, que mesmo marcados por “uma das mais terríveis experiências da história” (Benjamin, 1987, p. 114) o que fica evidente é a pobreza de experiências comunicáveis.

Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências tão radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra em trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (Benjamin, 1987, p. 115).

¹⁵ Benjamin foi um importante filólogo e deixa em seus ensaios a marca dessa faculdade ao diferenciar enfaticamente os termos **experiência** (Erfahrung) e **vivência** (Erlebnis) em sua obra.

Para Benjamin, experiência pressupõe necessariamente que os sujeitos performem humanidade, logo, só há experiência quando os sujeitos estabelecem relações em que se reconhecem mutuamente como humanos. Essa construção é, contudo, solapada pela forma como a modernidade capitalista desumaniza as relações através da utilização da técnica, diminuindo as possibilidades de se estabelecer experiências comunicáveis, o que, segundo o autor, leva ao surgimento de uma nova forma de miséria (Benjamin, 1987, p. 115).

O encontro que envolve um sujeito que tem algo a transmitir, definido por Benjamin como um conselho de utilidade prática a partir das próprias experiências, e outro que ouve a experiência e a elabora a partir das suas, fazendo uso desse conselho, torna-se possível através de histórias orais.

Para o autor, o encontro através de histórias orais perde seu lugar como forma de construção de conhecimento na modernidade, o que leva a questionamentos sobre a autoridade da experiência, conferida tanto ao sujeito que viveu a experiência quanto ao que se pode aprender dela.

Scott (1998) traz em seu artigo “A invisibilidade da Experiência” uma contribuição valiosa que nos permite ampliar a compreensão neste aspecto. Segundo a autora, a experiência não é um modo de validação do conhecimento dos sujeitos, ou seja, sua causa, mas antes o efeito, a análise de como esse conhecimento foi construído.

Não são os indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado. Pensar experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz (Scott, 1998, p. 304).

Assim, não podemos conceber a experiência como um fenômeno neutro e estático, tanto de um ponto de vista semântico como conceitual. Ela não acontece da mesma forma para os diferentes sujeitos dos diversos grupos sociais, o que envolve compreender, como destacou a autora, que experiências se dão em momentos históricos específicos e em meio a relações de poder próprias dentro de um contexto histórico e social. Envolvem, assim, processos complexos relacionados ao discurso, à diferença e à subjetividade, o que implica saber o que se conta, quem conta e por quê.

Scott (1998) também chama atenção para outro ponto nevrálgico: a experiência, se não historicizada, pode ser utilizada como forma de silenciamento, pois apenas descrever as experiências de pessoas de grupos historicamente marginalizados, sem refletir sobre as relações

de poder que configuraram esses lugares de subalternidade, constrói identidades monolíticas e reforça esses lugares (Scott, 1998, p. 301-302).

Sobre isso, hooks (2017) afirma, em sua crítica às reflexões de Diana Fuss sobre experiência e essencialismo, que considerar como o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco condiciona a experiência dos sujeitos é imprescindível para o entendimento do conceito de experiência que abordamos aqui. Neste quesito a autora assevera:

Fuss não fala como os sistemas de dominação já operantes na academia e na sala de aula silenciam as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados e só lhes dão espaço quando é preciso falar com base na experiência. Não explica que as próprias práticas discursivas que permitem a afirmação da “autoridade da experiência” já foram determinadas por uma política de dominação racial, sexual e de classe (hooks, 2017, p. 110).

A autora enfatiza a relevância da experiência na construção de conhecimentos, tanto como constituinte das subjetividades, como locus de produção de conhecimento e como prática de teorização.

bell hooks enfatiza ao longo de sua produção o lugar da experiência e como ela vai sendo alterada à medida em que suas reflexões em torno dela avançam.

Se no início a “autoridade da experiência” tem lugar central, quando a autora questiona, a partir da sua própria experiência, o lugar atribuído às mulheres negras nos estudos feministas, o que a levou a escrever “e eu não sou uma mulher?”, observamos em “erguer a voz” que bell hooks parte da sua experiência para desenvolver e articular seus conceitos, produzindo ferramentas teóricas que não se limitam a explicar o cotidiano vivido, mas que buscam intervir sobre ele.

A experiência definitivamente se torna a prática de teorização de bell hooks, ou seja, a autora adota a experiência como metodologia.

Hoje me sinto perturbada pelo termo “autoridade da experiência” e tenho aguda consciência de como é usada para silenciar e excluir. Mas quero dispor de uma expressão que afirme o caráter especial daqueles modos de conhecer radicados na experiência. Sei que a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formular uma teoria (Hooks, 2017, p. 122).

Para hooks, o modo de produção de conhecimento a partir da experiência é privilegiado, pois articula modos experimentais e analíticos de conhecimento que não podem ser adquiridos pela observação da realidade. Segundo a autora, “este ponto de vista privilegiado

não nasce da autoridade da experiência, mas sim da paixão pela experiência, da paixão da lembrança” (hooks, 2017, p. 123).

Assim como hooks, a experiência para Benjamin (1987) também envolve a lembrança. Esse processo, ligado à experiência e à memória, à lembrança e ao esquecimento, tem dimensões voluntárias e involuntárias, mas o realizamos intencionalmente quando reelaboramos os acontecimentos vividos em outro tempo com o intuito de produzir conhecimentos práticos que nos auxiliam a conceber agências futuras.

Processo semelhante é descrito por hooks (2019c) em sua produção teórica sobre raça, gênero e políticas culturais, na qual a autora elabora a concepção de memória a partir da frase “nossa luta também é a luta da memória contra o esquecimento”, repetida várias vezes na Carta da Liberdade, documento que defendia a igualdade de direitos entre cidadãos sul-africanos independentemente de seu pertencimento étnico racial, entre outros.

Para hooks (2019c), a memória não é uma reflexão passiva, mas uma possibilidade de agência, na medida em que oferece elementos para se conhecer aquilo que foi feito e pensar no tempo presente, estratégias para alcançar o futuro desejado.

Em grande parte das práticas culturais e textos culturais novos e instigantes – no cinema, na literatura negra, na teoria crítica – existe um esforço de rememoração que expressa a necessidade de criar espaços nos quais seja possível resgatar e recuperar o passado, legados de dor, sofrimento e triunfo de modo que transformem a realidade presente. Os fragmentos de memória não são simplesmente representados como um documentário uniforme, mas construídos para dar uma “nova visão” sobre o antigo, construídos para nos levar a um modo diferente de articulação (hooks, 2019c, p. 284-285).

Em seu ensaio “Heranças estéticas: a história feita a mão”, hooks (2019c), a partir de sua experiência reconstituindo memórias do passado, define as “lembranças como tecido reutilizado em uma colcha de retalhos” ao recordar o trabalho de sua avó como artesã na confecção de colchas de retalhos, uma produção artística de mulheres negras no Sul estadunidense. Essas colchas eram como “mapas que traçavam o curso da nossa vida”.

Para a autora, o trabalho manual da avó tinha como característica fundamental, para além de uma autoexpressão criativa e de valor estético, que caracteriza mulheres negras como artistas habilidosas, uma função narrativa, ao passo que cada colcha tinha sua própria história, como materialidade prática da vida cotidiana das pessoas.

Tanto a escolha do tecido, que muitas vezes foi parte de uma roupa que alguém já não usava mais ou doado pelas patroas brancas de sua avó ou comprado pelos filhos quando as condições materiais eram mais favoráveis, como para qual propósito o artefato seria feito, ou para quem seria dado.

Ao longo das gerações, as colchas de retalhos feitas por Baba refletiam tanto transformações nas condições econômicas vivenciadas pelas pessoas negras do campo quanto mudanças na indústria têxtil (hooks, 2019c, p. 240).

Para a autora, a artesã é uma narradora, uma contadora de histórias. Assim, reúne os retalhos de tecidos guardados “para serem usados no momento certo”, costurando com cuidado cada pedaço até formar a colcha como “narrativa pictórica”. É a partir dos retalhos da memória, guardados e disponibilizados no momento da rememoração, no momento em que se escolhe o que lembrar e o que esquecer, que cada narrativa dá corpo à colcha enquanto produto de conhecimento da experiência.

A relação artesanal elaborada por hooks encontra similaridade com a relação entre o artesão e o narrador descrita por Benjamin (1987):

A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, que transparece nas palavras de Valery, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada. Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único? (Benjamin, 1987, p. 221).

Para Galzerani (2021, p. 188-189), sob a influência dos escritos de Benjamin, a memória se constitui como imagens que lampejam, como um clarão que estabelece o momento em que o sujeito reconstitui uma experiência vivida em outro tempo e a pensa mobilizando conceitos teóricos do tempo presente.

Para isso, faz uso tanto das dimensões temporais e espaciais como de sensibilidades e da racionalidade, num processo que envolve inteireza e multiplicidade, o que amplia a compreensão da realidade através da produção de epistemologias que questionam as práticas hierarquizadoras, homogeneizantes e lineares.

O lampejo seria uma fração que, ao juntar-se com outros lampejos, amplia-se e produz uma constelação de conhecimentos, portanto, configura-se enquanto um potencial no encontro com o outro, o que pressupõe uma ligação profunda e uma troca íntima.

Podemos inferir aproximações entre a definição de lampejos produzida por Galzerani (2021) e os retalhos de lembranças descritos por hooks (2019c), ao passo que se constituem enquanto um momento específico em que acontece o encontro tanto entre a sensibilidade de um passado vivido, a teorização num tempo presente e a agência do futuro, quanto entre as pessoas que partilharam o acontecimento passado e aquelas que ouvem ou leem a rememoração.

Esse processo engloba as dimensões sociais e subjetivas. Trata-se de como partes distintas e específicas, ao se unirem, adquirem uma outra forma, ganham completude e se

amalgamam, possibilitando a produção de saberes emancipatórios à medida em que desviam o olhar universalizante de abordagens eurocêntricas, questionando uma suposta neutralidade quando o sujeito marca sua localização.

É a partir dessa perspectiva que escolhemos chamar de retalhos de lembranças as narrativas das professoras negras entrevistadas.

Para hooks, os retalhos de lembranças, enquanto unidade idiossincrática, ao serem compartilhados são costurados com as linhas da teorização do cotidiano vivido, produzindo uma ampla colcha de conhecimentos da experiência com a beleza e a utilidade prática de (re) existência, denúncia, proposição e tensão das estruturas do patriarcado capitalista imperialista supremacista branco.

Tomando como pressuposto a maneira como Benjamin e hooks evidenciam o valor da narrativa nos processos de produção de conhecimento, podemos deduzir que ensinamos e aprendemos narrativamente, o que, segundo Clandinin e Connelly (2011), justifica o fato de desenvolvermos pesquisas em educação através de narrativas. Para os autores, “vida é educação e os educadores estão inseridos em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente”.

Entendendo que na narrativa o discurso “não é o que se diz, mas o retorno do que se diz” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 23) e que, como tal, envolve as dimensões temporais da existência e da experiência numa relação dialógica entre os sujeitos, a narrativa está sempre aberta. Afinal, “toda vez que uma história é contada ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta”, proporcionando que o erro seja compreendido e tornando-o um elemento reconfigurador, “incluído nas novas narrativas como bagagem de quem viu, viveu e pode contar” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 22-23).

É fundamentalmente importante salientar que o conhecimento narrativo se constitui através da interlocução de duas dimensões, quais sejam, a particular e aquilo que se repete nos acontecimentos particulares em um determinado grupo social e, portanto, está relacionado ao sujeito e à cultura, o que não a caracteriza como um conhecimento mítico ou ultrapassado, ao passo que produz novos conhecimentos nas relações entre os sujeitos na contemporaneidade e em sua utilidade prática.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (Benjamin, 1987, p. 198).

Para hooks (2019c), resgatar esses narradores anônimos faz parte do processo de restabelecimento de nossa dimensão de humanidade, retirada pelo patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca.

Esse processo, que invisibiliza as nossas experiências através de uma história única e eurocêntrica, faz com que pessoas negras não usufruam de suas potencialidades e que muitas vezes busquem se aproximar de padrões lógicos científicos que defendem que só há um tipo de epistemologia válida.

Esse resgate é possível a partir da memória, em que restabelecemos o contato com a nossa ancestralidade, com aquelas histórias dos narradores anônimos que guardam os conhecimentos produzidos nas lutas por emancipação de pessoas negras na diáspora.

Neste sentido, entendemos ser de extrema relevância que a pesquisa narrativa em educação seja uma pesquisa que se faz *com* as professoras negras e não *sobre* as professoras (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 18-19). Só assim é possível construir compreensões que questionem e evidenciem como os referenciais teóricos-metodológicos de pesquisa que privilegiam a objetividade e a neutralidade do pesquisador produzem um retrato caricato das práticas educativas, nas quais os sujeitos implicados não se reconhecem, produzindo como resultado prescrições de práticas que formatam, expõem e julgam.

Podemos dizer que há uma diferença na forma como é construído o raciocínio lógico científico e o narrativo no que se refere à complexidade e à relação dinâmica entre os fenômenos sociais. Enquanto o primeiro se mantém “autônomo, abstrativamente teórico e alheio à historicidade”, o segundo considera “o mundo da vida na sua complexidade” e “não admite recortes, nem isenção dos sujeitos para proporem saídas” (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, 2015, p. 20-21).

Entendemos que o conhecimento narrativo é o priorizado por hooks (2017; 2019c) na medida em que seu pensamento se constitui de bases teóricas complexas e articuladas que rompem com a cisão entre ferramentas de análise e a dimensão de teoria e prática.

A autora tanto se preocupa em compreender a articulação e a intersecção dos sistemas de opressão na vida e nos sujeitos sem fragmentá-los, como enfatiza que o pensamento científico abstrato não é a única forma de compreender o mundo, mas a abstração também é utilizada pelos sujeitos na vida cotidiana. Ao passo que produzimos teoria para responder as demandas da vida prática, a teoria nasce da prática e a prática da teoria.

Para hooks, a cisão entre o pensamento abstrato científico e o saber da experiência não necessariamente precisa existir, mas a oposição entre teoria e prática, corpo e mente e o

saber abstrato e o empírico, é mobilizada com frequência como modo de validar os conhecimentos do grupo social dominante que constitui a supremacia branca.

Assim, para a autora os saberes da experiência não deixam de ter rigor científico ao passo que elaboramos teorias a partir da experiência, articulando pensamentos abstratos e complexos que são exigidos dos sujeitos, sobretudo de pessoas racializadas, para se tornarem sujeitos no mundo.

A produção científica ficou associada à construção de grandes teorias universais, de caráter argumentativo, dentro de um sistema formal de descrição e explicação. Valoriza a abstração, a generalização, a neutralidade e a objetividade desde o recorte dos problemas, do modo de produção de dados, das explicações propostas até os domínios de sua validade. Todavia, os produtos e os processos da ciência resultam de escolhas ideologicamente interessadas desde sua origem (Lima; Geraldí; Geraldí, 2015, p. 21).

De acordo com hooks (2019c), essa é uma das formas por meio das quais o patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca opera para produzir lugares de desumanização.

Ao enfatizar que há uma cisão entre conhecimento científico e narrativo, hierarquizando o conhecimento narrativo, sobretudo de grupos sociais historicamente subalternizados, colocando como norma o pensamento eurocêntrico, desconsidera que pessoas racializadas, como as mulheres negras, produzem conhecimento, portanto não dispõe plenamente das capacidades humanas.

Ao contestar essa cisão, hooks (2019c) faz uma crítica à hierarquização entre os trabalhos considerados mais “teóricos” ou mais “empíricos”:

Foi perturbador para mim, ler recentemente o ensaio “The Race for Theory “[A raça/corrida para a teoria] de Barbara Christian, no qual ela sugeria repetidas vezes que mulheres negras e “pessoas não brancas sempre teorizavam – mas de formas bem diferentes da forma ocidental de lógica abstrata”. Essa afirmação é simplesmente equivocada. Se tivesse sido feita por uma pessoa branca, acredito que muitas pessoas teriam se incomodado com essa mensagem. Quando a li, logo pensei em diferentes grupos de pessoas africanas, como os Dogon, que têm esquemas lógicos muito abstratos para apoiar rituais focados na criação de sujeitos engendrados (hooks, 2019c, p. 93).

Portanto, segundo hooks (2019c) todo conhecimento que é desenvolvido através da experiência e dos fazeres do cotidiano vivido carregam consigo pensamentos abstratos complexos, que são mobilizados quando se contam ou se ouvem as narrativas, pois é necessário tanto para quem as conta como para quem as escuta compreender o contexto em que se aplica e ressignificá-lo, produzir o “conselho” (Benjamin, 1987) e colocá-lo em prática no contexto em que se vive, avaliá-lo e validá-lo, o que exige uma reflexão crítica.

Compreendemos assim, a partir de hooks (2019c) e Lima, Geraldi e Geraldi (2015), que tanto o pensamento paradigmático quanto o narrativo apresentam funcionamento cognitivo e ordenamento de experiências que incluem critérios de verificação e validação dos produtos gerados, o que os difere significativamente é a forma como consideram ou não a subjetividade durante a investigação e a produção dos resultados.

Dessa forma, para esta pesquisa, nossa opção teórica e metodológica pela narrativa se fundamenta no fato de que “a narrativa se destaca por explicitar subjetividades em jogo, pela construção polifônica dos personagens” (Lima; Geraldi, Geraldi, 2015, p. 23).

Segundo hooks (2019b), outra maneira pela qual grupos sociais historicamente subalternizados, sobretudo mulheres negras, são colocados em lugares de desumanização é a sua construção como um bloco monolítico em sua forma de existir no mundo.

Essa construção desconsidera a diversidade que constitui a experiência de ser mulher-negra, pois está pautada na generalização produzida pelo pensamento lógico científico ocidental que impõe um modelo de sujeito para esse grupo e desconsidera as diversas formas como os sujeitos pensam e se relacionam com a realidade, produtos de pesquisas realizadas a partir do pensamento paradigmático.

Neste sentido, buscamos evidenciar o que é “singular, o local, o imprescindível e o implicado”, pois, para hooks (2017), a experiência informa não somente o que se sabe, mas como sabemos o que sabemos. Portanto, envolve marcar o lugar de onde se vê o fenômeno, já que estamos localizados em lugares diferentes a partir das nossas experiências condicionadas pelo patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, o que se refere tanto aos sujeitos com os quais fazemos a pesquisa quanto à pesquisadora. Como também assevera Lima; Geraldi e Geraldi (2015, p. 29-30):

O sujeito que pesquisa nas ciências humanas olha o mundo ou o seu objeto de investigação de um determinado lugar, a partir das lentes teóricas que ele possui ou de suas crenças. Se todo ponto de vista é a vista de um ponto, infinitos olhares podem ser construídos acerca dos objetos eleitos e das experiências selecionadas.

Para extrairmos as lições ou conselhos das narrativas das professoras negras entrevistadas, ou para a construção do conhecimento narrativo, iremos nos valer do raciocínio abduutivo, segundo o qual a compreensão do fenômeno depende da experiência do pesquisador para reconhecer e interpretar os sinais ou pistas deixadas pelo narrador, a fim de “produzir hipóteses explicativas e tratá-las como regra para iluminar outros fatos, que vão confirmando essas mesmas hipóteses” (Lima; Geraldi e Geraldi, 2015, p. 35).

Considerando que estamos realizando uma pesquisa em educação, entendemos, assim como Lima; Geraldo e Geraldi (2015), que o potencial da pesquisa não se limita à compreensão dos processos, mas está, sobretudo, na discussão sobre como intervir sobre eles, a produção de conhecimentos emancipatórios que questionam a neutralidade tanto da produção de conhecimento como das práticas pedagógicas. É imprescindível para uma educação que reconhece e se opõe às formas de dominação.

Reconhecer a multiplicidade dos sujeitos e as formas pelas quais eles interpretam o mundo e intervêm nele possibilita a construção de formas diferentes de ensinar, que garantam o direito de aprender a todas as pessoas.

É isso que procuraremos fazer nessa pesquisa: intercambiar experiências que possibilitem a produção de saberes construídos nas lutas por emancipação (Gomes, 2017) a partir da perspectiva do que é ser uma mulher negra.

CAPÍTULO 5 – AS LINHAS PARA COSTURA

5.1 Da mestiça à negra: quem é branca, quem é preta? Considerações sobre a construção da raça

No intuito de compreendermos os diversos encadeamentos que envolvem a construção das identidades docentes de mulheres negras, faz-se necessário compreender alguns aspectos dos processos de construção das identidades sociais no Brasil.

Para tanto, abordaremos essa construção através da perspectiva histórico-social e cultural por ser esse o caminho utilizado por hooks (2019a) para compreender os processos de construção das identidades de mulheres racializadas nos Estados Unidos, que também são caras nas análises feitas por Gonzalez (1984) e Carneiro (2003a) no Brasil.

Ambas as autoras pontuam que essas construções são perpassadas pela colonização, processo que implicou diretamente o sequestro de pessoas do Continente Africano, pessoas que tiveram seus conhecimentos, culturas, força de trabalho e subjetividades usurpados. Também implicou numa diáspora para outros continentes, entre eles, as Américas e o Caribe, sendo o Brasil o local de destino da maior parte dessas pessoas.

O Colonialismo, entendido como o processo que engloba todos os elementos necessários para um Estado conquistar e exercer poder político num território que não seja próximo, abrange toda prática, teoria e atitude que visa implantar e conservar este império (Cashmore, 2000).

Dessa maneira, o homem europeu, ao entrar em contato com pessoas no Continente Africano, a princípio para o estabelecimento de relações comerciais e mais tarde com a intenção de exploração de recursos naturais e humanos, passa a procurar narrativas que corroborassem essas explorações e justificassem as barbáries que iriam permear todo o processo de invasão deste continente.

Ao contrário do que por muito tempo se convencionou disseminar, de que o “fardo do homem branco” era levar a civilização à queles que não a tinham, Silvério (2013) assevera que as primeiras relações entre europeus e africanos foram relações comerciais.

O período de 1450 a 1630 foi marcado, na maioria dos países europeus, por uma formidável expansão econômica, política e cultural, e também por um movimento de expansão além-mar que atingiu imensos territórios situados na borda do Atlântico e até mesmo no Pacífico. A costa Africana sofreu esse movimento desde o início do século XVI. Durante todo o século XV e início do século XVI, os portugueses conseguiram estabelecer numerosas feitorias na costa ocidental e fazer com que a população do litoral e seus chefes participassem do comércio com os europeus (Silvério, 2013, p. 17-18).

Com o tempo e as disputas entre os diversos países europeus pelo monopólio do comércio, há uma mudança na intenção de relação com o continente africano, inicia-se assim a empreitada colonial.

Ainda segundo Silvério (2013, p. 23-24):

As tentativas de colonização começaram em Angola, onde os europeus, pouco numerosos no princípio, vieram se instalar. No litoral de Cabo-Verde e no Congo, a penetração europeia continuou meramente comercial. As feitorias e as colônias criadas pelos europeus (como São Luís fundada em 1626) foram dispersas e unicamente estabelecidas na costa, próximas de baías bem protegidas e, geralmente, de aglomerações africanas.

... Nesta época, os europeus não pensavam particularmente em uma expansão territorial na África, salvo em Angola, já que conseguiam escravos no mesmo lugar onde vendiam rum, armas e outras mercadorias, ou seja, em suas feitorias e nas numerosas baías por eles controladas.

Outro fator que influenciou a empreitada colonial no continente africano foi a mudança no foco do comércio. Se antes o ouro era o principal produto, os europeus, ao encontrarem dificuldades com relação à sua aquisição, perceberam que havia um outro comércio, que se estabelecia principalmente com o mundo árabe: o comércio de pessoas escravizadas.

Os europeus, ao chegarem ao continente, encontraram diferentes sociedades organizadas com estruturas sociais, econômicas e políticas que se relacionavam entre si, com suas alianças e conflitos.

Essa estrutura incluía um sistema próprio de escravos ligados à linhagem, que gradativamente foi substituído devido às influências externas do cristianismo, do Islã e do capitalismo, que tem relação direta com o comércio de pessoas escravizadas.

As pessoas poderiam passar à condição de “escravo”, ao passo que eram feitos prisioneiros de guerra. Neste contexto, a pessoa escravizada fazia parte do arranjo social.

O jonya (do termo mande *jon*, que significa “cativo”) era difundido principalmente no Sudão ocidental e na região do Níger e do Chade. Um *jon* era um escravo ligado a uma linhagem. Ele não era cedível, e possuía maior parte do que produzia. O *jonya* desempenhou um papel considerável nos Estados e impérios de Gana, Takur, Mali, Karnem-Borno, Ashanti, Iorubá e Monomotapa. A elite dos escravos reais pertencia à classe dominante do Estado e da sociedade (Silvério, 2013, p. 35).

Já no contexto de escravização impelido pelos povos do Oriente e especialmente na Ocidental colonial, a pessoa escravizada era privada de quase todos os direitos, podendo ser inclusive negociada ou transferida.

O interesse no comércio de pessoas escravizadas não era aleatório, os conhecimentos especializados no cultivo da terra, na extração de minérios e metalurgia foram

extremamente indispensáveis nas colônias do continente Americano e no Caribe, que após invadidos passaram a demandar uma força de trabalho específica.

Aos olhos deles, esse continente deixou de ser uma rica fonte de ouro, para tornar-se, antes de tudo, um reservatório de mão-de-obra, sem o qual seria pura e simplesmente impossível a criação e a exploração de numerosos e grandes domínios europeus na América (Silvério, 2013, p. 22).

Era necessário para a manutenção das colônias que os trabalhadores tivessem conhecimentos específicos, por isso os povos escravizados diferenciavam-se dependendo do momento histórico e da região para onde eram levados, e estavam relacionados ao plantio e cultivo de alimentos, manejo do ferro, identificação e extração de pedras preciosas, entre outros.

Segundo Machado e Loras (2017, p. 53), os africanos ocidentais tinham grande conhecimento no cultivo de diversos alimentos. Por exemplo, “o método africano de cultivar arroz, introduzido por escravizados, seria utilizado no Brasil, na Guiana Holandesa (atual Suriname) e na Carolina do Norte”.

Ainda de acordo com Machado e Loras (2017), para além desses conhecimentos específicos utilizados nas colônias, pessoas escravizadas trouxeram com elas na diáspora conhecimentos sobre astronomia, matemática, arquitetura, medicina e saúde, entre outros. Muitos desses conhecimentos, inclusive, foram largamente utilizados pelo homem europeu e intencionalmente ocultados nas narrativas históricas dominantes, até mesmo na contemporaneidade.

Na África ocidental, antes da chegada dos europeus, os akans já conheciam os benefícios da autoinoculação contra varíola, inalando o pó seco das bexigas para que a manifestação da doença fosse branda. Na América do Norte do século XVIII, nas então 13 colônias, um escravizado negro chamado Onesimus explicou aquele procedimento de inoculação ao puritano branco Cotton Mather (que viveu de 1663 a 1726 e foi figura no mais muito repugnante, pois, entre outras coisas, defendia o extermínio dos indígenas). Onesimus relatou ter adquirido na África esse conhecimento, o qual ganhou o nome de variolização (método preventivo que era anterior à vacina de Jenner e que consistia na inoculação de varíola benigna, a fim de evitar varíola grave), e Mather foi um dos responsáveis pela adoção do método na América do Norte (Machado; Loras, 2017, p. 45-46).

É no bojo desses interesses de exploração econômica, com o objetivo de justificar a escravização de pessoas de pele escura que viviam no continente africano, que foram mobilizadas diferentes explicações que possibilitassem uma aceitação irrestrita a esta prática, que se tornou parte das atividades econômicas e da vida social.

É relevante ressaltar que essas explicações obedecem às transformações históricas, sociais e culturais no decorrer dos séculos até a contemporaneidade e se instituem de maneira flexível, atendendo às demandas que se colocam, inclusive com as relações entre escravizadores

e escravizados e seus descendentes, contudo permanece pautada na diferença e na desigualdade a partir de um parâmetro eurocêntrico.

É deste modo que o termo raça desponta como marcador de diferença.

O termo, em suas primeiras aplicações, era empregado para designar linhagem ou grupo de pessoas com ancestrais em comum (Munanga, 2004). A partir do século XV, com a ampliação do contato do homem europeu com outros povos, surge o questionamento do conceito de humanidade, até então conhecida e estabelecida nos limites da civilização ocidental.

Se antes o termo era empregado às pessoas que tinham a mesma ancestralidade, circuncisa no reconhecimento das semelhanças entre os corpos e as formas de vida, sem que o marcador raça tivesse relação com o questionamento das humanidades, é no contato com pessoas de outros continentes que as questões colocadas em Munanga (2004) irão alterar a utilização da raça.

“Quem são esses recém-descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como ‘nós’ europeus?”

É a partir de uma lógica inferiorizante na constituição do outro, a partir de um padrão e não de uma alteridade mútua, que o colonizador europeu se coloca como norma, instituindo padrões culturais e religiosos que serão a medida para escalonar os demais povos, produzindo, assim, as identidades racializadas. O “europeu” se coloca como humano universal. É neste momento que se estabelece a palavra *negro* para a identificação de todas as pessoas de pele escura no continente africano. Este termo é criado para identificar “os diferentes”, aquelas e aqueles que terão suas humanidades extirpadas.

O estabelecimento deste termo inaugura o aniquilamento das diversidades que compõem as subjetividades, como pertencimento a um grupo social específico, as relações estabelecidas por ele, suas culturas e modos de vida.

Vale ressaltar que estamos compreendendo neste momento a construção deste conceito a partir da relação colonial na perspectiva do colonizador, pois é ele quem estabelece a raça, e, por conseguinte, o racismo, como mecanismos de dominação, o que implica que pessoas subalternizadas historicamente desenvolvam suas identidades a partir desses processos, numa dialética de dominação e resistência.

Por isso trataremos posteriormente desses processos, lembrando que, como coloca Benjamin, as narrativas se constituem em um campo de disputa, e como parte do grupo de pessoas racializadas minha intenção é contar a história a contrapelo (Benjamin, 1987, p. 225).

A raça é forjada como conceito num contexto histórico específico a partir de uma relação de poder que tem como base a construção de uma alteridade de inferiorização e

hierarquização para justificar a escravização de pessoas de diversas regiões do continente africano, estruturando as sociedades e as relações entre colonizadores e colonizados.

Uma das primeiras formas de explicação que mobilizou a raça como marcador de diferença foi oferecida pela religião. As ideias cristãs ofereciam explicações bíblicas para o surgimento de raças diferentes a partir da mesma origem, baseada no relato bíblico ocorrido após o dilúvio envolvendo Noé e seus três filhos, Sem, Cam e Jafé.

Segundo o relato bíblico, após embebedar-se, Noé despiu-se de suas roupas, e Cam, ao contrário de seus dois irmãos, ao ver o pai despido não ajudou a cobri-lo, em vez disso, entregou-se ao riso. Após recobrar a consciência, Noé teria amaldiçoado a linhagem de Cam a servir como escrava à linhagem de Sem e Jafé. Cam, então, teria dado origem à linhagem de pessoas pertencentes aos povos africanos, e Jafé aos europeus. “Os calvinistas baseiam-se nesse mito para justificar e legitimar o racismo antinegro” (Munanga, 2004, p. 25), aplacando a consciência cristã diante do tratamento dispensado aos povos africanos.

Nesta interpretação, as diferentes raças representavam subespécies humanas que resultariam dos desígnios de Deus, diversidades ambientais ou diferentes ancestrais originais. A partir dessa divisão, entendia-se que havia uma escala e que essa diferença marcava a inferioridade dos africanos frente aos europeus (Cashmore, 2000).

A escravização de pessoas negras tinha como imperativo, neste pensamento, a civilização. Portanto, para que essa “diferença” pudesse ser diminuída, esses “selvagens” deveriam ser transformados em “escravos dóceis”, através principalmente de ensinamentos religiosos que forneceria um modo de comportamento submisso. Por outro lado, o status de privilégio era assegurado para corpos brancos. As violências materiais e simbólicas eram, no entanto, empregadas antes da chegada às colônias americanas, como coloca hooks (2019a, p. 43).

As experiências traumáticas de mulheres e homens a bordo de navios negreiros formam apenas as primeiras etapas de um processo de doutrinação que transformaria o ser humano africano livre em escravo. Um aspecto importante no trabalho do escravizador era efetivamente transformar a personalidade africana a bordo dos navios, para que fosse comercializada como um “escravo dócil” nas colônias americanas. O espírito orgulhoso, arrogante e independente das pessoas africanas precisava ser quebrado, para que estivesse em conformidade com o conceito que colonizador branco tinha de comportamento escravo apropriado. Eram cruciais, no preparo das pessoas africanas para o mercado de escravos a destruição da dignidade humana, a eliminação de nomes e status, a dispersão de grupos, para não haver uma língua comum, e retirada de qualquer sinal evidente de herança africana.

A imposição da cultura foi uma das características dos processos de dominação e relação de poder que marcou todo o processo de construção das identidades de pessoas negras

nas Américas. Constituiu-se como instrumento de erradicação da diferença cultural que havia entre as populações africanas, aspecto fundamental para apagamento do seu status de humanidade necessário à manutenção da escravização.

No século XVIII, com o iluminismo, o conhecimento deixa de ser monopólio da igreja e se inicia a busca pela racionalidade na elaboração das concepções das diferenças raciais. Como colocado por Nascimento (1990) *apud* Santana (2019):

Em princípio, a retórica política do mundo moderno está calcada no liberalismo do Ilustracionismo europeu do século XVIII. Persegue-se o ideal de igualdade entre os agentes sociais das sociedades humanas. Fruto da reflexão na economia, que invadiu a Filosofia e privilegiou o indivíduo mais que o grupo, o Ilustracionismo adiciona a todo o Universo da Humanidade a noção masculina e sobre determinada do produtor, que tem como recompensa do seu esforço o privilégio de ser o chefe. Foi forjada no Ocidente uma sociedade de homens, identificando não só o gênero masculino, mas a espécie no seu todo. Essa perspectiva possuía um devir utópico, previa-se um mundo sem diferenças. Entretanto ao contrário do pensamento Iluminista naquele momento processava-se a anexação de sociedades e culturas com extremas separações políticas sociais e individuais à sociedade europeia, através da máquina colonialista (Nascimento, 1990 *apud* Santana, 2019, p.111-112).

É neste pano de fundo, demonstrado por Nascimento (1990), que pensamentos e posturas contraditórias relacionados à igualdade, diferença e à concepção de humanidade coexistem com o desenvolvimento econômico da Europa, pautado na mão de obra, nos conhecimentos e no comércio de pessoas negras, imprescindíveis à manutenção das colônias e ao acúmulo de riquezas para as metrópoles. É deste modo que se estabelece a concepção de raça que sustenta o racismo que conhecemos.

Segundo Schwarcz (1993), duas linhas fundamentais de pensamento se estabelecem durante o século XVIII: aquela defendida por Rousseau, de cunho humanista, e outra mais determinista, cujos expoentes foram, entre outros, De Pauw e Buffon, a qual procurava justificar as diferenças essenciais entre europeus e os demais povos.

Ainda de acordo com Schwarcz (1993), para Rousseau o que distinguia os homens era a capacidade de agir além daquilo que a natureza impunha, e a igualdade e a liberdade seriam parte da natureza do gênero humano, portanto universais.

Já as desigualdades existentes entre os homens se dariam por conta da ausência da definição completa da natureza, o que colocava a ideia de que, quanto mais o homem se afastasse da natureza em seu modo civilizado, mais corrompido se tornaria.

Para ele, os “selvagens” carregariam uma noção de pureza e bondade que era corrompida, ao passo que se avançava no modo de vida civilizado. Essas concepções humanistas de Rousseau encontravam convergência com os princípios cristãos no sentido de um ancestral comum e na relação de “compaixão” e “tutoria” adotada pela igreja.

Em contrapartida, pensadores como De Pauw e Buffon entendiam que, o que para Rousseau era um modelo de “bondade original” presente nos povos primitivos, caracterizava, na verdade, “infantilidade” e “debilidade”, isto é, uma carência que os impediria de serem humanos completos.

Conforme Schwarcz (1993), os pensadores poligenistas deterministas acreditavam que havia mais de uma origem para os diversos povos, e que a diferença era um marcador que impossibilitava a convivência entre os grupos humanos na medida em que ela tornava de forma “permanente e irreversível” a carência de aptidões humanas necessárias para um modo de vida civilizado, ou seja, o modo europeu. Portanto, os povos primitivos deveriam ser eliminados.

Entretanto, os monogenistas humanistas percebiam as desigualdades como transitórias e possíveis de serem diminuídas com a aquisição das características culturais eurocêntricas pelos povos primitivos, o que possibilitaria a convivência entre os diversos grupos. Contudo, essa apreensão de características culturais não garantiria uma relação não hierarquizada, já que não reconheciam essas as culturas como equivalentes.

Em suma, nenhuma concepção eliminava a hierarquização que colocava o modo de vida do homem branco como parâmetro de humanidade. Houve persistência da preocupação em garantir um modelo único, no qual a diferença fosse suprimida.

Os questionamentos sobre a possibilidade de civilização das populações dos continentes africano e americano no decorrer do século XVIII acentuam-se com os processos de preservação da cultura e de resistências, o que contrariava o pensamento de passividade do “bom selvagem” diante do contexto de opressão e exploração.

Era recorrente o pensamento de que, mesmo que recebessem a instrução religiosa e os valores culturais europeus que estavam possibilitando a “civildade”, entendida como dominação, as pessoas negras não se mostravam submissas.

Estavam desenvolvendo formas de ser e estar no mundo que contrariavam a conduta esperada, e desenvolviam estratégias de resistência, como observamos na pesquisa feita por Figueiredo in Xavier, Farias e Gomes (2012) sobre mulheres negras no século XVIII em Minas Gerais, chamadas negras de tabuleiro.

Também pesava sobre as companheiras de Ana a suspeita de que facilitavam os contatos entre a gente mais pobre e oprimida, levando e trazendo informações sobre planos de fugas de escravos e até troca para auxiliar o abastecimento dos quilombos (Xavier; Farias; Gomes, 2012, p. 38-39).

Essa preocupação em controlar e identificar os povos “incivilizáveis” levou à necessidade de estabelecer critérios para marcar os corpos elegíveis ao extermínio. É a partir

desse raciocínio que os traços fenotípicos que caracterizam as pessoas negras, principalmente a cor da pele, começam a ser considerados como critério fundamental para a distinção entre as chamadas raças (Munanga, 2004).

Em 1758, Lineu descreve em *Systema Natura* as cinco classificações de variedades da espécie humana. Observemos, a seguir, as diferentes descrições para brancos e negros.

Homo sapiens europeus: branco, otimista, com cabelos abundantes e olhos azuis; gentil, arguto, inventivo, coberto com vestes e regulado pela razão.

Homo sapiens afer ou *africanus*: negro, fleumático, relaxado; cabelo preto e frisado; pele sedosa, nariz achatado e lábios inchados; mulheres sem o sentido da vergonha; glândulas mamárias que dão leite em abundância; astuto, manhoso, descuidado; unge-se com graxas; é regulado pelos próprios caprichos (Machado; Loras, 2017, p. 18).

Mas é no século XIX, na esteira da empreitada imperialista, que as concepções humanistas e mais ligadas à igreja são vistas como obsoletas.

O pensamento positivista abre caminho para que as características físicas se consolidem como base dos estudos sobre raça, para que as características observáveis do fenótipo humano sejam relacionadas às características sociais, psicológicas e morais, definindo aquelas que pertencem ou não ao comportamento humano civilizado.

A existência passa pela premissa dos corpos no mundo, portanto são os traços do fenótipo que identificam aqueles que podem gozar o status de humanidade baseado na experiência colonial e imperialista do homem branco, como explicitou Nascimento (1990). Conforme o autor, os demais corpos e suas existências seriam desviantes e elegíveis ao extermínio.

[...] no contexto intelectual do século XVIII, novas perspectivas se destacam. De um lado a visão humanista herdeira da Revolução Francesa, que naturalizava a igualdade humana; de outro, uma reflexão ainda tímida, sobre as diferenças básicas existentes entre os homens. A partir do século XIX, será a segunda postura a mais influente, estabelecendo-se relações rígidas entre patrimônio genético, aptidões intelectuais e inclinações morais (Schwarcz, 1993, p. 62).

É no início do século XIX que, segundo Schwarcz (1993), o termo “raça” aparece empregado na literatura especializada por Georges Cuvier, marcando a ideia de existência de características físicas permanentes hereditárias entre os diferentes grupos humanos, evidenciando a preocupação do homem europeu em não somente narrar, mas classificar as populações com as quais estava entrando em contato, sendo a ciência mobilizada no sentido de oferecer ferramentas de mensuração e investigação dos corpos racializados.

Cada vez mais aceitas, as teorias poligenistas mobilizavam os conhecimentos das ciências biológicas para corroborar a crença na existência de diferentes centros de criação que

estavam relacionadas às diversas características raciais observadas. Para isso foram mobilizados métodos e ferramentas que pudessem aferir essas características e utilizá-las na classificação dos indivíduos, determinando o seu pertencimento racial e sua possibilidade de civilização.

Esse tipo de viés foi encorajado sobretudo pelo nascimento simultâneo da *frenologia* e da *antropometria*, teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos. Simultaneamente uma nova *craniologia técnica*, que incluía a medição do índice cefálico (desenvolvida pelo antropólogo suíço Andrés Ratzius em meados do século XIX), facilitou o desenvolvimento de estudos quantitativos sobre as variedades do cérebro humano (Schwarcz, 1993, p. 65).

Em 1859, Paul Broca faz uso do método de análise de crânios como forma de comprovar a relação entre a inferioridade física e mental, traçando a configuração de “raças puras”, determinismo pautado na “imutabilidade das raças” e que condenava o relacionamento entre indivíduos de raças diferentes, ou seja, a hibridação, que levaria à infertilidade da prole, traçando um paralelo entre a infertilidade da mula e do mulato.

No mesmo ano, com a publicação dos trabalhos de Charles Darwin em *A Origem das Espécies* o evolucionismo impacta tanto as análises poligenistas como monogenistas, mas passa a ter um lugar de destaque nas análises poligenistas. Segundo Machado e Loras (2017), para Darwin, o homem havia evoluído no reino animal em função do processo de seleção natural. Neste processo, raças estão em competição e as mais aptas sobrevivem a raças inferiores.

Em algum período futuro - não muito distante, já que medido em séculos -, as raças civilizadas do homem vão quase certamente exterminar, e substituir, as raças selvagens no mundo todo. Ao mesmo tempo, os macacos antropomorfos vão sem dúvida, como observa o professor Schaafhausen, ser exterminados. A distância entre o homem e seus parentes mais próximos será então maior, pois se dará entre o homem em estado mais civilizado do que até o dos atuais caucasianos (é essa a nossa esperança) e algum macaco tão inferior como os babuínos, em vez de ser, como agora, entre os negros ou australianos e os gorilas (Darwin, 1871, p. 201 *apud* Machado; Loras, 2017, p. 24).

De acordo com Schwarcz (1993), as ideias evolucionistas de Darwin atenderam tanto a monogenistas quanto a poligenistas e fizeram com que a “raça” deixasse de ser utilizada apenas no campo da biologia para invadir questões sociais, políticas e culturais.

Se por um lado a ideia de evolução corroborava a premissa de uma única origem para a humanidade e mantinha a hierarquização das raças e povos segundo seus diferentes níveis mentais e morais, por outro, mesmo com um ancestral comum a separação das espécies

humanas havia se dado há tanto tempo que seria suficiente para que as aptidões herdadas fossem marcadamente diferentes entre as raças.

Alguns conceitos, como “competição” e “seleção do mais forte”, foram também utilizados para justificar a expansão do imperialismo e o extermínio de povos originários, já que as populações das ditas raças inferiores iriam desaparecer por serem menos aptas quando colocadas em competição com raças superiores. “São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de ‘seleção natural’ como justificativa para a explicação do domínio ocidental, ‘mais forte e adaptado’” (Hobsbawm, 1977; 1987; Néré, 1975; Tuchman, 1990, *apud* Schwarcz, 1993, p. 74).

O que eles não consideravam em suas análises era que essas populações estavam muito bem constituídas e “adaptadas” ao ambiente, e que as condições sob as quais estavam sendo exterminadas foram modificadas de forma intencional para a produção dos massacres.

É nessa época que o darwinismo social se consolida como uma teoria determinista racial que se contrapunha ao evolucionismo cultural.

A desigualdade, a diferença e a igualdade permanecem como preocupação nos debates acadêmicos no século XIX, com os monogenistas evolucionistas sociais defendendo a ideia de que haveria um modelo universal de progresso civilizatório, que seriam constituídos de estágios sucessivos e obrigatórios em todas as partes do mundo, acreditando que em dado momento a igualdade seria possível.

Já os poligenistas deterministas raciais viam a diferença como determinante e a igualdade como ilusória, já que a humanidade era dividida em espécies “marcadas para sempre pela diferença, em que raças cujo potencial seria ontologicamente diverso” (Schwarcz, 1993, p. 81).

Fica evidente, neste momento, a “naturalização” da diferença. Se antes ela se abrigava no campo incerto da cultura, a biologia passa, a partir das leis da natureza, a classificar as diversidades, o que reduzia o livre arbítrio do indivíduo, estabelecendo estreitas relações entre as características do fenótipo e os atributos morais.

Depois de se debruçarem em constituir uma hierarquização dos povos baseados em suas características físicas, os cientistas raciais começam a se preocupar com a miscigenação, como um fator para a degeneração das raças superiores.

Segundo Schwarcz (1993), é com as ideias do Conde de Gobineau, em 1853, que acontece a cisão definitiva entre os evolucionistas sociais e os deterministas raciais, a partir da afirmação de que havia um determinismo racial absoluto nos comportamentos individuais que impossibilitava a evolução social para determinados grupos, identificados como sub-raças, e

sociedades por elas compostas, pois as mesmas não possuiriam as características necessárias à civilização.

Essas características só poderiam ser transmitidas entre indivíduos pertencentes à “raça pura”, sendo a miscigenação um entrave no processo civilizatório. Assim, a raça passa a ser um constituinte importante na conformação das nações.

Neste momento, o termo *degeneração* passa a ocupar o lugar de destaque dado até então à evolução. Com as ideias do darwinismo social, a evolução deixa de ser um caminho obrigatório para todos os grupos sociais e passa a estar restrita a sociedades puras, livres da degeneração causada pela mestiçagem.

Apesar de na teoria de Darwin a hibridação aparecer como um fator positivo para a sobrevivência das espécies, para os darwinistas sociais ela representa a degeneração. Esses teóricos afirmavam que o resultado de casamentos híbridos gerava indivíduos mais fracos, pois as características que permaneciam eram os defeitos e não as qualidades de cada um dos ancestrais.

Os mestiços exemplificavam, segundo essa última interpretação, a diferença fundamental entre as raças e personificavam a “degeneração” que poderia advir do cruzamento de “espécies diversas”. Com respeito a essa noção, conviviam, inclusive, argumentos variados. Enquanto Broca defendia a ideia de que o mestiço, à semelhança da mula, não era fértil, teóricos deterministas como Gobineau e Le Bon advogavam interpretações opostas, lastimando a extrema fertilidade dessas populações que herdavam sempre as características mais negativas das raças em cruzamento (Schwarcz, 1993, p. 74).

Em 1883, Francis Galton, a partir das preocupações colocadas pelo aumento da população de indivíduos de “raças inferiores”, funda uma prática avançada do darwinismo social com o objetivo de intervir na reprodução desta população e eliminar as raças inferiores. Ele estabelece métodos e procedimentos que serão amplamente disseminados entre as nações.

É com a eugenia que se estabelece “uma administração científica e racional da hereditariedade, introduzindo novas políticas sociais de intervenção” (Stepen, 1991, p. 1-2 *apud* Schwarcz, 1993, p. 79), que incluía a proibição de casamentos inter-raciais, propaganda e incentivos para o aumento da natalidade entre a população branca de classe média, o mapeamento e identificação de características físicas presentes em grupos de indivíduos indesejáveis (que incluíam “alcoólatras, epiléticos e alienados”), e a esterilização em massa desses indivíduos.

Essas ideias reverberaram e foram fundantes na promoção de políticas públicas em várias partes do mundo. Geraram massacres que marcaram o século XX, precedido pelo campo

de extermínio na Namíbia, então colônia Alemã, pelo regime de *Apartheid* na África do Sul, e pelas leis de segregação nos Estados Unidos da América do Norte.

Examinaremos a seguir como essas concepções chegam ao Brasil e se tornam foco do pensamento da classe dominante para a construção do projeto de nação, permeando as instituições brasileiras, particularmente a saúde e a educação. Veremos, também, como elas condicionaram as relações e as construções das identidades sociais, tanto no que se refere à raça quanto ao gênero.

5.2 No Brasil todo mundo é negro, exceto quem não é! As teorias raciais no Brasil

De acordo com Schwarcz (1993, p. 41), “a ciência penetra primeiro como ‘moda’ e só muito tempo depois como prática e produção” no Brasil. Esse processo ocorre durante o século XIX, sobretudo a partir de 1850, em meio às mudanças no cenário econômico e político.

O deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para o Sudeste do país, o fortalecimento da produção cafeeira, o movimento cada vez maior de migração para as cidades, as campanhas pela República e o iminente fim do trabalho escravo são fatores que compuseram o cenário que influenciou as instituições de pesquisa e ensino superior nas quais se formou “uma elite intelectual brasileira”, relacionada, em maior ou menor medida, com as elites econômica e política estabelecidas no país.

Essa elite, definida por Schwarcz (1993) como “homens de *sciência*”, procurou legitimar concepções para e através das instituições às quais pertencia.

Guardadas as diferenças regionais, sociais, profissionais e de carreira, o que essa classe tinha em comum era a legitimidade conferida pelos espaços acadêmicos para discutir, identificar e apontar perspectivas para o país, evocando o pensamento científico que já gozava um lugar de destaque na Europa.

Arelado a essas mudanças, o perfil das elites econômica e política também se alterava, configurando-se nos tradicionais proprietários de terras do Nordeste, alicerçados no que restava da safra da cana-de-açúcar, nas elites cafeeiras cariocas, com grande influência política, e na ascendente aristocracia paulista.

Nota-se neste contexto que a manutenção da ordem social e o problema da aquisição de mão de obra passam então a ser o cerne das discussões sobre o projeto de nação, já que havia, em oposição aos proprietários rurais, uma grande massa de pessoas escravizadas e uma pequena classe média urbana.

É a partir de 1870 que os “homens de *sciência*” fazem opção pelo discurso científico evolucionista para explicar a realidade social.

No caso, o pensamento racial europeu adotado no Brasil não parece fruto da sorte. Introduzido de forma crítica e seletiva, transformou-se em instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional (Ventura, 1988:7) e no respaldo a hierarquias sociais já cristalizadas (Schwarcz, 1993, p. 55).

É nesta conjuntura que se estabelecem as teorias que irão embasar a formação de uma nação brasileira e que a raça passa a ser um constituinte nevrálgico dessas concepções. Entender o motivo pelo qual se faz essa opção neste momento histórico é bastante relevante, como nos diz Schwarcz (1993, p. 46):

Se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre raça. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado.

Se na Europa as ideias de Gobineau não receberam grande destaque entre os intelectuais, o contrário acontecia em sociedades onde a miscigenação era um fator constituinte, como o Brasil.

Com o intuito de desconstruir a imagem de país “selvagem” e estabelecer a de uma nação civilizada, científica e moderna, buscava-se proximidade com os modelos europeus de conhecimento e civilidade. Segundo o próprio Gobineau, em sua estadia de quinze meses no Rio de Janeiro, a população brasileira era “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (Raeders, 1988, p. 96 *apud* Schwarcz, 1993, p. 17).

De acordo com Schwarcz (1993), o aumento relacionado à população negra e mestiça demonstrava uma tendência sucessiva quando comparados os dados dos censos de 1872, no qual esta parcela da população correspondia a 55% do total, e 1890, quando este percentual passa a 56,2%.

Como vimos, teorias raciais vinculadas ao racismo científico de cunho determinista alegavam que a miscigenação entre raças superiores e inferiores produziriam indivíduos degenerados. Partindo do princípio que esses indivíduos pertenciam a raças diferentes, a hibridação deveria ser evitada.

Uma das hipóteses para a origem do termo mulato, como uma miscigenação indesejada, é de que seria uma analogia feita ao cruzamento de um animal superior (égua) e um inferior (jumento), dando origem a uma geração imperfeita (mula), que, tal como o mulato, seria um ser incompleto.

O Brasil, formado por uma população miscigenada em sua maioria, é apresentado como “exemplo de nação degenerada de raças mistas”, cuja “carência” impediria o avanço civilizatório do país (Schwarcz, 1993, p. 48).

Empenhados em produzir teorias neste sentido, “homens de *sciência*”, como Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), da faculdade de Medicina da Bahia; Francisco José Oliveira Vianna (1883-1951), do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro; João Batista Lacerda (1846-1915), do Museu Nacional e Edgar Roquete-Pinto (1884-1954), do Museu Nacional, foram alguns dos que se debruçaram sobre a mestiçagem no intuito de explicar e apresentar perspectivas sobre o desenvolvimento civilizatório do país, não apenas introduzindo as teorias raciais vindas da Europa, mas “adequando-as” à realidade brasileira.

O que interessava não era recordar o debate original, restituir a lógica primeira dessas teorias, ou o contexto de sua produção, mas, antes, adaptar o que “combinava” – da justificação de uma espécie de hierarquia natural à comprovação da inferioridade de largos setores da população – e descartar o que de alguma maneira soava estranho, principalmente quando essas mesmas teorias tomavam como tema os “infortúnios da miscigenação” (Schwarcz, 1993, p. 54).

Assim como na Europa, em que o debate havia se desenvolvido em uma perspectiva determinista poligenista e em outra de cunho monogenista, de evolução cultural, no Brasil algo semelhante aconteceu.

Pensar a formação de um país “civilizado” exigia a formação de indivíduos civilizados, o que, segundo as teorias raciais suscitadas, não correspondia ao “homem brasileiro”. Neste intuito, a eugenia é mobilizada enquanto teoria e método pelo qual esse ideal pode ser alcançado.

Basicamente, pode-se considerar que duas linhas eugenistas fundamentais influenciaram as instituições e as políticas públicas no Brasil durante o século XX. Uma de cunho mais determinista, considerada, segundo Dávila (2006), como eugenia “pesada”, e outra de apelo evolucionista cultural, chamada eugenia “leve”.

Ambas traziam em seu bojo a intenção de aprimoramento da raça, fosse pela eliminação das características indesejáveis ou por sua modificação através de mecanismos de controle, que poderiam ser do material genético ou de fatores externos, como ambiente, higiene, saúde e educação.

Os eugenistas “leves” aceitavam a melhoria racial por meio de atenção à saúde, influências ambientais, valores culturais e circunstâncias de reprodução. Os eugenistas “pesados” não aceitavam a modificação dos traços, e se concentravam na eliminação de traços indesejáveis por meio do controle de reprodução (Dávila, 2006, p. 53).

Logo, eram necessárias políticas públicas que viabilizassem a formação dessa nova nação.

Ainda no século XIX, durante o Segundo Império (1840 a 1889), em face da aquisição de mão de obra, que a partir de 1888 deixaria de ser fornecida por pessoas negras escravizadas, surgem as primeiras iniciativas de incentivo à migração de pessoas brancas, vindas da Europa com o objetivo de fomentar um desenvolvimento moral e civilizatório, proporcionado através da mão de obra e da cultura desses trabalhadores que seriam, segundo as teorias raciais, mais qualificadas.

No entanto, segundo Moura (1988) os trabalhadores escravizados já estavam presentes nos mais diversos postos de trabalho. Esses postos seriam, agora, destinados aos trabalhadores imigrantes, ainda que muitos dos trabalhadores negros fossem mais qualificados para exercê-los. “Como, por exemplo, na metalurgia, cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas” (Moura, 1988, p. 67).

Como assevera o autor, a dinâmica da sociedade brasileira foi equilibrada e impulsionada pelo trabalho de pessoas negras escravizadas, e quando o trabalho livre passa a ser o sistema de produção em vigor, a mão de obra dessa população é preterida através de um processo intencional de seleção, sendo considerada não-aproveitável e marginalizada.

Para tanto, os marcadores relacionados ao fenótipo (cor da pele) são associados a aspectos relacionados à moral e ao comportamento desejáveis no trabalhador.

O preconceito de cor é assim dinamizado no contexto capitalista, os elementos não-brancos passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, não-persistentes no trabalho e, em contrapartida, por extensão, apresenta-se o trabalhador branco como modelo do perseverante, honesto, de hábitos morigerados e tendências à poupança e a estabilidade no emprego. Elege-se o modelo branco como sendo o trabalhador ideal e apela-se para uma política migratória sistemática e subvencionada, alegando-se a necessidade de se dinamizar a nossa economia através da importação de um trabalhador superior do ponto de vista racial e cultural e capaz de suprir, com sua mão-de-obra, as necessidades da sociedade brasileira em expansão (Moura, 1988, p. 69).

Contudo, é no século XX, a partir do trabalho de João Batista de Lacerda, que um importante marco se instaura, uma teoria do branqueamento da população brasileira, com métodos exequíveis e estimativa de tempo para consolidação. Em julho de 1911, na cidade de Londres, Lacerda utiliza a tela a Redenção de Cam (1895), de Brocos y Gómez (1852-1936), artista espanhol que atuou na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, para ilustrar sua tese no I Congresso Internacional das Raças.

Lacerda evoca a miscigenação como o caminho para o “branqueamento” da população brasileira em três ou mais gerações, o que conferiria a elevação do estágio civilizatório em que o país se encontrava.

Sendo as qualidades inerentes ao “branco”, a partir da promoção de casamentos inter-raciais, a cada geração os descendentes “mestiços” seriam aprimorados em suas características até que fossem totalmente “brancos”. Para ilustrar seu raciocínio, o autor aponta as características do fenótipo europeu presentes na criança sentada no colo da mãe “mulata”, que está ao lado do pai branco, enquanto a avó negra agradece a “salvação” do neto, cena da tela de Broccos.

“Para Lacerda, brancos e negros não eram espécies distintas, e sim raças cuja miscigenação produzia uma prole fecunda [...], atestada por mulatos que ocupavam altos cargos públicos” (Seyferth, 2011).

Sugeria-se, assim, que nem todos os mestiços eram “iguais”. Aqueles mais próximos dos padrões da branquitude seriam mais desenvolvidos, e, como colocado por Lacerda, teriam maiores aptidões intelectuais e morais.

O que para Gobineau era a impossibilidade de desenvolvimento civilizatório do Brasil, para Lacerda, com um controle das situações de reprodução, era justamente o que aproximaria o país aos moldes europeus.

A forma como a miscigenação foi mobilizada como possibilidade de branqueamento, tinha como parâmetro de avaliação de êxito os traços do fenótipo dos indivíduos, como exemplificou Lacerda ao utilizar o quadro. Mais importante do que os pais do indivíduo era observar se esse indivíduo apresentaria as características que lhe confeririam o estado de privilégio de “brancura”.

Além disso, como havia uma grande variedade nos fenótipos dos indivíduos, outro mecanismo sofisticado é mobilizado na sociedade brasileira, em articulação com o racismo de marca, o colorismo.

Apesar do termo ainda não ter sido cunhado na época de Lacerda, ele é um produto do processo colonial. Segundo Devulsky (2021), ele surge na mestiçagem violenta através do estupro de mulheres negras e indígenas e no escrutínio dos corpos dos sujeitos não brancos no intuito de classificá-los.

Ao comparar a aptidão moral e intelectual de sujeitos que nasceram de casamentos inter-raciais, classifica-os como mais aptos ou menos aptos de acordo com quanto o fenótipo se aproxima do padrão europeu ou do padrão africano, respectivamente.

Essa tecnologia de poder é um mecanismo de dominação mobilizado em diferentes momentos históricos e conforme as especificidades das diferentes sociedades, mas o termo é cunhado por Alice Walker no ensaio “*If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?*”, que foi publicado no livro “*In Search of Our Mothers’ Garden*”, em 1982.

Segundo Devulsky (2021), colorismo é um sistema de hierarquização de cores no qual a cor da pele determina o grau de discriminação, ou seja, quanto mais escura a pele, maior a exclusão.

Esse sistema se alicerça em uma articulação de fatores, de modo que a cor da pele é associada a traços do fenótipo, como a textura do cabelo, largura do nariz e lábios, por exemplo, e a combinação desses traços com os elementos da cultura condiciona as experiências sociais dos sujeitos, produzindo passibilidades àquelas pessoas cujo fenótipo se aproxima do padrão europeu.

No Brasil, o colorismo estipula o quanto é possível ser negro gozando alguma segurança. A mestiçagem serve, assim, como *laisser-passer*. Contudo, um negro de pele clara lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar dreads no cabelo, pode perder com muita facilidade seu *laisser-passer*. A sutil linha que divide esses espaços de trânsito social é facilmente rompida, e essa insegurança é apreendida quase que naturalmente na sociedade por negros, especialmente aos de pele clara, visto que para aqueles de pele escura a linha separatória é praticamente inamovível (Devulsky, 2021, p. 43).

Percebe-se que a mestiçagem, seja aquela iniciada com o estupro de mulheres negras e indígenas ou a realizada através dos processos “eugênicos” de incentivos a casamentos inter-raciais, produziu indivíduos com *continuum* de cores variadas.

Essa cooptação branca, que dissemina valores sociais com relação aos mestiços de pele clara, criou um cenário peculiar e cruel em nossa sociedade.

A ideologia do branqueamento elaborada por uma elite de poder, segundo Moura (1988, p. 69), faz com que os sujeitos pertencentes ao grupo dominado se afastem de suas matrizes étnicas e limita a possibilidade de produção de contra-ideologias.

Portanto, o branqueamento seria o fim, enquanto a eugenia seria o meio pelo qual o objetivo da produção de uma população branca seria alcançado, de forma ideológica e política, a partir de mecanismos de controle dos sujeitos de maneira objetiva e subjetiva. Neste sentido, as concepções eugênicas passam a ocupar um lugar central na base das instituições.

Segundo Dávila (2006, p. 55), “os eugenistas brasileiros diferiam dos de outros países no grau em que levavam a eugenia para fora do laboratório e para dentro das políticas públicas”. A organização de sociedades eugênicas se efetiva no país a partir da segunda década

do século XX, o que será determinante na produção de políticas públicas, sobretudo no que se refere à saúde e educação.

A primeira Sociedade de Eugenia, a Sociedade Eugênica de São Paulo, foi fundada por Renato Kehl. Dela participaram o sociólogo Fernando de Azevedo, ocupando o cargo de secretário, e o antropólogo Edgar Roquette Pinto, que também era membro da associada Liga de Higiene Mental, da qual o médico Afrânio Peixoto também fazia parte.

Os membros dessas associações eram intelectuais públicos que vinham da elite do Brasil e encontravam na eugenia uma linguagem que lhes permitia dialogar entre diversas disciplinas e reivindicar para as suas disciplinas o papel de base para políticas sociais. Ao buscarem consolidar suas respectivas áreas, conseguiram transformá-las no fundamento de diversos programas federais, estaduais e municipais, não apenas na educação e na saúde, como também em áreas de ação pública, como a contratação de funcionários públicos (Dávila, 2006, p. 54-55).

Como explicitou Dávila (2006), esses intelectuais provinham de uma elite branca e eram fortemente influenciados pelas concepções de raça baseadas nas relações de poder estabelecidas pela colonização europeia, tanto na maneira com a qual se relacionavam com pessoas negras, como na configuração de padrões de beleza, força, moralidade e inteligência atribuídos à branquitude.

Esses intelectuais, ao participarem na administração dos sistemas de ensino, e entendendo esses sistemas como uma ferramenta para a construção do “homem brasileiro”, formulam políticas educacionais permeadas pelas significações da raça.

Alguns destes homens tiveram um papel nevrálgico nas reformas e na expansão da educação no país, especialmente no sistema escolar do Rio de Janeiro, entre 1917 e 1945. O sistema escolar do Rio de Janeiro, de acordo com o autor, além de ser um modelo para os demais sistemas escolares do país, era um espaço propício para o desenvolvimento e aprimoramento das ciências eugênicas e sociais, por conta do seu tamanho e da heterogeneidade dos estudantes.

Dávila (2006) percorre, através de documentos históricos, um período que compreende a efetivação de reformas progressistas, que possibilitaram uma ampliação do acesso à educação de crianças não brancas, até a transição para uma educação militarizada, e observa que, guardadas as proporções políticas e ideológicas, manteve-se inalterada a maneira como a raça operava nestes sistemas.

Como assevera o autor, esses intelectuais que participavam da administração pública, nos sistemas de educação ou ligados a ele em alguma medida, eram também membros de sociedades eugênicas ou simpáticos a esses ideais.

Afrânio Peixoto, que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro entre 1917 e 1922, Carneiro Leão, eugenista engajado, e seu sucessor, de 1922 a 1926, Fernando de Azevedo, que dirigiu as reformas dos sistemas escolares do Rio de Janeiro, entre 1926 e 1930, e de São Paulo, entre 1933 e 1934, até Edgar Roquette Pinto, que participou na administração do sistema escolar do Rio de Janeiro entre 1931 e 1935, período no qual Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal indicado por Monteiro Lobato, intelectual de produções reconhecidamente racistas.

Francisco José Oliveira Vianna, descrito por Schwarcz (1993), assim como Edgar Roquette Pinto, como um dos “homens de *sciência*”, era conselheiro do presidente Getúlio Vargas e defensor das ideias de superioridade da raça branca. Acreditava que os tipos brancos no Brasil substituiriam os mestiços numa “evolução arianizante”, assim como Raimundo Nina Rodrigues, que defendia que os indivíduos não brancos eram tão inferiores que não poderiam compartilhar os mesmos padrões legais dos brancos nos processos criminais.

É fundamentalmente importante salientar que a degeneração atribuída às pessoas não brancas, que, baseada nas ideias vindas da Europa, derivava de uma concepção determinista biológica, foi amplamente divulgada entre intelectuais brasileiros. Porém, especialmente a partir do século XX esse determinismo dá lugar a uma condição adquirida, o que inaugura a possibilidade de pensar uma evolução social através da modificação de fatores externos.

Assim, os traços do fenótipo eram utilizados para classificar os indivíduos em grupos sociais específicos. As teorias racistas relacionavam características do grupo social negro à degeneração, à doença, à pouca capacidade intelectual e à fealdade, enquanto as características do grupo social branco eram atreladas à virtude, à beleza, à saúde e à inteligência, de modo que os indivíduos poderiam mudar de grupo. Através de alterações no ambiente, educação, cultura e saúde, um indivíduo negro poderia adquirir uma condição de “brancura” ou o indivíduo branco adquirir a “degeneração”.

Portanto, mesmo que a raça não operasse em nível biológico, o afastamento do grupo social degenerado era objetivo, fosse através da aquisição de traços associados à brancura no fenótipo por meio da miscigenação, fosse pela aquisição da cultura do grupo social dominante.

Neste sentido, Dávila (2006) destaca como a preocupação com a saúde se funde com a educação para assegurar que esses indivíduos fossem “branqueados” – se não totalmente pela cor da pele, pelo menos pela proximidade com os padrões de virtude.

Esses corpos deveriam ser fortes, saudáveis e disciplinados, comportando-se e refletindo na cultura os padrões de “brancura”, o que ficava evidente nas práticas de mensuração

dos corpos dos estudantes, testes de inteligência e procedimentos de saúde incorporados nas escolas.

Em novembro de 1930, por exemplo, Getúlio Vargas, em seu discurso de posse, enfatiza o enfrentamento do “saneamento moral e físico” ao apresentar o Ministério da Educação e Saúde Pública, o MES, com o objetivo de preparar e aperfeiçoar o “Homem do Brasil” através da saúde, da higiene e da educação.

No ano seguinte, em 1931, sob a direção de Anísio Teixeira, o Departamento de Educação do Distrito Federal cria o Instituto de Pesquisas Educacionais, onde foram desenvolvidas pesquisas sociológicas, eugênicas e psicológicas divididas em quatro departamentos: Testes e Medidas, Rádio e Cinema Educativos, Ortofrenia e Higiene Mental e Antropometria.

É a partir da administração de Teixeira que, Segundo Dávila (2006, p. 222), surge “uma complexa tradição em que os corpos estudantis heterogêneos eram avaliados por meio de medidas científicas codificadas em termos raciais e de classe”.

A partir do governo Vargas, as políticas nacionalistas, com a preocupação de formar uma nação industrial, moderna e urbana, tornam necessária também a elaboração de um discurso que corroborasse a união do “povo brasileiro”. É neste momento que o discurso de democracia racial e a ideia romantizada de miscigenação passam a ocupar um lugar de destaque entre os intelectuais da época.

O marco acontece com o livro “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, lançado em 1933, quando pela primeira vez a população negra é citada em um trabalho dos intelectuais do grupo de “homens de *sciência*” na constituição da sociedade brasileira, e a miscigenação aparece como um traço fundante na formação desta sociedade.

Freyre sugere que há uma “zona de confraternização” entre negros e brancos, o que, para o autor, pressupõe relações simétricas de poder, o que de nenhuma maneira se mostrou verdadeiro nas relações de exploração e dominação que se estabeleceram na sociedade brasileira. É a partir da sua produção que se constitui o discurso de democracia racial, e apesar de Freyre não ter cunhado este termo, é a partir de seus estudos que a ideia de um país livre de conflitos raciais é amplamente aceita, inclusive internacionalmente.

O próprio Freyre foi professor de Sociologia no programa de formação de professores durante as reformas progressistas no Rio de Janeiro. Sendo:

Por meio da criação desses programas e dos instrumentos educacionais que treinavam seus técnicos (na década de 1930 o treinamento formal de professores em todo o Brasil incluía, em proporções variáveis, disciplinas colaboradoras na eugenia, como a sociologia, a psicologia, a higiene, a educação física e a puericultura – ciência do tratamento pré e pós-natal tanto da criança como da mãe) esses pioneiros eugênicos garantiram que as ciências centrais da eugenia fossem amplamente ensinadas e praticadas (Dávila, 2006, p. 55).

Era evidente, também durante o governo Vargas, a preocupação com relação à composição racial do povo brasileiro. É em seu governo que a raça passa a ser uma categoria analítica no levantamento de dados sobre taxa de natalidade e imigração, por meios dos quais buscava-se compreender a execução do processo de branqueamento da população através dos casamentos inter-raciais.

Mesmo com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, a militarização e a introdução de aspectos religiosos nos sistemas de ensino, não houve alteração no papel central que a raça desempenhava nas instituições. A raça se manteve incorporada às práticas cada vez mais racionalizadas e controladoras dos corpos, que em alguma medida já estavam presentes anteriormente. Apesar da substituição dos reformadores progressistas, a educação no Estado Novo continuava a utilizar os testes desenvolvidos na gestão de Teixeira, por exemplo.

Como vimos, a intenção de construir uma população brasileira branca envolvia o aprimoramento de aspectos genéticos, culturais, de saúde, higiene e educação. Neste sentido, as instituições tiveram um papel crucial na formação de uma sociedade que pudesse ter “um diploma de brancura” conferido àqueles e àquelas que pudessem se encaixar em alguma medida nesse padrão eurocêntrico.

Ao contrário do que pregavam as vertentes racistas deterministas na eliminação de qualquer presença do grupo social historicamente subalternizado, a opção dos intelectuais brasileiros era, de alguma forma, incorporar estes aspectos na cultura brasileira, delegando-lhes um lugar específico e preservando as relações de poder já construídas no processo colonial.

Gonzalez (1984) nos diz que esse lugar é determinado na dimensão do folclore, da mesma maneira evidenciada por Dávila (2006) ao abordar como o compositor Villa-Lobos, responsável pela elaboração do programa de educação musical adotado no sistema escolar do Rio de Janeiro desde a reforma de Teixeira, pensava os elementos culturais africanos em suas composições. Segundo Dávila (2006, p. 250).

Villa-Lobos planeja criar uma nova estética nacional que, entre outras coisas, fosse hostil à cultura afro-brasileira. Ele não tentou apagar as expressões culturais africanas e indígenas do Brasil – ao contrário, ganhou fama especificamente por celebrar o “folclore” brasileiro e inserir elementos africanos e indígenas em suas composições clássicas. Mas, a estrutura que implantou na educação musical pressupunha a perspectiva de um homem branco olhando para as culturas africanas e indígena como artefatos populares e vestígios do passado.

Essa visão de completa harmonia e integração racial se propagava mundialmente. No intuito de entender as dinâmicas sociais brasileiras, na década de 1950 a organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO financia pesquisas visando estudos relacionados ao tema no país.

Os intelectuais Roger Bastide e Florestan Fernandes convidam pessoas integrantes do movimento social negro para debates, e, baseados em dados do censo de 1940, observam a persistente desigualdade em relação à raça e à classe social, evidenciando a discrepância das oportunidades entre pessoas brancas e não brancas no país.

Ao contrário do que era veiculado internacionalmente, constataram que o processo de branqueamento e a construção de um discurso de democracia racial não produziram oportunidades de emprego, educação e renda de maneira igualitária para a população branca e negra, ao contrário, alicerçou as relações hierarquizadas e validou dispositivos sofisticados de manutenção das desigualdades.

Segundo Hasenbalg (1979) *apud* Cavallero (2003), a maioria da população negra brasileira está exposta a um sistema de dominação que determina o seu local nos meios de produção baseados em descrição racial, e essa determinação consolida o lugar de subordinação social dessa população e a manutenção das posições sociais mais baixas. A raça continua como objeto de estudo nos campos das ciências biológicas e sociais, mas é a partir do estudo do genoma humano e a decodificação de 99% desse genoma, nos anos 2000, que o conceito de raça perde o seu caráter biológico e passa a ser empregado apenas no campo social.

Segundo Munanga (2004), evidenciou-se, através de pesquisas comparativas, que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a um mesmo grupo racial, de acordo com as características do fenótipo, podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes. Biologicamente não há, portanto, características específicas suficientes para a divisão de seres humanos em raças.

Contudo, percebe-se que sociedades têm suas relações de poder baseadas em aspectos raciais, ou seja, nas diversas maneiras como os indivíduos se relacionam através da percepção de características fenotípicas, que são condicionantes no acesso a direitos e

oportunidades, e que ainda atualmente geram desigualdades e constituem a manutenção do sistema de classes.

Como assevera Munanga (2004, p. 22):

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico.

A raça torna-se, assim, um termo em disputa. Se por um lado ela foi utilizada para estruturar relações e sociedades para dominação e exploração, por outro foi ressignificada, segundo Gomes (2017, p. 21), pelo Movimento Social Negro, de forma a esvaziar o seu caráter inferiorizante, acentuando seu caráter político e emancipatório.

Gomes (2017) ainda enfatiza que, ao ressignificar e politizar a raça, o Movimento Negro questiona a história do Brasil e da população negra. Ao questionar os discursos que colocam as pessoas negras, seus conhecimentos e culturas de maneira estereotipada e inferiorizante, o movimento negro desestabiliza os lugares reservados para esses sujeitos nas relações de poder, interpretando a raça de maneira afirmativa, como uma construção social. Altera, deste modo, o foco com o qual a raça molda as relações entre os sujeitos de diferentes maneiras, criando instrumentos teóricos, analíticos, ideológicos e de ações políticas.

Percebe-se que houve um projeto de nação a partir das teorias raciais vindas da Europa e aprimoradas no país no sentido de eliminação do componente negro na configuração de um povo brasileiro. Este projeto ainda reverbera conquanto são identificadas condições de desigualdade para pessoas negras e de privilégio para pessoas brancas, que se configuraram a partir de mecanismos sofisticados de regulação a partir do colonialismo que hierarquizou homens e mulheres a partir do fenótipo.

Esses mecanismos, tanto objetivos como subjetivos, não fizeram do Brasil uma sociedade institucionalmente segregada, mas corroborou condições estruturais e estruturantes que se encarregaram de manter uma evidente separação, quando observadas as condições de vida da população branca e não branca.

A falta de letramento racial dificultou que os sujeitos se autoidentificassem, e a negação da articulação entre raça, classe e gênero como forma de opressão e dominação dificultou a identificação desse elemento como base das relações de poder.

A seguir examinaremos, a partir de hooks (2019a), como esses aspectos se relacionam com a construção das identidades de mulheres negras.

5.3 E eu, não sou uma mulher? O patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca e os processos de construção das identidades de mulheres negras

A partir das abordagens realizadas até aqui, evidenciamos como o conceito de raça é construído e como foi mobilizado em diferentes contextos históricos e sociais.

Entendendo que a raça não opera da mesma maneira em todas as sociedades, percebemos que a forma como opera entre os sujeitos também não é homogênea: homens e mulheres experienciam o mundo a partir desse marcador diferentemente entre si, assim como a própria experiência de ser mulher é marcada pela raça.

O enunciado “e eu não sou uma mulher?”, título do primeiro livro de hooks (2019a), baseia-se no discurso proferido por Sojourner Truth (1797-1883), mulher negra que foi escravizada e que depois de conquistar sua liberdade se manteve na luta abolicionista no século XIX, durante a segunda convenção do movimento pelos direitos das Mulheres, em Akron, Ohio, em 1852, no qual questionou enfaticamente a construção social de mulher feita por homens brancos nos Estados Unidos.

Na ocasião, a fragilidade e inferioridade física das mulheres, se comparadas aos homens, era evidenciada pela incapacidade de subirem, sem auxílio, em uma carruagem ou atravessarem uma vala, ao que Truth responde no trecho a seguir:

... Bem crianças, onde há muita algazarra deve ter alguma coisa que não está certa. Penso que entre as negras do sul e as mulheres do Norte todas estão falando sobre direitos os homens brancos logo, logo vão ter problemas. Mas, sobre o que isso tudo aqui está falando? Que o homem lá fala que as mulheres precisam de ajuda para subir na carruagem, para passar sobre valas, e para ter os melhores lugares... e eu não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! ... Eu lavrei e plantei e juntei os grãos no celeiro e nenhum homem conseguia passar na minha frente – e eu não sou uma mulher? Eu conseguia trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando conseguia trabalho), e aguentar o chicote também – e eu não sou uma mulher? Pari cinco crianças e vi a maioria delas ser vendida para a escravidão, e quando chorei o meu luto de mãe, ninguém além de Jesus me ouviu – e eu não sou uma mulher? (hooks, 2019a, p. 252-253).

A análise assertiva realizada por Truth, nessa ocasião, a partir de sua experiência de vida não ocorreu sem protestos tanto de homens brancos como de mulheres brancas presentes. Isto nos revela dois aspectos fundamentais: a centralidade das experiências na produção de conhecimentos de pessoas racializadas e a compreensão de que as diferentes formas de opressão não agem isoladas e nem da mesma forma sobre todos os sujeitos, pois estes são constituídos por múltiplas identidades.

Para hooks (2019a), a experiência social de mulheres negras na diáspora é construída a partir da colonização, por uma dialética de opressão e resistência, a partir da articulação do que autora chama de patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, identificando a articulação entre sistemas de dominação e opressão de gênero, raça e classe, e como estes mobilizam mecanismos que atuam na vida material e nas subjetividades dos sujeitos, tanto brancos como negros.

Segundo hooks, as concepções de raça não operam de forma isolada das matrizes de opressão de gênero e classe, antes, se retroalimentam e se inter cruzam, produzindo pontos de convergência específicos e que condicionam não só as experiências sociais dos sujeitos, e, por conseguinte, a forma como produzem conhecimento, mas também estruturam lugares de poder específicos para diferentes grupos sociais.

Neste sentido, quando pensamos os sujeitos não os pensamos de forma fragmentada, como objetos que podem ter suas partes isoladas. As experiências de mulheres negras não podem ser compreendidas através de apenas uma lente analítica, nem sob uma lente embaçada pela colonialidade. É necessária a utilização de ferramentas complexas que nos possibilitem enxergar a partir de vários locais, proporcionando uma visão completa.

O pensamento de hooks (2019a) encontra convergência com o pensamento de intelectuais brasileiras que também se debruçaram a compreender a construção das identidades das mulheres negras, de maneira a evidenciar como esta construção é prejudicada historicamente pelas matrizes de opressão de gênero, raça e classe produzidas pela colonização. Essa convergência se apresenta em três pontos fundamentais: a objetificação específica dos corpos das mulheres negras, a padronização da experiência de ser mulher a partir da experiência de mulheres brancas e a produção de conhecimentos nas lutas por liberdade.

Sueli Carneiro (2003a), em *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina*, considera, a partir de uma perspectiva de gênero, a experiência histórica de mulheres negras como ponto nevrálgico na construção das identidades femininas negras.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (Carneiro, 2003a, p. 49).

Historicamente, a construção da identidade das mulheres negras foi marcada pela violência sexual de homens brancos como parte do poder colonial sobre seus corpos, num processo de desumanização e opressão.

hooks (2019a), ao analisar a retrospectiva da experiência de mulheres escravizadas, afirma que a articulação entre o sexismo institucionalizado-patriarcado e o imperialismo racial (racismo), trazido pelo colonizador europeu para as Américas no período da escravidão, foi o alicerce da organização social estadunidense. Essa articulação até hoje condiciona a maneira pela qual as mulheres negras são vistas socialmente e, portanto, suas experiências enquanto sujeitos sociais.

Segundo a autora, o interesse do escravizador branco em sequestrar e escravizar mulheres africanas acontece a partir do momento que se identifica uma escassez de mão de obra nas colônias e o número reduzido de mulheres, pois até este momento os homens eram o foco de interesse.

Ao passo que os escravizadores percebem que as mulheres africanas desempenham trabalhos tanto domésticos quanto do campo, e que ao serem capturadas apresentam menor risco de combate em comparação com os homens, o número de mulheres sequestradas tem um aumento expressivo.

A ideia que os escravizadores tinham de que as mulheres representavam um perigo menor de embate físico e rebeliões fez com que elas não fossem algemadas durante o transporte nos navios negreiros. Porém, o fato de transitarem sem correntes não era um privilégio pela sua condição feminina, antes, tornou-se uma forma de facilitar aos homens brancos o exercício de seu poder através de abusos sexuais e torturas em qualquer oportunidade.

O escravizador branco era responsável por destituir a humanidade de pessoas escravizadas ainda no caminho para as Américas, a fim de que fossem colocadas na condição de servidão. Para tanto, utilizava métodos de tortura física e psíquica tanto para homens como para mulheres, mas segundo hooks:

Mulheres africanas recebiam a pior parte dessa violência e desse terror em massa não somente porque poderiam ser vitimadas pela sexualidade, mas também porque eram mais propensas a trabalhar intimamente com a família branca do que os homens negros. O escravizador considerava a mulher negra cozinheira, ama de leite, governanta comercializável; por isso, era crucial que ela fosse tão aterrorizada a ponto de se submeter passivamente à vontade do senhor, da senhora, e das crianças brancas (hooks, 2019a, p. 44).

Os abusos começavam pela forma como o corpo das mulheres era exposto, pois despidas elas eram lembradas frequentemente de sua vulnerabilidade sexual, e continuavam através de estupros, que, para hooks (2019a), neste momento eram praticados com a intenção de criar um terror psíquico.

Ao chegarem nas colônias, a utilização do estupro categórico de mulheres negras por homens brancos permanece como mecanismo de controle, adquirindo um objetivo político: “obter absoluta submissão e obediência à ordem imperialista branca” (hooks, 2019a, p. 55). A utilização da violência sexual fará parte também das relações sociais nas dinâmicas de trabalho, tanto no campo quanto na casa dos senhores, alicerçada nas relações hierárquicas de poder que marcam os lugares sociais dos sujeitos, centradas no homem branco.

As mulheres negras permaneciam a todo tempo ameaçadas pelo terror de serem assediadas sexualmente. Os proprietários brancos utilizavam seu lugar de poder oferecendo “pagamento” pelos serviços sexuais das mulheres escravizadas negras, que poderiam, por exemplo, obter alimentação ou diminuição da carga de trabalho caso se submetessem “por vontade própria”. Os homens brancos entendiam, desse modo, que estavam isentos de responsabilidade sobre seu ato de violência.

Percebe-se o quanto a afirmação de “escolha” em estabelecer relações sexuais consensuais com o homem branco é absurda e violenta a partir do relato de uma mulher negra escravizada:

A menina escravizada é criada numa atmosfera de depravação e medo. O chicote e a conversa fiada do senhor e de seus filhos são seus professores. Quando ela faz 14 ou 15 anos, seu proprietário ou os filhos dele, ou o capataz, ou talvez todos eles começam a suborná-la com presentes. Se isso não os leva a alcanças o objetivo, ela é açoitada ou eles a fazem passar fome até se submeter à vontade deles (hooks, 2019a, p. 51).

Para a autora, não somente o imperialismo branco, mas a articulação deste com o patriarcado, formaram o alicerce para que o tratamento reservado às mulheres negras fosse especialmente perverso, pois a misoginia que estava no cerne das concepções sexistas dos colonizadores em alguma medida preservou o corpo masculino negro da violência sexual por conta da desaprovação de relações homossexuais.

Por outro lado, a moral cristã, castradora da sexualidade do colonizador branco, fez com que estivessem ávidos por atribuir aos corpos negros deslocados o título de pagão sexual, refletindo neles todos os desejos sexuais pecaminosos que originalmente foram atribuídos ao corpo da mulher branca, mas que foram desviados ao mesmo tempo que a exploração sexual de mulheres escravizadas aumentava substancialmente. A mulher branca passa a ocupar o posto de pureza e virtude, e seu corpo é protegido e preservado à medida que o corpo feminino negro passa a ser o receptáculo de todos os desejos e violências do homem branco. Deste modo, imputa-se à mulher negra a responsabilidade por levar o pecado ao proprietário branco, e essas mulheres passam a ser vistas como lascivas e sexualmente disponíveis. Segundo hooks (2019a, p. 93).

A designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão. Mulheres e homens brancos justificaram a exploração sexual de mulheres escravizadas, argumentando que elas iniciavam o envolvimento sexual com homens. Desse pensamento, emergiu o estereótipo de mulheres negras como selvagem sexual, não humana, animal não é estuprada.

A maneira como os homens brancos investiam sexualmente de forma violenta sobre as mulheres negras, utilizando os estupros como um método de terrorismo institucionalizado, não causava repulsa nas mulheres brancas. Na verdade, o que as incomodava era o contato sexual que maculava seu casamento.

Não raro, as relações conflituosas entre mulheres brancas e negras, por conta do comportamento dos homens brancos, geravam punições às mulheres negras pelas mulheres brancas, que “responsabilizavam mulheres negras escravizadas pelo estupro, porque foram socializadas, dentro da moral sexual do século XIX, a considerar a mulher como tentação sexual” (hooks 2019a, p. 70).

Como examinamos anteriormente, não só a igreja católica, mas também o racismo científico com as teorias racistas do século XIX, mobilizaram discursos para justificar a suposta inferioridade da população negra, destituindo-lhes de aptidões intelectuais e atribuindo-lhe comportamentos instintivos sexuais. Para tanto, era primordial identificar e expor as características dos fenótipos que compunham estes corpos e marcar a diferença com os corpos brancos.

Caso emblemático foi a história de violência sofrida por Sara Baartman, uma jovem nascida na África do Sul que foi exposta em apresentações nua pela Europa. Mesmo depois de morta, Sara teve seu corpo exposto em um museu em Paris até 1974. Seus restos mortais só retornaram para sepultamento à África do Sul a pedido de Nelson Mandela, em 2002. O corpo de Sara foi exposto também em ilustrações e caricaturas que contrapunham a sua não humanidade, expressa através do seu corpo, com a humanidade relativa aos corpos de mulheres brancas. Seu corpo negro feminino foi tornado exótico, erotizado e desumanizado.

Processos semelhantes acontecem até hoje, evidenciados por hooks (2019a), no modo como a indústria do cinema evidencia o corpo de mulheres negras extremamente erotizados, animalizados e folclorizados nas imagens veiculadas.

A autora assevera que as práticas de violência sexual sistematizadas contra mulheres negras escravizadas “levou a uma desvalorização da mulheridade negra que permeava a psique de todos os estadunidenses e moldava o status social de todas as mulheres negras, quando o período da escravidão terminou” (hooks 2019a, p. 92).

A análise realizada por hooks da experiência de mulheres negras escravizadas na sociedade estadunidense, guardadas as devidas proporções, assemelham-se às realizadas por Gonzalez (1984) no que se refere à sociedade brasileira. Para Gonzalez (1984), as relações sociais estabelecidas no contexto da escravidão, estruturadas pelo racismo e sexismo, produzem violências materiais e simbólicas específicas, que se refletem na cultura.

Essas violências se configuram através de uma dialética de rejeição/integração que cria signos e significantes que marcam as mulheres negras na formação cultural brasileira através dos estereótipos hipersexualizados. Exemplo disso é a mulata, fruto da associação com a condição de mucama, que realizava trabalhos domésticos e era constantemente assediada sexualmente pelo homem branco.

É possível também realizar aproximações entre a elaboração de hooks (2019 a), no contexto estadunidense, e a realidade brasileira apresentada por Gomes (1995) a partir da leitura crítica da obra *Casa Grande e Senzala*, de Gylberto Freire.

Segundo a autora, apesar de a sexualidade tanto da mulher negra como do homem negro ser considerada uma anomalia perante homens brancos, a lógica machista do patriarcado que operava na sociedade escravista brasileira produziu uma forma de violência específica, que reservava às mulheres negras os abusos sexuais do senhor e de seus filhos como algo natural e consentido. “A justificativa era de que a suposta depravação fazia parte do sistema econômico e familiar brasileiro” (Gomes, 1995, p. 100).

Essas construções racistas e sexistas, produtos da colonização, que utilizaram a violência sexual sistêmica contra mulheres negras durante o processo de escravização, são internalizadas através de um discurso hegemônico que se dissemina através de diferentes linguagens e instituições, como o cinema e a escola, signos que utilizam o corpo negro feminino como forma de desumanização e que em anos anteriores justificou as atrocidades realizadas contra essas pessoas como parte de um arranjo social.

Atualmente, de forma semelhante, produzem estereótipos que normatizam a violência imputada a esses corpos, que se revelam nos altos índices de violência sexual e de mortes de mulheres negras, evidenciando como o patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, enquanto tecnologia de poder, desenvolve mecanismos que agem tanto de maneira simbólica, violentando a subjetividade, quanto de maneira objetiva, através da morte sistêmica desses corpos.

Outro estereótipo produzido pela escravização e que influencia a maneira como mulheres negras são percebidas socialmente é o da mãe preta. Para hooks (2019a), esta figura, criada a partir da imaginação de homens e mulheres brancas durante a escravização, é um

contraponto à imagem da mulher negra má hipersexual, que atendia ao que as mulheres brancas entendiam como não ameaçadora em relação ao contato sexual com homens brancos.

Ela se configurava como uma figura assexuada, obesa e que, como a “mãe”, oferecia cuidados e devoção sem esperar nenhuma consideração em troca.

A imagem da mãe-preta era representada com afeição pelas pessoas brancas, porque resumia a definitiva visão sexista e racista do ideal de mulheridade negra – submissão total ao desejo dos brancos. Em certo sentido os brancos criaram na figura da mãe preta uma mulher negra que personificava somente aquelas características que eles, como colonizadores desejavam explorar (Hooks, 2019a, p. 142).

Mas, ao contrário daquilo que o colonizador imagina, Gonzalez (1984) destaca que esta produção racista foi exatamente a figura responsável pela constituição da sociedade brasileira a partir da marca africana. Ao passo que vista como menos ameaçadora, ocupou um lugar próximo às crianças brancas, sendo capaz, a partir do papel de cuidadora, de perpetuar os signos e a linguagem negras. Corroborando hooks, Gonzalez observa que essa figura de extrema submissão foi uma criação que visava invisibilizar a agência de mulheres negras.

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tão pouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela simplesmente é a mãe. E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Junior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretoguês. A função materna diz respeito a internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1979c). (Gonzalez, 1984, p. 235).

A partir dessa análise, segundo hooks (2019a), podemos perceber que o arranjo social que foi estabelecido no sistema escravocrata a partir do sexismo institucionalizado e imperialismo racial criou uma hierarquia social pautada em gênero e raça, na qual o homem branco ocupa o topo, a mulher branca em seguida, apesar de em algumas situações serem colocadas no mesmo lugar do homem negro que está abaixo desta, e na base desse arranjo a mulher negra.

Entendendo que estes sujeitos estavam imbricados em relações de poder que, como vimos, separava o lugar social de mulheres brancas e negras, não podemos tomar como pressuposto que a experiência de ser mulher foi construída de uma única forma e que essa construção não tenha sido determinada pela raça.

Voltando ao discurso de Truth, percebemos que ela realiza um contraponto importante sobre a construção social de gênero a partir de dois prismas: a incapacidade física das mulheres em relação aos homens e a maternidade.

A forma como as mulheres negras eram obrigadas a suportar exaustivas cargas de trabalho, tanto no campo como dentro da casa dos senhores, e açoites violentos sobre o corpo nu, como os aplicados aos homens negros, era o oposto do que estava reservado às mulheres brancas, que tinham como atribuição supervisionar o trabalho doméstico realizado pela mulher negra escravizada, com seus corpos envolvidos em vestidos volumosos.

Para as mulheres africanas, o trabalho no campo não era algo que desrespeitava a sua identidade feminina, porém, além da demanda excessiva e das condições precárias do trabalho, havia punições por qualquer comportamento que não satisfizesse a vontade dos senhores. Segundo hooks (2019a, p. 87).

Mulheres africanas deslocadas de sua origem não estigmatizavam o trabalho no campo, mas à medida que assimilavam valores estadunidenses brancos, aceitavam a noção de que era aviltante e degradante para mulheres trabalhar no campo. Como trabalhador na fazenda, o homem negro escravizado realizava a mesma tarefa que realizaria se fosse uma pessoa livre, mas mulheres negras estavam muito conscientes de que não era considerado comportamento de senhora ou de mulheres respeitáveis trabalhar no campo.

A condição em que mulheres negras escravizadas eram colocadas no arranjo social colonial, desempenhando tarefas atribuídas ao homem e sobrevivendo mesmo sem a sua proteção, poderia ser pressuposto para mulheres brancas, isto, poderia demonstrar que mulheres eram aptas a realizar qualquer tipo de tarefa, o que se contrapunha à inferioridade nata disseminada pelo patriarcado.

Porém, a forma como o homem branco cria um discurso sobre o corpo das mulheres negras, atribuindo-lhe força e resistência e, portanto, tratando-o como apto à sobrecarga de trabalho e a sofrimentos, ainda, desvinculando-o da condição de humanidade e fragilidade referente aos corpos de mulheres brancas, retira os corpos das mulheres negras da categoria de mulher e os coloca numa condição sub-humana masculinizada. Esse tratamento embasou os estereótipos que condicionaram a forma como mulheres negras eram vistas e tratadas socialmente, e afastou cada vez mais o corpo feminino negro da mulheridade cultuada pela sociedade sexista.

Portanto, mulheres negras escravizadas não ocupavam a posição de mulheridade definida na organização do patriarcado imperialista branco. Como também haviam perdido seu lugar na organização social africana, essas mulheres ocupavam um não lugar de existência. Contudo, na busca por um lugar nesse arranjo social, passaram a incorporar os valores de mulheridade e feminilidade vigentes, buscando reproduzir os comportamentos e as relações então estabelecidos.

O fato de que mulheres negras escravizadas eram forçadas a trabalhar como “homem” e a existir independentemente da proteção e da provisão deles não levou ao desenvolvimento de uma consciência feminista. Elas não defendiam equidade social entre os sexos. Em vez disso, carregavam um ressentimento amargo por não serem consideradas “mulheres” na conduta dominante, portanto, não receberem consideração e os privilégios dados às mulheres brancas. Modéstia, pureza sexual, inocência e um jeito submisso eram as qualidades associadas à mulheridade e feminilidade que mulheres negras escravizadas se empenhavam para adquirir, ainda que as condições em que moravam continuamente sabotassem seus esforços (hooks, 2019a, p. 88).

Por outro lado, mulheres brancas aproveitavam-se de sua condição de privilégio em relação às mulheres negras pois assim podiam gozar de algum prestígio ao se verem livres do trabalho doméstico pesado, dos cuidados com os filhos e das investidas sexuais indesejadas dos maridos.

Outra forma de exploração relacionada às mulheres negras escravizadas era a reprodução. Os corpos de mulheres negras eram utilizados para a geração de filhos que seriam vendidos como mão de obra escravizada. Além disso, mulheres negras também eram requeridas como ama de leite para crianças brancas. Mulheres negras eram coagidas a terem gestações seguidas, o que contrariava os costumes africanos, segundo os quais as mulheres permaneciam em média dois anos sem relações sexuais a fim de se preservarem antes de novas gestações.

Mulheres negras eram privadas de cuidados durante a gravidez. Eram expostas, mesmo nesta condição, a açoites e castigos, sobrecarga de trabalho e alimentação inadequada, tratamentos discrepantes dos cuidados reservados para mulheres nesta condição na África e até mesmo dos cuidados que mulheres brancas grávidas tinham no arranjo social escravocrata.

O que para hooks (2019a) torna-se evidente é que tanto mulheres brancas como negras foram vítimas da misoginia da sociedade sexista, porém é preciso reconhecer que as experiências vividas por mulheres negras foram marcadas pelo racismo. O não reconhecimento das intersecções que os sistemas de opressão produzem partindo da realidade concreta das mulheres impossibilita uma ação de enfrentamento efetivo contra os sistemas de opressão.

Reconhecer as especificidades que separam as experiências de mulheridade não promove, ao contrário do que muitas vertentes feministas estadunidenses propunham, a cisão do movimento feminista ou do movimento antirracista, como pessoas negras pensavam. Antes, evidencia que não se pode lutar por libertação apenas a partir de uma vertente de opressão, pois é a inter-relação dessas opressões que produz as situações que se colocam na vida material dos sujeitos e nas relações que eles estabelecem.

Assim, o reconhecimento de que todas as mulheres não estão localizadas da mesma maneira nas diferentes relações de poder que se estabelecem, e a maneira pela qual se

relacionam com elas, é fundamental para que possamos desenvolver teorias e práticas diversas, amplas e efetivas, o que só é possível considerando a experiência dos sujeitos que as produzem.

5.4 Entre o diploma de brancura e uma pedagogia feminista negra: o papel central da raça na educação

Segundo hooks (2017; 2020), as concepções do patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca preservam a colonialidade, ou seja, o modo como as relações e a ideologia produzidas durante a colonização permeiam as relações, as subjetividades e a produção de conhecimentos nos países mesmo após o fim da colônia. Ainda, produzem dependências e hierarquizações que possibilitam a exploração dos recursos e da mão de obra na periferia do capitalismo.

Estes sistemas interconectados de dominação impactam diretamente nos sistemas de educação e condicionam as relações de ensino e de aprendizagem de três maneiras principais: seleciona e valida quais as epistemologias são importantes e, portanto, determinam os conteúdos a serem ensinados e a forma como serão ensinados nas relações de poder que se estabelecem no interior das salas de aula, e na construção das concepções de corpos cognoscentes e objetos de estudo.

hooks (2017), ao relatar a mudança que a levou a frequentar escolas dessegregadas no *Hig School*, enfatiza que este espaço não era um lugar onde o conhecimento tinha relação com a realidade social de estudantes negros e negras, ao contrário daquilo que acontecia nas escolas segregadas de Kentucky, onde as professoras eram predominantemente mulheres negras que incentivavam a produção de um pensamento crítico a respeito dessa realidade.

De repente o conhecimento passou a se reduzir a pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca (hooks, 2017, p. 12).

O conhecimento nas escolas dessegregadas era produzido e disseminado por e para pessoas brancas. Estudantes não brancos eram apenas receptáculos que deveriam reproduzir o conteúdo quando este fosse solicitado, e quando isso não ocorria, os professores, em sua maioria homens brancos, invocavam os estereótipos racistas que questionavam a capacidade de aprender de pessoas negras, reforçando a ideia da suposta inferioridade cognitiva em relação às pessoas brancas e o não pertencimento desses sujeitos ao espaço escolar.

hooks faz uma reflexão desse período a partir da obra de Paulo Freire, contrapondo uma educação como prática da liberdade desenvolvida nas escolas segregadas e a educação bancária das escolas dessegredadas no *Hig School*.

A sala de aula já não era um lugar de prazer ou êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, e até incapazes de aprender. Apesar disso essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, 2017, p. 12).

Tanto as escolas segregadas como as escolas dessegredadas eram espaços políticos onde a raça condicionava as relações de ensino e aprendizagem.

Enquanto as escolas da infância de hooks eram lugares onde as professoras negras incentivavam o intelecto de crianças negras como forma de resistência à dominação, proporcionando às e aos estudantes a produção de conhecimento crítico, nas escolas dessegredadas professores brancos perpetuavam o sistema de dominação através de uma educação bancária.

Os estudantes negros e negras eram colocados em um não lugar no qual deveriam adquirir informações que reforçavam o lugar de subalternidade, “eram levados a sentir que não estavam ali para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos” (hooks, 2017, p. 14).

É relevante notar, nas análises críticas feitas por hooks sobre as relações de ensino e aprendizagem nos sistemas formais de educação, como professores e professoras utilizam ou não sua autoridade dentro da sala de aula e como essas relações com os estudantes também corroboram sistemas de dominação, ao passo que não só reproduzem as relações de poder estabelecidas na sociedade como contribuem para sua manutenção.

Em *Ensinando a transgredir*, hooks demonstra como isso acontece frequentemente quando os professores não dispõem de “habilidades básicas de comunicação” e não utilizam diferentes “códigos culturais” para estudantes diversos com o intuito de estabelecer conexões. Com frequência, a grande maioria utiliza a sala de aula “para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder” (hooks, 2017, p. 14).

Ao fazer uma crítica sobre a forma como a autoridade é utilizada na sala de aula, hooks faz o seguinte questionamento:

Será que ela afirma sua autoridade de maneira a desencadear inadvertidamente uma dinâmica de competição, dando a entender que a sala de aula *pertence* ao professor mais que aos alunos, *pertence* mais a alguns alunos do que outros? (hooks, 2017 p. 113).

Segundo hooks, é necessário reconhecer que a autoridade em sala de aula é condicionada pelas matrizes de opressão de classe, gênero e raça, e todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem são impactados por elas, portanto todas as experiências dos sujeitos devem ser consideradas visando à criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem, o que não desconsidera a existência de conflitos e divergências, que inclusive já se estabelecem através de uma autorização discursiva pautada nestas três matrizes de opressão que se escamoteia através do discurso de universalização do sujeito. O ponto nevrálgico é: “se a pedagogia do professor não for libertadora, os estudantes provavelmente competirão pela valorização e pela voz em sala de aula” (hooks, 2017, p. 115-116).

Além disso, a pedagogia libertadora envolve pensar criticamente sobre quais e como os conteúdos são apresentados aos estudantes. Em *Ensinando pensamento crítico*, hooks assevera:

Ao longo da história da educação nos Estados Unidos, tanto no sistema de ensino básico, quanto no superior, a política patriarcal imperialista, capitalista e supremacista branca tem moldado as comunidades de aprendizagem, afetando a forma como o conhecimento é apresentado aos estudantes, assim como a natureza das informações (hooks, 2020, p. 61).

Como exemplo, a autora questiona a informação comumente difundida nas salas de aula desde a infância de que “Colombo descobriu a América”, que, além de desconsiderar a presença de povos originários, também omite que “exploradores africanos viajaram para esta terra antes dos europeus” (hooks, 2020, p. 53).

Como enfatizado por hooks, há uma opção ideológica e política que visa preservar o *status quo* nas relações de ensino e de aprendizagem, tanto na escolha dos conteúdos como na maneira como são apresentados. Não se trata apenas de privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, bem como não se trata da inversão ou abandono de conhecimentos produzidos por povos europeus.

Falamos aqui da ideologia que permeia a ideia de hierarquização desses conhecimentos e que impossibilita que estudantes brancos e negros acessem conhecimentos não hegemônicos que os possibilitem pensar de forma crítica, a fim de compreender a realidade em que estão inseridos e agir sobre ela, e não “ensinando crianças brancas ideologias de dominação e a crianças negras ideologias de subordinação” (hooks, 2020, p. 53).

É certo que é preciso fazer escolhas pedagógicas em relação aos conhecimentos que serão tratados e como serão tratados, o que, convém destacar, é a importância de identificarmos em que essa escolha se baseia e quais são os seus objetivos.

hooks também enfatiza que, a partir do momento que estudantes negras e negros passaram a frequentar os mesmos espaços educacionais que brancas e brancos nos Estados Unidos, o corpo negro continua a ser alvo de processos de desumanização e controle. A autora descreve o sentimento de tristeza e sofrimento dela e de outros estudantes negros que eram obrigados a chegar mais cedo na escola e aguardarem a entrada dos estudantes brancos amontoados no ginásio. Essa forma de evitar conflitos raciais evidencia que o corpo que precisava ser controlado era o corpo negro. A forma como esses corpos se comportavam e como se comunicavam também deveria refletir a cultura branca, pois, segundo a autora, esses comportamentos eram mais aceitos, e nenhuma recompensa era dada a comportamentos de resistência.

A preocupação em observar, mensurar e controlar corpos de pessoas negras se constitui como um componente nevrálgico do racismo. Num primeiro momento, a justificativa é de que estes corpos são considerados perigosos, porém a verdade é que há sobretudo um interesse do grupo hegemônico de que esses corpos sejam embranquecidos, absorvendo a concepção da supremacia branca.

Podemos inferir aproximações entre a constatação de hooks em relação ao sistema de ensino estadunidense e o brasileiro no que se refere à forma como a raça permeou as concepções que organizaram e ainda estão fortemente presentes nos dois sistemas de educação. Dávila (2006), ao pesquisar o sistema de ensino do Rio de Janeiro, o primeiro sistema escolar público universal no Brasil, entre 1917 e 1945, período em que houve um grande aumento da oferta de educação pública, assevera que:

O título deste livro, *Diploma de brancura*, refere-se a práticas empregadas nas escolas cariocas e nas intenções dessas práticas: transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele (Davila, 2006, p. 13).

É possível perceber, a partir do trabalho de pesquisa realizado pelo autor, que raça, gênero e classe eram preocupações recorrentes de uma elite de intelectuais brasileiros que tinha como intuito formar uma “nova e moderna nação brasileira”. Segundo esses intelectuais, uma sociedade formada em sua grande maioria por pessoas não brancas impossibilitava o desenvolvimento do país. Neste sentido, a educação, fortemente influenciada pela saúde, tornou-se um instrumento essencialmente importante para atingir o propósito.

Para tanto, era necessário que a escola se tornasse um espaço onde toda marca de degeneração atribuída à proximidade com povos africanos fosse relegada, mas não extirpada, pois isso não seria possível já que a miscigenação se apresentava como componente importante no processo de embranquecimento. No entanto, a aproximação com padrões de branquitude era a norma hegemônica que embasava tanto o currículo como as práticas de higiene e saúde, que se converteram em parte das práticas pedagógicas, e impactava também a seleção e a formação de professores.

No caso da profissionalização do ensino, a política envolvia valores combinados de raça, classe e gênero. O quadro imaginado de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram- era branco, feminino e de classe média... esses processos acompanharam um projeto deliberado dos formadores de forjar uma identidade para os professores da cidade... e criaram normas cada vez mais difícil para os candidatos pobres ou afrodescendentes iniciarem esse preparo. As políticas que os reformadores colocaram em prática não visavam especificamente a barrar o acesso a profissão a nenhum grupo particular. O problema histórico jaz, na verdade, em como os reformadores imaginaram que era o profissional moderno do ensino, e como buscaram atingir suas metas (Dávila, 2006, p. 148).

No que se refere ao conteúdo dos cursos de formação de professores, podemos afirmar, a partir de Dávila (2006), que as ideias de superioridade branca faziam parte do currículo não só nas Escolas Normais, mas também das revistas e programas de rádio destinados a esses profissionais.

As ideias eugênicas permeavam, além das ciências sociais, a higiene e a puericultura, “ciência do cuidado pré e pós-natal, baseada na teoria eugênica de que um cuidado especial durante a gestação pode amenizar deficiências geneticamente acumuladas” (Dávila, 2006, p. 169).

Em sua maioria, os cursos e materiais eram ministrados e escritos por homens brancos que não eram pedagogos e se empenharam ativamente na disseminação desse conteúdo tanto no campo da educação quanto em suas atividades fora dele.

À medida que os teóricos raciais deslocaram suas análises sobre a natureza da raça da base biológica para a cultural, o treinamento de professores ganhou maior urgência. De repente, brasileiros degenerados podiam ser redimidos por meio da saúde e da educação. Como os professores precisariam ser capazes de orientar a redenção, precisariam ter acesso aos recursos técnicos e profissionais necessários (Dávila, 2006, p. 169).

Assim como os professores, a forma como os estudantes eram identificados e selecionados obedecia a uma lógica de hierarquização pautada em concepções racistas através da aplicação de testes que definiam as aptidões e o grau de degeneração, utilizados para determinar o tratamento dado aos meninos e meninas nos sistemas de ensino no Brasil.

[...] Teixeira inaugurou uma era de testes e medidas no Brasil. Exames psicológicos e físicos semelhantes àqueles utilizados para classificar criminosos, loucos e outros “degenerados” eram agora aplicados fora das clínicas para decidir o lugar de cada aluno na escola. Ao fazer isso Teixeira provocou o surgimento de uma complexa tradição em que corpos estudantis heterogêneos eram avaliados por meio de medidas científicas codificadas em termos raciais e de classe (Dávila, 2006, p. 221).

Apesar de não haver uma segregação institucionalizada, havia uma ambivalência na maneira como os sistemas de ensino tratavam os estudantes considerados inadequados. A maneira como os testes eram aplicados tinha como justificativa identificar, através de parâmetros científicos, os indivíduos aptos, que já pertenciam à classe do “homem moderno brasileiro”, e os não aptos, que deveriam receber o mínimo para se enquadrar neste modelo. Normalmente, o que estes testes levavam em consideração eram somente os aspectos que indivíduos pertencentes ao grupo hegemônico desenvolviam por ter acesso material aos bens culturais valorizados pela escola, situação que favorecia os estudantes brancos.

Como nos diz Dávila:

O principal instrumento de classificação de alunos ingressantes era o Teste ABC, desenvolvido por Lourenço Filho... O teste media o preparo dos estudantes para aprender a ler e a escrever, definido como “maturidade educacional”. Em síntese, aquele que já conseguiam identificar e escrever as palavras nomeando um grupo de objetos em um quadro- carro, chave, gato, mão e rádio, por exemplo- e haviam desenvolvido habilidades motoras para desenhar padrões geométricos eram classificados como “maduros”. O teste favorecia alunos cujos pais eram alfabetizados e podiam lhes ensinar as primeiras letras em casa. Entre esses, aqueles que podiam ter nomes de artigos de luxo, como carro rádio ou maçã, entre as suas primeiras palavras, classificavam-se melhor (Dávila, 2006, p. 221-222).

Os esforços para branquear a população brasileira e os mecanismos sofisticados desenvolvidos para impedir o acesso de homens e mulheres negras à profissão docente, conforme Dávila (2006), levaram a uma diminuição drástica do número de profissionais negros, se comparados os períodos do início do século XX até 1940. Ainda assim, havia presença de pessoas negras nas escolas cariocas, especificamente de mulheres negras, apesar dos marcadores raciais que eram utilizados para dificultar o acesso dessas pessoas a esses espaços.

Esses professores, segundo Dávila, vinham principalmente de famílias pobres e recebiam instrução através de instituições religiosas de caridade. Conseguiram acesso aos cargos docentes principalmente por dois motivos: a instrução recebida era acima da média para a população no período e contavam com a influência de um patrono.

O autor, através de uma gama de fontes históricas, incluindo fotografias, sugere que havia uma classe média negra composta por intelectuais e professores no início do século XX e que, apesar da ausência de dados institucionais em alguns períodos, é possível verificar a presença e a identificação racial através da memória oral e principalmente de registros “em

jornais afro-brasileiros e por membros da Frente Negra Brasileira, uma organização social e política com base em São Paulo e outras cidades brasileiras”, que tinham, entre outras demandas, acesso à educação para a população negra (Dávila, 2006, p. 156).

Segundo o autor, o registro mais direto aconteceu no Congresso Afro-Brasileiro no Recife, em 1934, organizado por Gylberto Freire após a publicação de Casa Grande e Senzala. O evento reuniu, de um lado, cientistas sociais, como antropólogos e eugenistas, e, de outro, membros de organizações religiosas e sociais afro-brasileiras. Dávila (2006) traz a citação presente no livro de ensaios baseada na declaração de um membro da Frente Negra Brasileira:

Muitas jovens ethiopes, que se diplomam educadoras, lutam para conseguir lecionar e tem que o fazer particularmente, na impossibilidade de trabalhar para o Estado. A maioria desiste, vendo os exemplos dolorosos, e vão para a costura, condição máxima que pode desejar a mulher que possui as ‘consideradas’ características da decendencia africana (Barros, 1935 *apud* Dávila, 2006, p. 160).

Atualmente, podemos identificar que raça, gênero e classe persistem como elementos para se pensar a função social da educação.

É possível observar nos documentos que compõem o Currículo da Cidade de São Paulo a intenção da garantia do direito de aprendizagem para todas e todos os estudantes, reconhecendo que os marcadores sociais da diferença, e como operam na vida material dos sujeitos que frequentam as escolas públicas da Rede Municipal de Ensino (RME) e de seus professores, impactam na forma como aprendem e como ensinam.

Aqui, a preocupação principal, segundo o currículo, não se refere somente à formação mental e lógica e à inserção no mercado de trabalho, mas sobretudo à ideia de que os sujeitos possam desenvolver valores e usufruir de uma vida social digna, tendo como pilares a equidade, a inclusão e a integralidade.

Com equidade, compreende-se que, para que haja igualdade de oportunidades numa sociedade que mobiliza a diferença para promover desigualdades de acesso a direitos, é necessário que sejam disponibilizados subsídios diferentes para os diversos sujeitos sociais, reconhecendo que os marcadores classe, raça e gênero, entre outros, produzem negação de direitos a pessoas de grupos sociais específicos. Faz-se necessário, assim, “nos atentar a uma prática pedagógica de qualidade, garantindo a igualdade na diversidade e respeitando o direito de aprendizagem na individualidade” (São Paulo, 2019, p. 31).

O conceito de inclusão é mobilizado de maneira ampla ao se referir a todos os processos de exclusão produzidos a partir de diferenças biopsicossociais, culturais, etárias, econômicas, étnico-raciais, de gênero, linguísticas, religiosas, entre outras. Trata-se de como as diferenças, as desigualdades e as diversidades presentes nas unidades escolares são

invisibilizadas, entre outros fatores, pela ausência de formação específica das professoras e pelo desconhecimento das relações entre aprendizagem e as condições materiais de vida dos bebês, crianças e adolescentes.

O conceito de integralidade abrange em sua definição tanto a integralidade e a inteireza dos sujeitos quanto a articulação de diferentes saberes, linguagens e as práticas pedagógicas.

Os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos na Rede Municipal de Ensino (RME) são concebidos como sujeitos integrais nas suas dimensões intelectual, física, emocional, social, e cultural, valorizando sentimentos, pensamentos, palavras e ações, e na maneira como se relacionam entre si e com o meio, de modo a não estabelecer uma cisão entre mente e corpo ou entre a vida cotidiana e a escola.

Dessa forma, as diferentes linguagens envolvidas nas vivências da vida cotidiana são acolhidas e consideradas e outros conhecimentos, que não são cotidianos, são mobilizados como ferramentas para interpretar e intervir no mundo. Para tanto, é fundamental que as práticas pedagógicas apresentem coerência entre teoria e prática, entre o que é dito e o que é feito, partindo da escuta e da observação dos bebês, crianças e demais estudantes, o que pressupõe um currículo que conheça as condições de existência dos sujeitos nos territórios.

A grande presença de estudantes e professores negros e negras na Rede Municipal de Ensino (RME) foi determinante na produção do currículo, já que foi construído a partir da escuta, entre outros, desses dois atores.

Podemos observar que, marcadas as diferenças entre os processos de racialização e funcionamento dos mecanismos de hierarquização e dominação presentes nas sociedades brasileiras e estadunidenses, um aspecto se torna bastante evidente: os sistemas de opressão de raça, gênero e classe estiveram presentes como condicionantes e, em algumas situações, determinantes na organização, especialmente como política pública nos sistemas de ensino dos dois países. Além disso, a presença de pessoas negras ocupando os espaços de educação formal foi determinante na denúncia e na produção de conhecimentos contra- hegemônicos.

Essas formas de conhecimento, apesar de guardarem elementos que as conectam e se reproduzem nas diversas práticas materiais, não são homogêneas, pois guardam as especificidades das experiências que constituem estes sujeitos, conforme destacado por hooks (2017, p. 124):

Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente escrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível.

Para hooks (2017), a forma como sabemos e como ensinamos perpassam nossas experiências, que são vividas a partir da localização do nosso corpo, daquilo que sentimos, do que e como nos afeta. Tudo isso permite concebermos a realidade a partir de um outro ângulo, relacionar e propor soluções a partir da perspectiva do oprimido.

O sofrimento experimentado por mulheres negras ao existir em um mundo condicionado pelo patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca conecta as diversas experiências desses sujeitos na diáspora, localizando-nos em um ponto à margem do qual podemos enxergar o centro de uma maneira diferente dos sujeitos que pertencem ao grupo hegemônico.

Porém, a experiência, como evidenciado pela autora, se dá a partir das diferentes formas como o sujeito elabora o sofrimento. Apesar de muitas vezes ser primordial no processo de ensino e de aprendizagem, a experiência por si só não produz conhecimentos, é preciso pensá-la de maneira crítica num processo intencional, é preciso paixão pela experiência, ou seja, ela não é somente o que se aprende, mas como se aprende e para quê.

Segundo a autora, portanto, pensar a experiência dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem pode aguçar o nosso olhar sobre a forma como ensinamos e como os estudantes aprendem, mas também pode ser utilizada como metodologia, na qual produzimos práticas pedagógicas libertadoras.

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo, a professora é o agente principal em sua implementação, e o implementa a partir das suas concepções.

Tanto professoras brancas como negras, segundo hooks (2017), são sujeitos imbricados nas relações de poder, marcadas pelo patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, e precisam pensar criticamente sobre o lugar que ocupam e como esses marcadores funcionam para que possam construir pedagogias que estejam em consonância com este currículo, que reconhece as desigualdades e visa a garantia do direito de aprendizagem a todas e todos os estudantes.

Desta forma, não é possível que se garanta o direito de aprendizagem sem a construção de uma “pedagogia anticolonialista, crítica e feminista”, pois estas:

[...] práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017, p. 20).

Considerar a experiência de professoras, e, especificamente neste trabalho, de mulheres negras, para elaboração das propostas formativas é imprescindível, pois amplia o paradigma de pensamento em relação à elaboração de conhecimentos pedagógicos que questiona o modelo de sujeito universal.

Sabendo-se, segundo o currículo antirracista, que a maior parcela dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME) são sujeitos negros e negras, e que uma parte significativa da rede municipal atualmente é formada por professores não brancos, é fundamentalmente importante compreendermos como esses sujeitos constroem suas identidades implicadas pelo patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca, pois não é possível pensar uma pedagogia crítica que desconsidere os sujeitos imersos nesta educação.

Segundo Pinho e Mesquita (2022, p. 23):

[...] quando falamos em pedagogia estamos falando da teoria que explicita o processo de ensino-aprendizagem, o qual, por sua vez, se relaciona com as finalidades e concepções ligadas à educação. As pedagogias explicam como, por que e por quem a educação acontece.

A produção de teorias pedagógicas a partir da experiência de mulheres negras, para hooks (2017), envolve processos de autorrecuperação, que, segundo a autora:

No meu pensamento, eu conectava inúmeras vezes autorrecuperação com todo o esforço do oprimido, do dominado, para desenvolver consciência daquelas forças que exploram e oprimem; com os esforços de educar para uma consciência crítica, para criar resistência efetiva e significativa, para fazer a transformação revolucionária (hooks, 2019d, p. 76).

Esse processo envolve um resgate do eu fragmentado pelo patriarcado capitalista imperialista supremacista branco através de mecanismos de dominação relacionados à linguagem e ao apagamento da história de pessoas negras, inclusive na produção de epistemologias a partir da experiência social negra, o que se refere também à produção de práticas pedagógicas.

A autora entende que nos constituímos através da linguagem, portanto ela é um lugar de luta. Se por um lado ela pode se constituir como ação do opressor para fragmentação, “o oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar” (hooks, 2019 d, p. 73).

Ao contrário do que os sistemas de dominação consideram, em que a construção do “eu” acontece em oposição ao outro, que precisa ser exterminado, hooks (2019d) entende que a construção do “eu” se dá a partir de muitos “eus”, em duas dimensões: na relação e na conexão. Na relação, que faz com que possamos nos perceber e percebamos o outro como sujeito, e na conexão, através da memória com a nossa ancestralidade, com aqueles e aquelas que possibilitaram que existíssemos neste tempo presente. É a partir da memória que reunimos os fragmentos dos “eus”.

Ao pensar sobre esses processos de resgate do “eu” fragmentado, hooks também elabora o termo *autoatualização* para descrever o processo de busca do bem-estar e cuidado de si, que considera a integralidade dos sujeitos. É o modo pelo qual professoras aprendem sobre si e sobre maneiras de ensinar que considerem as dimensões de mente, corpo e espírito, o que desconstrói a ideia capitalista de compartimentalização dos sujeitos e de suas ações profissionais. Na compartimentalização, o “eu” é colocado à parte quando o sujeito desempenha uma função profissional, no caso, o ensinar.

Essa ideia de compartimentalização, reflete-se em práticas pedagógicas que consideram que desempenhar bem a função de ensinar se define como compartilhar informações com os estudantes, e que o estudante exitoso é aquele que consegue adquirir o máximo dessas informações.

Com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integralidade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização. Esse apoio reforça a separação dualista entre público e o privado, estimulando os professores e os alunos a não ver ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis profissionais (hooks, 2017, p. 29).

O processo de autoatualização possibilita compreender que o conhecimento e a maneira como se ensina tem relação direta com a vida da professora daquelas com as quais compartilha os processos de ensino e de aprendizagem, o que faz com que o conhecimento compartilhado seja significativo, ou seja, tenha relação com a suas experiências de vida.

A autora utiliza o pensamento do monge budista e compara a profissão de professora com a de um médico ou curador: não é possível que cure alguém estando ele próprio doente.

Neste sentido, não é possível que professores ofereçam aos estudantes conhecimentos que questionem os sistemas de opressão e dominação (que prejudicam não só a sua aprendizagem, bem como suas relações sociais e a sua vida material), se não considera que a sua própria experiência enquanto sujeito é condicionada por esses sistemas, assim como sua

maneira de ensinar. Portanto, para a autora, não existe cisão entre a pessoa e o profissional, a emoção e o pensamento intelectual, nem entre a vida cotidiana e a escola. Sem isso, a educação é apenas bancária, e não uma prática para a liberdade.

Para que essa educação aconteça é necessário desenvolver uma pedagogia engajada, que vá além de uma pedagogia crítica ou radical, pois não só questiona as hierarquias de poder como também constrói conhecimentos para a tomada de decisões que proporcionem o bem-estar. Segundo hooks, “liga a vontade de saber à vontade de vir a ser”, ou seja, oferece novas possibilidades de bem viver.

Essa pedagogia envolve amor tanto por aquilo que se define como profissão, o magistério, como pelas pessoas com as quais se compartilha os processos de ensino e de aprendizagem. Para hooks, o amor não é um sentimento etéreo, mas uma ação, o que implica sermos responsáveis e comprometidos.

Somos com frequência ensinados que não temos controle sobre nossos “sentimentos”. Contudo, a maioria de nós aceita que escolhemos nossas ações, que a intenção e o desejo influenciam o que fazemos. Também aceitamos que nossas ações têm consequências. Pensar que as ações moldam os sentimentos é uma forma de nos livrarmos de suposições aceitas convencionalmente, como a de que pais amam seus filhos, de que alguém simplesmente “cai” de amores sem exercer desejo ou escolha, de que existe algo chamado “crime passionnal”, isto é, a ideia de que ele a matou porque amava demais. Se nos lembrássemos constantemente de que o amor é o que o amor faz, não usaríamos a palavra de um jeito que desvaloriza e degrada o seu significado. Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança (hooks, 2021a, p. 55).

Partindo das elaborações teóricas de hooks, é possível observar aproximações com intelectuais brasileiras como Nilma Lino Gomes, Carolina Santos B. de Pinho e Tayná Victória de Lima Mesquita no que se refere aos saberes específicos construídos nas lutas por emancipação e na produção de pedagogias feministas negras.

Como hooks, Gomes, Pinho e Mesquita afirmam: nenhum processo de dominação ocorre sem resistência, e, para além da resistência, há produção de outras formas de existir que contrapõem a subalternidade.

É exatamente pela maneira com a qual pessoas não brancas, e mais especificamente mulheres negras, lidam com as opressões nos diferentes espaços que ocupam que essas pessoas produzem formas específicas de conhecimento, expondo e contestando as desigualdades construídas a partir de marcadores sociais da diferença.

Segundo Pinho e Mesquita (2022), o conjunto dessas tradições de pensamento, que, apesar de possuir características específicas, não se constitui como único, forjado por mulheres

negras a partir da sua experiência social, é chamado de pensamento feminista negro a partir dos trabalhos de Patrícia Hill Collins (Pinho; Mesquita, 2022, p. 24).

Segundo Pinho e Mesquita, as bases analíticas encontradas no pensamento feminista negro, no que se refere principalmente às bases teórico-metodológicas que oferecem para explicar o fenômeno educacional, configuram uma pedagogia feminista negra.

Uma pedagogia feminista negra assenta seu trabalho pedagógico em dez bases teórico-metodológicas, segundo Pinho: dialética entre teoria e prática; auto-organização, como fruto de autodefinição: revisão da relação de poder assumidas em sala de aula; uso de clássicos da educação, a partir de interpretações articuladas com a pedagogia feminista negra; reconexão com tradições culturais subjugadas; paradigma interpretativo baseado na interseccionalidade; teoria do ponto de vista/lugar de fala; experiência vivida como critério de cientificidade; assunção explícita de um projeto político de sociedade em prol da luta antirracista; encorajamento do empoderamento como ato político coletivo; compromisso com a justiça social.

Podemos perceber que essas bases teórico-metodológicas estão implicadas no pensamento de hooks apresentados até aqui e especificamente nos seus três trabalhos relacionados à educação (2017; 2020; 2021a). Partindo das concepções de hooks sobre a experiência como *locus* de produção de epistemologias da população negra na diáspora nos diferentes espaços de atuação destes sujeitos, e, mais especificamente, na educação, podemos aferir que a forma de ensinar e aprender de mulheres negras a partir dessas experiências trazem elementos fundamentais para a produção de uma pedagogia crítica pensada a partir daquelas implicadas nos processos educacionais, neste caso, na escola pública.

Como destacado, segundo o currículo da cidade, a rede municipal de educação conta com a maioria de estudantes negras e negros. Além disso, uma parte significativa das professoras são negras, principalmente na educação infantil, o que, segundo Pinho, nos traz uma questão importante: a maioria das teorias pedagógicas utilizadas nestes espaços são teorizadas por pessoas brancas, a partir de um olhar de fora e não a partir da experiência dos sujeitos que ocupam estes espaços.

Investigar a experiência de mulheres negras da Rede Municipal de Ensino (RME) a partir dos conceitos de hooks de autoatualização, autorrecuperação e amor nos possibilita perceber como a identidade docente de mulheres negras se relaciona com as práticas pedagógicas. Podemos observar, ainda, se essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem e, se sim, como o fazem. Deste modo, pode-se observar se essas práticas estão em consonância com o Currículo da Cidade na medida que garantem o direito de aprendizagem

para todos e todas e podem ajudar a pensar uma formação de professores que possibilite a efetivação de uma pedagogia crítica, radical e engajada a partir de uma pedagogia feminista negra.

CAPÍTULO 6 – NOSSOS RETALHOS DE LEMBRANÇAS

Aisha, 54 anos, professora de ensino fundamental I, há 23 anos no magistério municipal¹⁶

1. Conto de fadas

Eu me lembro é que, assim, se eu for pegar esse tempo que convivi na creche, com a tia Deolinda, era uma espécie de conto de fadas, porque ela era assim, a forma dela nos tratar. Lembro dela perfeitamente, uma mulher alta, loira, e a gente não via nela esses aspectos físicos, não eram importantes. O que era importante era como ela lidava com a gente, com muito carinho, e ela respeitava muito a individualidade de cada criança que ela cuidava na creche. E quando ela percebeu essa aptidão que eu tinha para a alfabetização, ela investiu nisso, em mim. Eu me lembro que ela investia isso em mim.

2. Seja a melhor

Quando eu entrei na escola, o meu irmão virou para mim e falou assim: Olha, seja a melhor ou esteja entre as melhores, hein? Você está me ouvindo? Entrei com seis anos e meio na escola, não tinha sete ainda. Me lembro até de eu descendo a rua, ficava pensando e falava assim: Mas por que tenho que ser a melhor? E se eu não quiser ser a melhor? Fiquei com isso na minha cabeça. É que tive, eu levo essa frase, ser a melhor e estar entre as melhores, como um peso. É um peso muito grande, para uma criança que está entrando no primeiro ano, saber que tem que ser a melhor e estar entre as melhores. Mas, depois, com o tempo, eu percebi que isso era um escudo de proteção. Me protegeu de muitas coisas, entendeu? Já fui no caminho com a, sabe aquela criança que a cabeça ferve? Sou muito questionadora. A minha mãe sempre falava isso: Nossa, Aisha, você pensa demais! “Está pensando em quê?”, a cabeça ficava assim, *zum, zum, zum*. E eu fui no caminho já pensando em uma série de coisas. Lembro bem desse trajeto do primeiro dia de aula. Foi um peso. Depois, até hoje, é o que me salva.

¹⁶ Todos os nomes são pseudônimos, escolhidos pela pesquisadora, cujo significado tem a ver com o adensamento de suas narrativas, escolha também feita para a manutenção do sigilo, segundo o TCLE apresentado no anexo, aqui temos – Nome Próprio de origem Swahili que significa “Ela é vida”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>. Acesso em: 22 out. 2022.

3. Ô coisinha tão bonitinha do pai!

Você está em casa, você é a nenê do seu primo, porque tem o primo que te chama de nenê, você é a coisinha mais linda do pai, que meu pai cantava para mim: “ô coisinha tão bonitinha do pai! Você é tudo isso. Quando entrei na escola, você passa por todas aquelas questões do próprio *bullying*. Imagine você, em uma escola majoritariamente de pessoas brancas, de famílias com o pensamento eurocêntrico. Assim, com ascendência mesmo, porque era mãe, pai, realmente, avô, avó, que vieram como imigrantes. Então eu não entendia porque não era aceita. Eu me lembro que também me questionava no sentido de que, eu falava assim, pensava assim: Eu não sou feia, eu não sou gorda, eu não tenho nenhuma deficiência. Por que as pessoas não gostam de mim? Tinha aquela rodinha, você passava e as pessoas começavam a rir de você e faziam piadas sem graça e não tinham motivo nenhum para isso. Por que estão rindo? E aí depois, lógico, eu entendi que era pelo fato de eu ser uma criança preta.

4. Amoras e quadrilhas

Nunca dancei quadrilha. Eu via as minhas amigas e os meus amigos serem rejeitados. Ninguém queria fazer par com eles. Então, quando chegava a hora do “levanta o braço, quem quer participar”, eu nunca levantei. Eu não passo por isso, de jeito nenhum. Quando chegava o “quem quer fazer par com fulano?”, a criançada começava a se afastar e a não querer pegar na mão, essas coisas, não querer dar o braço... Era uma mesa com Emicida e Kiusam e aquele livro Amoras, do Emicida – Aí veio aquela frase, falando que “as pretinhas são as melhores”. Voltei para mim, eu lá com os meus sete aninhos, no primeiro ano, tendo que ser a melhor e fiquei com isso na cabeça. Cheguei para o Emicida e falei: Olha, Emicida, essa será a minha leitura amanhã; às sete da manhã estou lendo o seu livro. Ele fez aquele olhar que ele faz. E a gente preparou toda a sala para a Amoras, passamos o vídeo, fizemos a leitura e foi um evento. A gente fez uma roda de conversa para falar sobre isso, trazer essas questões que incomodam, e as crianças foram trazendo e vieram várias questões. Eles jogaram para mim, claro: Agora é a vez da senhora falar. E eu fui justamente narrar isso para eles. Percebi que ficou aquele silêncio, porque acho que não esperavam, principalmente porque eles só me veem dançando. Acho que eles não esperavam aquilo: Como pode? Ela ensaia a quadrilha, ela ensaia a coreografia, ela ensaia coral. Eles combinaram tudo com a F. Aí, cheguei, foi muito bonito, porque a sala fechada, bati na porta – tum, tum, tum – corre para cá, corre para lá. Eles colocaram várias bandeirinhas de festa junina, assim, e dentro de cada bandeirinha tinha uma mensagem deles. Juntamente com a minha narrativa, teve a narrativa da L, que sofreu preconceito pelo fato de

que ela foi fazer balé e, por ela ser uma menina preta, ela sofreu preconceito no espaço. Eles pensaram em mim e pensaram na L, porque eles montaram uma coreografia – aí, não posso nem falar, eu vou chorar. Montaram uma coreografia e colocaram a L no centro e, como a L já fazia balé, ela introduziu os passos. E fizeram uma coreografia lindíssima. E eu, até então, falei: É só a L, né? Foi quando eles falaram que, tinha o R, aquele aluno que dava bastante trabalho para mim, ele virou e falou assim: Professora, como, quando a senhora era criança, a senhora não tinha par para dançar quadrilha, a senhora aceita ser meu par? Eles falaram dessa questão do que passei enquanto criança, que eles iam prestar essa homenagem para mim. E foi o R que me convidou para ser o par dele. Eu não esperava nada, a gente não espera isso.

5. O seu grupinho

Tinha essa questão de quando você chegava as pessoas se afastarem, aí você vai criando um grupo. Você tem o seu grupinho, aquele grupinho da linha dos rejeitados, dizemos assim, e você acabava ficando com essas pessoas. Assim, como eu era uma pessoa que sempre gostei muito de ajudar, então a minha mãe falava: Meu Deus, a Aisha tem que ter amizade com a mais piolhenta, com a mais pobre, ai meu Deus! Porque eu ficava realmente com essas pessoas para ajudar na questão da alfabetização, principalmente, porque já me incomodava, me irritava uma pessoa que não sabia ler e que, de uma certa forma, era excluída. E eu também estava nessa exclusão, então eu sempre ficava com essas pessoas, procurando dar um auxílio.

6. Tabacow

Meu pai trabalhava na Tabacow, a minha mãe cuidava dos meus avós e meu pai vinha em casa para almoçar. Eu não chegava a ficar o período todo, só se houvesse necessidade. Então, na maioria das vezes eu ia na parte da tarde para lá. E, muitas vezes, o que acontecia, meu pai vinha almoçar, me pegava e descia comigo. Eu ia com o meu pai para a fábrica e ficava ali. Meu pai trabalhava no acabamento de tapete – até aquele cheirinho da cola do tapete vem no nariz da gente – e a tia Deolinda tinha o cuidado, que era o horário de almoço dela, o horário de descanso, ela ia me buscar lá na fábrica e eu ia com ela para a escola. Então, para você ver, na época, a gente fala, bom, a gente vê que isso é tão importante. É um gesto tão cheio de significado. Ela não tinha a obrigação, se a gente for analisar não tinha mesmo, mas ela fazia isso. Cheguei a ir à casa dela também. Se ela estiver viva, já está bem idosa. Ela já tinha uma certa idade na época, mas uma pessoa fenomenal. Acho que tem muito a ver com ela, com certeza, esse cuidado, esse cuidar.

7. Até a Glória Maria entrou na história

E aí: O que vai fazer? Eu já estava terminando, falei: Vou fazer o magistério. Era o que daria, de repente, para conseguir um emprego, me sustentar e coisa e tal, já pensando nisso. Daí meu pai queria que eu estudasse lá para o lado do Carrão. Meu irmão falou: Não, pai, a Aisha vai continuar pegando ônibus, deixa ela estudar lá no Adelino, que eu estou estudando lá também. Com muito custo fui estudar lá, consegui. O meu pai estava meio desconfiado, medo de eu cair, de ir por um outro caminho, qualquer coisa assim. Foi uma escolha minha, eu quis, falei: Vou fazer o ensino médio e vou fazer o magistério. O pessoal da família falou que não, porque naquela época ser professora já não era fácil. Uns tios queriam que eu fosse para o jornalismo, por causa da Glória Maria: Ai, a Glória Maria! Olha a Glória Maria. Todo mundo com o sonho de ter uma Glória Maria na família. Até a Glória Maria entrou na história.

8. Isso aqui é o paraíso!

Quando eu cheguei para o meu primeiro dia de aula, a primeira coisa que eu falei foi: Meu, isso aqui é o paraíso! Eu ficava olhando preto, preto, preta, preta. Eu tive um choque, nunca tinha visto isso numa escola. *Black*, trança. Estava no auge dos *Black Power*. *Black*, trança, jeito de se vestir, comportamento, jeito de andar, jeito de falar. A primeira coisa que eu pensei, o olhinho fazia assim e sonhando, bati o olho numa galera, falei: Meu, tomara que esse pessoal esteja na minha sala de aula. Eu dei muita sorte. As meninas bem diferentes, porque já iam para baile, aquela coisa toda, aquela linguagem de preto para preto, aquela coisa de falar com o corpo. Que eu via na minha família, mas não via na escola, que são mundos diferentes. E, assim, é bem interessante isso também, porque eu bati o olho numa amiga minha que chama R de tranças com umas contas na ponta, assim, franjinha, coisa e tal. Eu olhei e falei, “meu”, a minha vontade era ser ela. E eu já cheguei, vinha de um mundo, de uma escola, tudo muito organizado, sistemático. Eu já com tudo, muito organizada, prestando a atenção, a R, ela bateu o olho em mim e falou que queria ser eu. E eu querendo ser ela, uma o inverso da outra. Eu queria um pouco daquela liberdade e ela querendo um pouco da minha inteligência, vamos dizer assim, um termo que ela mesma fala. É muito engraçado isso. É muito bonito também.

9. Eu parei meu curso de inglês

“Ah, será que foi ela mesma que fez? Será que essa prova aqui foi realizada por ela mesma?”. Isso eu passei a vida toda e passo até hoje. Acho que é o maior trauma que eu tenho. Essa

questão da dúvida da minha capacidade, de eu ter que provar duas ou três vezes que sou capaz. Acho não, é o meu grande trauma. Eu carrego isso desde pequena. A marca. Passo por isso inúmeras vezes no estado, inúmeras vezes na prefeitura. Eu parei meu curso de inglês por conta disso. Falei com a professora: Você me desculpa, mas como eu sou professora, tenho muito medo de errar, de me apresentar e não estar falando a pronúncia correta; isso me bloqueia, eu vou ter que sair do curso. A minha professora ficou desesperada, mas, Aisha? Não, não dá para continuar, é muita pressão. Essa coisa do medo de errar. Esse peso que a gente carrega eu acho muito cruel. Agora eu consigo me libertar mais, porque consigo enxergar. Você fazer a criança enxergar: Olha, quando ela falou isso, ela está querendo dizer isso. Então, a partir do momento que você consegue se enxergar, você consegue ver, você consegue se defender. Daí você consegue se libertar. Esse é o processo. Hoje em dia eu consigo enxergar. Hoje em dia, se você falar alguma coisa para mim, eu vou conseguir perceber o que está nessa entrelinha. Antigamente eu não tinha isso, a voz. Hoje em dia eu tenho essa voz. São esses temas que, agora, todo mundo colocou nome.

10. Eu não gosto de holofote

Outro dia a minha mãe falou, “você é professora”, mas eu nunca fui aquela pessoa que era muito ligada com professor. Aquela coisa de ficar, de fazer a chamada, de pegar material, eu nunca fui isso de ficar ali próximo, assim. Nunca fui. Eu via muitas amigas minhas, corriam para pegar a sacola do professor. Eu via no magistério, as meninas adoravam que a professora: Ai, fulana, faz a chamada para mim. Eu, quanto menos me visse, melhor. Eu tinha isso também, quanto menos visível eu ficasse. Não sei como, porque sendo alta, com as notas, com a presença, mas enquanto pudesse me deixar no meu canto, melhor. Até hoje eu sou um pouco assim, não gosto muito de holofote, não gosto. Não gosto muito de estar em destaque não, eu gosto de bastidor também. Gosto de estar ali nesse trabalho, que eu também acho tão importante quanto. Gosto de trabalho de base. Eu gosto disso, eu gosto muito de trabalho de base, acho fundamental. Aquela que está lá embaixo e que levanta. Quando a pessoa está lá em cima, você fala: Falô, valeu, legal, vamos partir de novo. Aí você pega de novo aquele, eu gosto de aluno com dificuldade de aprendizagem. Totalmente, eu vou nessa linha. Aquele aluno que não é alfabetizado, é justamente aquele que eu estou mais ali do lado. Diferente de algumas professoras que enaltecem aqueles que são, “uau!”, eu já não. Também por conta da minha história. Fazendo essa análise, você tem essa sensibilidade. Porque eu também já fui excluída, sei o que é a dor de ser excluído e não é fácil não.

Núbia, 46 anos, professora de ensino fundamental I, exerceu o cargo de assistente de diretor, atualmente é coordenadora pedagógica, há 10 anos no magistério municipal¹⁷

11. Meu sonho era a lista de material completa

Eu comecei estudando na Vila Maria, que foi onde nasci, no centro de São Paulo e ali não tive acesso à EMEI, eu entrei direto no fundamental, no primeiro ano. Era um tempo muito difícil, muito difícil mesmo. Eu lembro que eu era acolhida pelas professoras. Todo ano tinha uma professora que era como se fosse uma madrinha, porque a situação financeira da minha família era muito precária, então a gente nunca tinha condições de comprar o material. O meu sonho era chegar um dia na escola com aquela lista de material todinha, mas nunca consegui. Eu sempre ganhava dos professores cadernos, lápis de cor, mochila. Eu lembro que era uma fase muito difícil, mas eu sempre fui muito bem acolhida pelos professores. Então, de professor, eu não tenho o que falar, o que relatar, eu só lembro de coisas boas.

12. Um passinho atrás

Eu também sou filha de pai que era viciado em drogas, só que eu só descobri, fiquei sabendo quando eu tinha dez anos. Então entrei numa depressão, precisei passar com psicólogos para poder tentar aceitar essa situação do meu pai, o que sempre para mim foi muito difícil. Eu fui aceitar há pouco tempo a situação dele. Tudo era muito difícil. Então eu me excluía um pouco, porque eu tinha medo das pessoas descobrirem como era a minha família. Até porque eu já não me enquadrava e eu achava que não tinha que ter oportunidades como as meninas brancas, que tinham na escola. Sempre tinha o grupinho, por mais que eu tentasse ali me inserir, eu sempre achava que eu era inferior. Eu sempre ficava um passinho para trás para me proteger, porque eu falava: Ah, não, eles vão achar que estou num espaço que eu não deveria estar. Então eu sempre estava um passo atrás.

13. Se o outro fazia dois, eu tinha que fazer três

Uma coisa que o meu pai colocou muito na nossa cabeça, de que o negro tinha sempre que trabalhar: Trabalha, porque aí ninguém vai falar de você, porque o negro não pode ser preguiçoso, porque a gente já está numa sociedade que sempre vai deixar a gente marginalizado

¹⁷ Nome próprio egípcio que significa Mulher negra, forte, mãe de uma nação. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>. Acesso em: 22 out. 2022.

e aí, se você for preguiçoso então... Então eu sempre tive na minha cabeça que eu sempre tinha que fazer mais. Se o outro fazia dois, eu tinha que fazer três. Sempre fazendo mais, sempre buscando mais. Então eu sempre estava ali nos bastidores, mas sempre fazendo mais. E as pessoas ganhavam fama em cima do que eu fazia e eu sempre ficava ali, escondidinha. Isso demorou muito, demorou muito para dar aquele grito de liberdade e falar: Não, eu tenho uma identidade, eu posso sim; se vocês podem, eu também posso. Então, assim, na minha fase escolar eu me escondi muito. É assim que eu lembro da minha fase escolar, fiquei escondida.

14. A tornozeleira

Eu lembro muito bem, nossa, um dia eu cheguei em casa, ganhei uma na escola e cheguei em casa com aquilo no pé. O meu pai ficou irado, ele falou: Tira isso do pé agora! Nós já viemos acorrentados da África para cá e você quer colocar isso de novo na sua vida? Tira isso! E eu fiquei em choque, porque eu não entendia o que ele estava falando. Eu tinha oito, nove anos, não tinha entendimento. Só que me traumatizou. Então, até hoje, eu não consigo colocar em mim, porque me remete ao meu pai, me remete à infância, àquela cena, àquela situação e eu sem saber o que fazer, o que eu tinha feito, porque eu tinha ofendido os ancestrais dele, e ele falava muito isso. Então, assim, ele queria nos ensinar, mas, pela pouca cultura que ele tinha, não era um ensinamento tão profundo, mas me fez ser quem eu sou hoje. Então, assim, eu lembro muito do meu pai, dos argumentos que ele tinha, do orgulho que ele tinha de ser negro, mas numa sociedade que, com ele também, foi muito cruel. Ele contava essas histórias para a gente e isso me fazia querer sempre ser melhor. Falei: Não, eu tenho que honrar a minha raça, eu tenho que honrar o meu pai. Então, assim, eu lembro muito e esse não colocar a tornozeleira é em respeito a ele, sabe? Falo: Não, eu não posso, realmente; nós já fomos libertos e eu não tenho que pegar. Isso ficou marcado na minha alma.

15. Eu fui para a pedagogia com trinta anos

Então a minha primeira formação é contabilidade. Eu fui para a pedagogia com trinta anos, porque fiquei desempregada por um período, já tinha dois filhos, o mais velho e o do meio, e o desemprego bateu na porta e eu não sabia para onde correr. A minha mãe sempre falava – porque ela já era da área da educação, a minha mãe trabalhava como auxiliar de apoio na Prefeitura – e ela sempre falava para mim: Filha, faz pedagogia, faz magistério. Eu falava: Não, não quero. Quando fiquei desempregada, fui fazer um concurso de auxiliar técnico de educação (ATE) e passei no concurso e comecei a trabalhar. Então foi a minha primeira experiência com

a escola. Eu fiquei maravilhada, falei: Gente, eu perdi todo o tempo da minha vida, é isso que eu gosto! Eu gosto de estar com pessoas, gosto de estar com crianças e falei: Assim que eu começar a receber o meu primeiro salário, vou fazer a faculdade. Fui chamada em novembro, quando foi em dezembro prestei um vestibular e comecei a fazer pedagogia e, dali, só fui me aprofundando.

16. Aquela atividade de ré

Eu já olhava a escola com um olhar diferenciado. Tanto é que as pessoas falam que sempre o meu trabalho foi diferenciado, porque eu sempre fui muito acolhedora, porque eu lembro desse acolhimento comigo. Eu lembro das professoras me acolhendo. Eu lembro de um evento que aconteceu enquanto eu era inspetora, que o aluno subiu chorando, chorando, chorando, e eu falei: Por que você está chorando desse jeito? Ele falou: Porque eu não consigo fazer a atividade. Eu falei: Mas que atividade? – Aquela atividade de ré. Eu falei: como assim, atividade de ré – A professora deu os números, ela quer que eu faça de ré e eu não sei fazer os números de ré. Eu abracei ele e chorei com ele, falei: Calma, não é o número de ré. Porque acho que a professora estava trabalhando números crescentes e decrescentes. Eu acolhi ele, enquanto inspetora, sentei e comecei a explicar. Eu lembro dele secando o olhinho e falando assim: Agora eu entendi essa atividade de ré! Eu vi que eu poderia doar mais, que eu poderia ajudar. Eu sempre olhei a escola como um lugar de acolhimento, mas eu primeiro penso em acolher ali o sentimental, saber o que está ali dentro da criança para depois eu ir com o conteúdo científico. Porque acho que, se eu conseguir entender o que está passando ali dentro dele, ele vai aprender melhor, porque eu vou ter um olhar diferenciado para ensiná-lo.

17. Eu olho para dentro

Sempre gostei da sala em uma outra organização, mais em círculo, que era para eu poder olhar as crianças, entender o que elas estavam passando, porque às vezes a criança chegava cabisbaixa e naquele dia não produzia. Alguma coisa tinha acontecido, porque muitas vezes eu ia assim para a escola, porque aconteciam coisas em casa que me entristeciam e naquele dia eu não conseguia absorver nada, e eu entrava e saía e ninguém percebia. Quando eu fui para a escola, achei que eu poderia fazer esse papel de observar e de olhar a criança como criança. Olhar para dentro dela e não só aquele: Ô menino, vem cá! Eu sempre tentei tratar as crianças pelos nomes e as pessoas falam: Nossa, como é que você grava o nome? Eu falo assim: Porque eu olho para dentro dele e aí eu busco alguma coisa para conectar aquele nome à criança.

18. Empoderamento

Eu fui começar a ver professores negros quando já estava terminando o ensino médio. Eram sempre professoras brancas e hoje a gente já consegue ver a representatividade. Eu vejo, na escola onde trabalho, que nós já estamos aumentando o número, mas ainda precisamos ter convicção do nosso espaço, ter a certeza do que estou fazendo ali, de qual é o meu papel. Ainda tem muita gente, e eu vejo lá na nossa escola mesmo, que ainda tem medo, que ainda acha: Não, me deixa aqui quietinha no meu canto; não, mexe comigo; para falar alguma coisa de negro tem que ser na data específica; eu ainda não quero ficar falando sobre isso. Fica ainda com receios, porque ainda não se empoderou, não libertou ainda a mente, mas quando isso entrar, gente! Eu ainda vejo pessoas melindrosas, pessoas com medo, pessoas que ainda se escondem. É muito triste, mas eu creio que logo, esse empoderamento, porque é o empoderamento não da mídia, ele precisa ser o empoderamento da sua mente, a sua mente precisa ser liberta de algumas coisas, porque quando você está com a sua mente liberta, nada te aprisiona.

19. O menino estava de luto

Um professor me levou esse aluno e falou assim: Olha, não quer fazer nada, fica na sala de aula e não abre o caderno, só fica de cabeça abaixada; eu não estou aqui para ficar dando aula para menino que fica de cabeça abaixada. O menino estava de luto. Talvez, se ele tivesse pego o menino e falado: Vem cá, o que está acontecendo? Eu posso te ajudar? Você não está legal? Está sentindo alguma coisa? Você quer descer, quer tomar uma água? De repente, poderia ter evitado um conflito e o menino foi agressivo para com o professor. O menino xingou mesmo, ele xingou, porque ele falou: Ah, me deixa em paz, vai para aquele lugar e tal. E o professor ficou bravo, porque ele não estava ali para ser insultado e eu tive que fazer essa mediação. O que eu fiz primeiro? Eu atendi o professor, deixei o professor com todas as queixas dele, pedi para que o aluno aguardasse do lado de fora da sala, e aí eu falei para o professor: O senhor sabia que ele está em luto? Não Então. Ele falou: Ah, mas eu não tenho como saber. Não, não tem, ninguém tem, mas a gente precisa olhar as pessoas e ver que não é o comportamento dele. Mudou o comportamento dele, o que aconteceu? Ah, mas eu tenho uma sala com trinta alunos, eu não tenho condições. Tem, gente, a gente tem, porque enquanto eu passo uma atividade na lousa e eu saio na sala para ver quem está fazendo ou não, eu consigo perceber algumas coisas.

20. O Intervalo

Quando eu entrei nessa escola, o índice de indisciplina era muito alto. Geralmente, acabava o intervalo, ficavam de dez a quinze alunos lá para ir para a coordenação, porque haviam aprontado alguma coisa. Era uma coisa, assim, horrorosa. Hoje é quase nulo. Eles conseguem conviver em harmonia no intervalo, você quase não vê mais violência, eles conseguem conversar. Eles aprenderam a ter um tom mais melodioso para falar, mesmo estando nervosos, eles conseguem se controlar: Respira e depois você fala. Então isso evitou muito conflito na escola. Eu percebo que as conversas que a gente tem, e eles esperam, eles anseiam por essas conversas. Tinham dias em que a gente marcava: Olha, tal hora eu vou estar sossegada, dá uma passada lá na sala. Eles iam para conversar, do nada, para conversar coisas do dia a dia deles, mas eles passavam lá para conversar. E na hora do intervalo eles faziam questão da nossa presença, porque eles gostavam de ir na rodinha que eles estavam ali, ou ouvindo uma música ou fazendo uma brincadeira, eles gostavam da nossa presença ali. E os professores acabaram, alguns mais resistentes, outros nem tanto, então eles estão entrando nesse mesmo caminho e está dando muito certo. Tem professor que deixou de fazer o intervalo dele na sala dos professores para fazer o intervalo, lá embaixo, com os alunos. Para poder entender todo esse percurso.

21. Lá fora o Brasil é visto assim!

Eu estava no segundo semestre da faculdade e acho que era uma aula de geografia, não me lembro exatamente. O professor estava falando sobre população, sobre como o Brasil era visto lá fora e ele virou para mim, numa sala cheia de mulheres, e falou assim: Você é casada? Eu falei: Sou. Ele: Você tem filhos? Eu falei: Tenho. Ele falou: Quantos? Aí eu falei: Três. Ele virou e falou assim: Então, lá fora, o Brasil é visto assim; uma mulher negra, pobre e cheia de filhos. Eu fiquei na hora, tipo, assustada com aquele comentário. Eu fiquei chocada, porque pensei assim: Poxa, ele me usar para fazer um comentário desse? Ele falou assim: É, porque as pessoas de fora veem o Brasil assim, extrema pobreza. E a sala ficou em choque, todo mundo ficou em choque por conta daquela situação, e o professor foi chamado, tudo. Eu resolvi deixar para lá, mas são coisas que marcam a gente. Acho que em um ambiente acadêmico jamais poderia acontecer isso e acontece.

22. Não foi ela!

Antes de entrar na faculdade, eu trabalhava no McDonald's, acho que essa eu não te contei, e não tinham tantos McDonald's como têm hoje. Tinha no Center Norte e eu trabalhava lá, era na década de 90 e eu estava trabalhando. De repente se ouve, uma mulher saiu chorando e o marido dela veio direto no meu caixa, foi para cima de mim, queria me agredir, falou: Sua negra fedida, vagabunda, por que você fez isso com a minha mulher, você pensa o quê? E ficou aquele silêncio e eu em choque. De repente, do nada, eu vi uma mulher vindo, gritando atrás dele: Para, para, não foi ela! Você sim, sua imunda, sua porca, você não devia estar aqui! E eu fiquei travada, porque eu não sabia o que estava acontecendo. E a mulher falou: Não foi ela, foi aquela ali. Apontou para uma menina loira que estava no caixa do meu lado, que tinha atendido mal a esposa dele. Aquilo me chocou tão profundamente, foi tão, assim, horrível, porque tinham muitas pessoas, mas eu era a negra, fedida, imunda. Então, assim, falar do racismo é uma coisa, mas viver o racismo é outra coisa.

Luedji, 39 anos, professora de educação infantil, há 11 anos no magistério municipal¹⁸

23. Você vai aprender a ler

Chegou no meio do ano e eu ainda não era alfabetizada. Me lembro que ela já falou, que no meio do ano ela já me deu aquela avaliação. A avaliação dela foi o seguinte: Você não sabe ler e então você vai repetir de ano. Falou para minha mãe já no meio do ano. Minha mãe, que tem até a quarta série primária, porque os pais dela não tiveram condições de pagar para ela, porque ela era do interior de Minas. Falou assim: Não, você vai aprender! Eu me lembro que o meu irmão foi no Mappin, comprou uma cartilha para mim. Caminho Suave, a bonita Caminho Suave, e a minha mãe com até a quarta série, preta pegou e falou assim: Você vai aprender a ler. Eu fiquei de recuperação, você lembra como é que era antigamente? Na prefeitura de São Paulo? Você ficava acho que um mês de recuperação, você não tinha férias. Eu ficava de recuperação de manhã e à tarde a minha mãe me sentava naquele sol, naquele julho frio. Você vai recortar, você vai colar e você vai ler. Menina, em um mês eu me alfabetizei. Eu costumo dizer, que quem me alfabetizou no primeiro ano foi a minha mãe e não, a minha professora. Por

¹⁸ Luedji nome de origem Angolana. Rainha do povo de Luanda, pode significar “amizade” ou “rio”. Também é o nome de uma cantora brasileira. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/luedji-luna-do-cabula-para-o-mundo>. Acesso em: 22 out. 2022.

conta do apoio, do estímulo. E você sabe como é mãe preta, ela não quer ver os seus filhos para trás, quer sempre que eles tenham o conhecimento e foi.

24. Rindo de mim

Eu me lembro no decorrer da minha vida escolar, foi um decorrer assim, como toda criança preta, principalmente menina. Que tinha até a questão do cabelo, esse negócio: Ai Neguinha do Saravá, Macaca, Você é feia. Aquela questão também quando tem festas na escola. Datas comemorativas, você nunca ser escolhida para ser a daminha ou a noivinha da Festa Junina. Nada. É sempre assim, já tinha um estereótipo de criança escolhida. Era sempre branca, de olho claro, cabelo liso enfim. E tinha aquela coisa, os preconceitos de criança. Mas assim, eu tinha sempre o meu irmão para me defender, o meu irmão mais velho, ele ia lá na escola tirar satisfação com os meninos, que ficavam rindo de mim.

25. Caramba, eu conheço essa mulher preta!

Eu via que não tinha muitas pessoas negras. Tinha na minha sala acho que tinha duas contando comigo, mas as outras salas também não tinham. Tanto é que a minha diretora hoje, do CEI estudou comigo, só que ela foi da turma mais nova. E acaba acontecendo, quando eu a vi na rede municipal, eu falei: Caramba, eu conheço essa mulher preta, meu! Caramba, eu estudei com ela, nossa menina, uma representação tão bonita de eu ter visto. Eu sou mais velha do que ela. As pessoas que entravam no magistério, a gente ia conversava, falava seja bem-vinda, era todo aquele acolhimento... Ela falou que lembra muito de mim nessa época. E eu fiquei mais feliz porque ela é preta. E ter entrado na prefeitura numa representatividade assim, de gestão que a gente tem, mas são poucas.

26. Eu quero fazer isso daí também

A minha irmã era formada também. Minha irmã fez CEFAM. Ela é mais velha que eu 10 anos. Então, todas as vezes que ela estava lá fazendo as pastinhas de dobradura, de pintura. De pequena eu ficava recortando e falando assim: Eu quero ser professora. A minha inspiração foi a minha irmã. Que eu via ela fazendo assim. Putz, eu quero fazer isso daí também. Aí desde agora, eu com os meus 39 anos eu não consigo fazer outra coisa a não ser dar aula.

27. Você foi minha professora

Fiz contrato na prefeitura para trabalhar na EMEI em 2008 onde eu estudei. E adivinha, sabe quem estava dando aula lá, e queria se aposentar? Eu falei: Oi M como é que você está? Você lembra de mim? Ela olhou assim... Você foi minha professora de primeiro ano, você falou pra mim que eu não ia passar de ano. Cheguei nela falei assim: Aqui estou sendo sua parceira de trabalho, eu era contratada, mas eu estava me achando naquele momento. Porque você sair de uma escola particular, para você ser contratada na prefeitura era muito *top*. Ela ficou surpresa e sem graça na hora. Eu falei: M você falou que eu ia repetir de ano naquela época. Ela deu uma outra resposta, eu era imatura na época, agora eu aprendi. A gente passa algumas coisas e a vida da gente muda, porque ela ensina pra gente com os acontecimentos. Então eu vi que ela se tornou uma pessoa mais doce. Porque ela era uma pessoa muito grossa.

28. A mãe dela te ama

Tinha até uma menina lá, que se chamava E. Negra, eu via que ela já tinha um pouquinho de traços de alopecia B2, aquele desgaste que a gente tem no couro cabeludo. Só que ninguém penteava o cabelo dela, crespo. Eu comprava *xuxinha* levava e penteava o cabelo. A mãe dela olhava assim... Todo mundo falava: Nossa Luedji a mãe dela te ama. Ela sempre implica com as professoras e esse ano... Por que lá, nessa época quando eu entrei em 2011, os berçários você era obrigado a dar banho. E eu tinha 18 alunos no berçário. Nove eram para a professora da manhã e como eu era da tarde, eu dava banho e falava sempre que era pra deixar ela para a tarde. Porque eu arrumava o cabelo dela, ela deixava, vinha, me abraçava. Eu entendi o porquê que a mãe dela gostava de mim, não que eu era melhor, mas, o olhar para uma criança preta, para o cabelo que é um diferencial, porque a gente não vê professor, porque também nem sabe, às vezes, a maioria deles mexer no cabelo de uma criança negra. Eu sempre tive esse olhar, não preconceituoso em relação às crianças brancas, mas um olhar mais atento em relação às crianças negras. Porque eu sei que na escola tem esse tipo de divisão sim, de professores em relação as crianças negras. Principalmente com professores não negros, que não tem o mesmo olhar que algumas pessoas têm. Não são todas as pessoas que têm essa consciência que a gente tem.

29. A gente vai ter que enfrentar

Eu falei: Olha vai ser o seguinte: A gente vai ter que enfrentar! Porque nós professores, nós achamos que por exemplo, que todo mundo abraça a causa, tipo vamos dividir, de equidade, de

respeito, diversidade. Mas não, a gente vive numa sociedade em que as pessoas são muito individualistas, isso é um racista, e são preconceituosas e muitas vezes elas não percebem isso. Teve vários questionamentos do PEA. “Nossa Luedji, você vai fazer um projeto de afro”. Mas, gente, é o tema do PEA! “Você vai focar em um tema de África e os pais não vão gostar”, “Vão achar que é preconceito, que não sei o quê...”. “Você está sendo mais preconceituosa, você está tratando de um tema”. Eu via que era a falta de conhecimento desses professores. Que nem eles sabiam. Esse projeto eu estudei muito. Teve até uma professora negra também que foi contra o meu projeto. Ela falou que não ia fazer projeto de ninguém, porque ela não estava a fim de fazer. Mas, sabe quando você percebe aquela coisa mesmo, enraizada, que muitas vezes a própria mulher negra, professora negra, não todas, elas não se olham. Elas não têm aquele olhar de sensibilidade. Aí resiste, não precisa. Porque é um tema que chama atenção, é um tema polêmico. Não adianta falar que não é porque é. E nem todas as pessoas sabem trabalhar com esse tema.

30. Você está com medo do meu cabelo?!

Eu coloquei trança faz mais ou menos um mês e meio. Eu não estava com essa curтинha, eu estava com uma maior. Teve um dia esse ano, que o meu aluno chegou em mim e falou assim: Medo, medo. Eu falei: Medo? O meu aluno branco, a mãe é evangélica. Luedji ele não quer mais vir para a escola, e falou de você medo Luedji. Eu perguntei se você tinha brigado com ele. Ele falou não. A mãe foi embora, e eu falei: M vem cá, deixa eu conversar com você. Deixa eu te falar uma coisinha, o que acontece? Quando a gente conversa assim na sala de aula, se a Pro tiver que chamar a sua atenção, ela chama. O que está acontecendo que você não quer vir para a escola? Ele me olhou assim, olhou para o meu cabelo. Ele falou: Medo Pro. Medo belo! Eu falei: Você está com medo do meu cabelo?! Ele falou: Sim! Aí eu tive que fazer ele pôr a mão, passar a mão, ver a textura. A Pro trançou o cabelo, esse aqui é o cabelo da Pro trançado. No dia eu fiquei até meio assim caramba, será que eu vou ter que mudar o meu cabelo por causa desse aluno? Eu falei não, mas essa é a minha identidade, sou eu. Ele que tem que se adaptar. E eu trabalhar em sala de aula algo sobre, para ele entender. Você sabe que criança pega o passe em tudo. As meninas da minha sala começaram então a ir com o cabelo igual da Pro Luedji, então elas começaram a trançar, as crianças brancas as crianças negras. E lá tem a K que é haitiana, coisa mais linda. A mãe dela faz cada trança, põem uns coloridos, põem uns laços a coisa mais linda. É uma representatividade muito da hora para ela. Olha você está bonita que nem eu. Ele parou de chorar, começou a vir para a escola e resolveu. Mas é uma coisa, que a

todo momento eu tenho que estar falando. Se eu fosse branca, loira, não necessariamente a loira, mas se eu fosse branca, não ia ter estranheza.

Ayana, 35 anos, professora de educação infantil, há 5 anos no magistério municipal¹⁹

31. Eu sabia que era diferente

Eu sou filha de professora. A minha mãe se esforçou muito para trabalhar e ela como professora da rede, ela se esforçou demais para pagar uma escola particular para mim. Então assim, desde muito nova, às vezes eu falava para minhas amigas assim, quando você percebeu quem você é? Porque eu descobri quem eu era desde os meus seis anos de idade. Eu sabia que eu era diferente das minhas amigas de escola. Porque quem frequentava a escola particular, eram amigas brancas sabe?! Então desde muito nova eu sabia que destoava do grupo. Eu era diferente.

32. Olha lá, a mãe da Ayana

E uma coisa que eu sempre falo, é que eu nunca me senti representada na escola. Principalmente na escola particular, nunca tive sabe, em cargos assim, não tô falando que outras profissões são menos importantes, mas eu lembro que as pessoas falavam muito assim pra Tia da faxina: Olha a mãe da Ayana! Pra sabe a Tia da limpeza. Olha lá a sua mãe, Ayana! Então eles sempre associavam essas pessoas, que estavam assim no cargo de limpeza ou no cargo de cozinha à minha mãe. E eu tipo, ficava muito brava sabe?! Com o tempo você vai aprendendo. Hoje sim, as pessoas falam que eu sou muito engraçada, mas eu acho que com o tempo você vai acabando criando um mecanismo de defesa, de tirar barato, de rir e essas coisas.

33. A estética

Eu lembro muito disso na minha infância. Eu lembro também, na 5ª série minha mãe sempre colocou trança no meu cabelo. Assim, ela fazia trança na semana e durava, porque ela não conseguia arrumar na semana. Acordava cedo, então ela não me via. E teve uma época que ela teve que raspar o meu cabelo. Eu estava na 4ª/5ª série. E foi muito assim dolorosa essa época. Acho que eu tinha uns 11 anos de idade. E foi uma época muito difícil para mim. Eu acho que eu carrego um pouco dessas coisas até hoje em mim. Eu tenho muito é, não sei te dizer muito

¹⁹ Ayana, nome de origem Etíope que significa “flor bonita”. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>. Acesso em: 22 out. 2022.

bem assim sabe quais são com a estética, porque eu sempre me preocupo muito. Porque sempre foi motivo de muitas chacotas na escola.

34. Pela sobrevivência

Como minha mãe e meu pai trabalhavam muito assim, meu pai trabalhava em banco. Eu ficava em um lugar que era de uma Igreja. Lá eles davam tipo um reforço sabe umas coisas assim. E depois a minha Tia me colocava em um ônibus e eu ia sozinha de Guaianazes pra Poá eu acho que eu tinha uns sete ou oito anos de idade. Então muito nova eu aprendi a me virar. Até na escola a gente fala assim: Nossa essa criança aí, é a sobrevivência. Ele é assim pela sobrevivência. Tem umas crianças mais espertas que colocam seus sapatos, colocam suas roupas e a gente consegue entender como é a dinâmica da casa. A gente aprende a se virar. Eu me lembro que eu ia sozinha para a escola com sete anos de idade. Me colocavam no ônibus e eu ia sozinha. Eu lembro desse percurso, por morar no Alto Tietê, eu tinha que me deslocar de Poá pra Guaianazes sozinha. Antigamente, hoje em dia uma criança de sete anos não anda mais sozinha na rua, não é?

35. Eu não posso ser menos do que isso

Você vê aquela coisa de menino que quer ser jogador de futebol, que quer ser astronauta sabe essas coisas. Eu achava bonito ser dentista sabe essas coisas, por isso que eu falava. Não tinha nenhuma referência e a minha mãe foi o meu maior referencial. Porque quando ela se separou do meu pai ela saiu de casa e deixou tudo. Saiu comigo e com a minha irmã. E eu fiquei morando com meu tio durante três meses até ela alugar um apartamento, e ela alugou um apartamento em Ferraz. Ela não tinha nada, só levou uma geladeira e uma televisão. E foi construindo as coisas, eu sempre achei a minha mãe muito forte então eu não posso ser menos do que isso. Minha mãe não teve escola particular, minha mãe não teve nada, então o que ela fez por mim eu preciso fazer muito mais, eu preciso oferecer muito mais para ela do que ela ofereceu pra mim. Porque ela sempre foi o meu referencial de professor. Você sabe, escola particular às vezes você não tem aula, acontecia alguma coisa e eu acabava indo para a escola com a minha mãe. Eu via como as coisas aconteciam, como ela era na escola, ela era legal e ela era engraçada. Todo mundo gostava dela, então assim, eu era apaixonada pela minha mãe e eu falava eu preciso ser igual a ela. Por isso, que eu entrei nessa área e ela se orgulha muito. Ela fala pra todo mundo, ela ficou muito feliz quando eu entrei na rede. Porque ela sempre se esforçou muito pagar curso,

cursinho, pra mim entrar no concurso público. Porque isso ninguém vai tirar de você e você vai estudar sabe. Ela sempre assim me apoiou muito.

36. Você é da cozinha?

Estava muito feliz na verdade em realmente ter um cargo na prefeitura. Uma coisa que eu queria muito. Então quando eu cheguei, entrei no dia 26 de março de 2018 a gente nunca esquece. E estava vindo uma greve muito longa de 2018 em março. Quando eu cheguei foi lá na zona sul. Quando eu cheguei nessa escola só tava AD para me receber. Me apresentei para ela, conversamos, eu escolhi o meu período. Eu fui a primeira a tomar posse. E eram quatro ou seis vagas, alguma coisa assim. Quando eu voltei, eu cheguei muito cedo no meu primeiro dia. Eu cheguei 6h30, a escola estava fechada. Chegou a diretora para abrir. Me cumprimentou, ela perguntou se eu era nova e eu afirmei, sou nova comecei hoje. Seja bem-vinda! Ela abriu a porta perguntou meu nome, ela entrou, abriu o portão e eu já conheci escola no dia anterior. Entrei na sala dos professores, aí ela falou: Deixa eu falar, você é da cozinha? Eu falei pra ela: Não, sou professora! Então assim, eu estava tão feliz. Eu demorei um pouco, sabe para cair a ficha. Eu acho que foi um pouco de preconceito dessa diretora. Porque ela olhou assim pra mim e já achou que eu fosse da cozinha. Eu falei: Eu vim ontem e me apresentei para a diretora. Foi passando aquilo, e a minha ficha foi caindo. E eu pensei, nossa que chato. Mas eu não me senti muito bem acolhida lá, quando eu cheguei. Depois o grupo me acolheu muito bem, mas eu tive problema com a gestão.

37. Dia das Mães

Teve o Dia das Mães e as professoras da manhã fizeram um trabalho, de recortar uma mãe na revista e colar no cartaz. Quando chegamos olhamos uma para outra, porque só tinha mães brancas e loiras e maravilhosas coladas no cartaz. E a minha comunidade na cidade Tiradentes, ela não é assim os meus alunos. Eu falei assim: A eu acho que a gente precisa desenvolver um trabalho diferenciado. As nossas crianças, elas não estão se vendo!

38. Aqui é tudo igual

Teve os indicadores de qualidade e na dimensão cinco, um grupo se apresentou falou das questões étnico-raciais. A gente deu tudo verde porque aqui é tudo igual, a gente não vai trabalhar isso agora com eles. Eu falei assim: Pô, ah que absurdo é esse que a gente escutou

desta professora? A gente não pode passar por cima. Não podemos falar para os pais que aqui é todo mundo igual, então não é aqui que a gente vai falar sobre isso? A gente trabalha tanto o lúdico com as crianças, mas a gente não trabalha o étnico-racial. E não é todo mundo igual. Vamos trabalhar porque se existe uma lei para a gente trabalhar isso, tem que trabalhar o ano todo. Nem que seja uma vez por semana, pegar uma história pedir mais bonecas, vamos procurar fazer alguma coisa com essas crianças. E eu acho que está sendo um pouco difícil trabalhar com eles essa temática. Porque é pouco recurso, eles até gostam do livro, mas é muito de pegar. Eu fiz um jogo da memória com vários personagens assim, o Emicida, eu conto muitas histórias do Emicida para eles, coloco músicas da Isa, coloco Lia de Itamaracá, eu fiz uma sereia preta também, Pantera Negra, jogo da memória só personagens pretos. Eles têm que saber também que existem pessoas pretas. Por mais que a gente trabalhe eu acho que ainda é muito superficial. E eu acho que na educação infantil é isso, proporcionar esses momentos que eles não têm, de forma lúdica, gostosa, mas também aproximar eles um pouco do real. Eu acho que as pessoas não se preparam para falar sobre isso, elas preparam para fazer uma atividade, para fazer um quintal, para alfabetizar, para tudo, mas para falar sobre esse tema, acha delicado, acha que é só fazer uma coisa assim “Menina bonita do laço de fita”. Eu acho que existe uma falta de interesse porque elas não acham que é necessário. Isso me incomoda. Eu falei para ela, eu acho que esse tema não sou eu que tenho que fazer ou você, não tem que ter um dono, mas se não partir da gente talvez seja uma coisa que não incomode, é uma coisa que não incomoda.

39. Eu ia de trem, preta de mochila

Um dia a coordenadora falou assim para mim: Menina, nossa, como a gente recebe professor da zona leste aqui, eu acho que é porque vocês são mais sofridos vocês estudam mais do que a gente. Como a gente tem escola aqui de fácil acesso, faculdades eu acho que as pessoas não dão valor para isso. Eu falei assim para elas: Não, eu acho que vocês estão equivocadas, lá nós temos também é que aqui falta, aqui falta professor. Então nós saímos de lá para vir para cá. Eu falei, meu, em que mundo esse povo vive? É um comentário ou outro. É impossível não filtrar, quer dizer não absorver. O resto a gente filtra, mas tem coisa que a gente absorve de um jeito, que nem assim eu não vou me esquecer desse primeiro tratamento que eu tive. Eu destoava um pouco do grupo, porque assim, não foi o primeiro comentário em tom preconceituoso. Eu falo que é preconceituoso, porque assim a pessoa tem um conceito julgando uma coisa que ela não sabe. A minha coordenadora era branca do olho azul, as professoras todas tinham um poder aquisitivo bacana com carros. Eu ia de trem, preta de mochila. Então de repente, ela olhando

para mim ali naquele grupo eu não era, eu não fazia parte, entendeu? Eu percebi que não existia uma relação com as outras professoras. Eu sei porque eu tenho 35 anos, eu consigo entender quando o tratamento é diferenciado comigo. Eu acho que por ela também saber, não sei, que eu entrei pela cota, eu achei que ela menosprezou um pouco de eu estar ali. Tipo assim poderia ser uma outra professora, ou tipo, ela só está aqui porque de repente entrou pela cota.

40. Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes.

É muito gratificante a gente falar sobre algumas coisas, mas as pessoas, uma pessoa falou assim: Por que será que a gente não sabe alguma coisa mais íntima de um autor nosso, que a gente gosta, de um cantor. Que às vezes a gente senta para falar com ele só sobre a questão racial. A gente é mais do que isso às vezes. Então, por isso que o Emicida fala: Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Porque às vezes ele não quer falar sobre as cicatrizes, ele quer falar sobre outras coisas, eu sou muito mais do que isso, eu tenho uma carreira, por exemplo, eu sou uma professora, eu tenho experiência dentro de sala em vários âmbitos. Eu tenho uma vida, eu tenho outras coisas para falar, eu tenho outras referências. Às vezes a pessoa não quer falar sobre aquilo, porque aquilo é dolorido e ponto. Ele é muito sábio nas letras dele, por isso eu escuto muito, porque nas letras a gente entende algumas coisas meio subliminares. Eu sempre escuto essa música, mas eu nunca tinha me atentado ao que ele fala. “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”, elas são coadjuvantes não merecem a ênfase toda que as pessoas dão. Então é muito sobre nós.

Dandara, professora de educação infantil e fundamental I, há 20 anos no magistério municipal²⁰

41. Eu já tinha a visão de ser preta

Nós convivíamos na mesma escola durante oito anos da vida. Não é como hoje, que você tem a possibilidade de mudar de escola. Antigamente era aquela ali perto da sua casa e acabou. E os pais da gente trabalhavam também e, não se davam conta do que realmente acontecia dentro da escola. Outras vezes eu perguntava para as minhas irmãs, se elas não sentiam as mesmas

²⁰ Dandara nome de uma importante liderança feminina do Quilombo dos Palmares. Esposa de Zumbi. Não é possível precisar a origem do nome, seu significado está relacionado ao valor da figura histórica de grande relevância para o povo negro, como “princesa guerreira” Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/>.

questões que eu sentia. É porque eu já vivia antenada. Eu já via as coisas mais abertas. Elas são mais velhas, e elas não tinham a percepção que eu tinha. Porque todos nós estudamos na mesma escola. Então, quando eu cutuco determinadas temáticas eu vejo que o os meus primos incomodam até. E nós passamos pela mesma situação, não é possível que só eu passei por preconceito, racismo diariamente dos colegas. E eu tinha que me defender todos os dias. E minha mãe percebia muito nas minhas questões, minha mãe me orientava diariamente de como me defender. Eu falo que eu fui muito bem treinada por ela. Eu acho que eu já tinha a visão de ser preta. Porque às vezes a pessoa não consegue nem se defender ou até argumentar, elas não enxergam a situação. E quando você se enxerga é diferente, você vai para o embate. E o embate da minha infância era diário, eram piadas horrorosas.

42. A verdadeira mulher preta

Minha mãe, ela era faxineira, só estudou até o quarto ano por falta de condições, pra aquela época era assim né?! Tinha que fazer, o quinto de admissão. Era só quem tem condições. Mas a minha mãe tinha visão. Visão do que era bom para ela, de como se portar, de como se posicionar. Minha mãe era muito leitora, a minha mãe foi a base realmente da família. A verdadeira mulher preta.

43. Eu não faço parte do perfil de RH

Terminei o magistério em 96, fiquei 5 anos desempregada. Nenhum emprego me quis. Eu falo que eu nunca passei no RH porque eu não faço parte do perfil de RH. Então assim, todas as portas foram fechadas realmente pra mim. Eu fiz magistério consciente de que as portas seriam fechadas e que o concurso seria uma possibilidade, porque a minha mãe, ela tinha uma fala assim, ela não queria a gente no mesmo emprego que ela. Porque infelizmente, tem empregada doméstica, faxineira tratada como escrava. E sem essa idealização de que, não é valorizado o trabalho, ganha-se muito pouco, é discriminado totalmente. Não é o que ela queria para a gente. Eu fui em busca do magistério porque contabilidade não seria a minha, e porque naquela época não tinha tantos cursos para mulheres. O concurso não vê cara, eu já tinha visto como seria procurar emprego, porque eu tive as minhas irmãs como base. Outras portas foram fechadas para as minhas irmãs. Elas não são o perfil que a sociedade quer, que uma loja quer, que uma empresa quer. Eu já tinha consciência desde logo.

44. Olhar de desconfiança

Eu acho que com as crianças nunca tive problemas de fato, racial, por exemplo. Com os pais, sim. Existe um olhar de desconfiança quando eles chegam. A minha primeira reunião uma mãe ria desesperadamente, atrapalhou todinha minha reunião entendeu?! Depois ela inventou uma desculpa básica, mas, é muito nítido o olhar. Estou com 20 anos de rede e esse ano percebi também de um pai, que é pastor. Então assim, se eu vou trabalhar de turbante é um problema. Isso é uma coisa que faz parte da minha característica, usar turbante. Igual falei, se me achar na rua já sabe, eu moro aqui. Já aconteceu muitas vezes, como eu dividi sala muito tempo no intermediário, a professora do tempo maior, o pai só falar com essa. Não falar comigo.

45. Consciência racial

Às vezes as pessoas subestimam a nossa capacidade. Principalmente coordenadores também sinto isso. Eu tive uma coordenadora preta excelente, uma só nos 20 anos de rede. E não tinha totalmente consciência racial não, ela aprendeu muita coisa comigo. Eu falava muito com ela. Questões de coisas que a gente ia dar na sala de aula e ela: Não cabe, não cabe! Trata disso, disso. Porque o fato dele ser preto, não quer dizer que ele convive com a consciência.

46. Diversidade

Eu acho que o aluno, ele ganha com diversidade. Tem professores pretos, tem professores tatuados. Quando eu vi a M tatuada pela primeira vez na educação infantil, eu falei: Meu Deus do céu! É a questão da diversidade mesmo, a criança tem uma oportunidade na escola pública, na periferia, que o cara não vai ter em outro lugar. E poder ser visto, e poder se ver. Eu costumo usar roupas que falam, outro dia eu falei para a minha coordenadora: Eu não vou ficar com o discurso com ninguém, porque eu não vou ensinar ninguém, se a pessoa não quiser ela não aprende. Tem que partir da pessoa. Minhas roupas falam, então eu tenho roupas que tem um pente garfo, as meninas veem, as meninas pretas: Eu tenho um pente desse! Então é uma forma de afirmação. Quando a gente fala dos penteados, tinha muito na bienal esse ano, livros falando dos penteados. Do que você quer ser, você não é obrigado a ser. É do que você quer ser. E as crianças, umas não querem simplesmente falar do assunto e a gente tem que respeitar.

47. Lojas americanas

O racista, ele tem traço racista, você não vai mudar o racista. Tem que ter leis, e mesmo assim ele vai sair da sentença racista. Não vai mudar. O que temos que nos conscientizar é das nossas posturas, ou como vão ser as nossas posturas. Lembro na minha infância, as Lojas Americanas são muito marcantes para mim. De eu entrar criança e minha mãe dizer: Não toque em nada, porque eles vão colocar uma segurança preta andando atrás de nós na loja! E era nítido onde a gente ia aquela mulher ia. Ela era treinada como? Ou era o capataz, ou era o negro que era privilegiado e também queria sair daquela condição, caçar os outros escravos. Era essa função. E nas Lojas Americanas era isso. Passou-se 20 anos e eu fui nas Americanas há um tempo. Quando eu fui passar, eu e o P para sair, passou nós dois, um casal branco ia entrar, e uma negra saiu atrás de mim. O segurança mandou ela abrir a bolsa. Eu voltei e falei: Se você abrir a bolsa dela, você vai mandar abrir a minha bolsa, a da branca que está entrando ou eu vou chamar a polícia para você! E ele falou para ela: Vai embora. São nossas posturas enquanto coletivas mesmo. Porque o racista não vai mudar não, ele sempre vai desconfiar da gente. Quando você entra numa churrascaria, pode ser na mesa do canto? Não, eu quero na mesa central. São pequenos detalhes.

48. Minha primeira gestação

Na minha primeira gestação, que eu perdi, cheguei sangrando no hospital que era aqui mesmo, que tinha o plantão de duas médicas jovens e brancas. Elas perguntaram, se eu era usuária. O fato de eu morar na cidade Tiradentes e ser preta eu sou usuária? Já estava sangrando, então eu não fui acolhida, você acha que se fosse uma branca seria o mesmo atendimento?

49. Nossos Filhos

São coisas que sempre vão fazer, vão fazer comigo, vão fazer com meu filho, vão fazer com meu sobrinho. Só que eu sempre disse para as colegas brancas. Vocês eduquem os filhos de vocês, sobre a diversidade, porque os meus vão ser treinados. Não são nem educados, eles vão ser treinados a se defender. E numa dessas ele põem o de vocês, se não educarem, na cadeia.

50. Discurso

Se eu fosse fazer o discurso hoje. Eu diria muito obrigada a todos os meus amigos crianças racistas, que aprenderam com suas famílias a serem racistas e tentarem me oprimir diariamente,

por terem feito isso. Porque eu sempre quis mais. Se tentaram me oprimir, me colocarem num buraco, muito pelo contrário eu sempre quis mais. E sempre quis ter noção e consciência da minha importância racial da minha história preta. Eu não sei de toda a totalidade, porque a gente ainda tem muito que estudar, ainda muito para entender. Mas, do pouco que eu sei virou o meu escudo, virou minha ferramenta, virou eu não ser subjugada pelas pessoas, de não dar importância, de não mendigar amor de quem não merece. Porque o racismo envolve isso também. Às vezes a gente vê nossas crianças mendigando uma amizade em que ela está sendo discriminada. Mas é a criança que vai ter que ver com o tempo. A gente não consegue mostrar isso. Às vezes, a gente até briga, tenta corrigir, mas a gente não consegue. E eu vivia isso diariamente na escola. Eu falo que o ambiente escolar é um ambiente que explode tudo, e a gente como professores, temos que estar com os ouvidos abertos. Não deixar a coisa crescer. E tem gente que fala que criança não sofre nessas questões, tanto o gordinho, quanto qualquer coisa que fere o eu. Interferiu? Interferiu sim, mas eu quis crescer. Mas tem uma parcela maior que não consegue, porque é violento demais. Todo dia ser jogado na sua cara. Eu acho que é porque eu tive a base da minha mãe. Se a criação não tiver a base da família não vai. O mundo lá fora vai tentar te engolir, mas se a família te deixar forte, você vai em frente se não, não.

51. Trabalho cansativo

E é um trabalho diário, cansativo, se falar que não cansa, cansa. Esses dias eu li Menina bonita do laço de fita. Eu sei que muitas coisas não cabem no Menina, mas é uma história que chega mais próxima de criança pequena. A maior parte das meninas pretas surgiu da história, no turno da manhã. No turno da tarde eles são mais velhos, teve O meu crespo é de rainha, muita criança me procurou. Tiveram dois meninos que esperou sair da minha sala para falar que o cabelo da história era feio. Então, é igual o meu, se o cabelo da personagem é feio é igual o meu. E assim é um trabalho, e a gente tem que saber colocar nas histórias, eu procuro muito que os personagens negros, estejam inseridos em qualquer contexto. Ela pode ser a cabeleireira, ela pode ser a cientista, e este ano eu ganhei muito livro bom assim da rede. Ficar só falando de cabelo também, martirizando, martirizando. Eu acho que a gente tem que estar em todos os contextos, em todos os espaços de direito.

CAPÍTULO 7 – DE QUEM SÃO OS RETALHOS?

7.1 Mulheres negras que vi de perto

Sinto-me comprometida com essas mulheres, no sentido de ser o mais fiel possível àquilo que vivenciaram, e me narraram. Também me sinto comprometida com a produção do conhecimento, ciente de que o produto deste trabalho, para ter validade científica, deve apresentar um certo grau de objetividade e estar longe de uma narrativa sentimentalista da realidade estudada, o que não me impede de me emocionar com a mulher negra que sou e vi de perto. Há um outro compromisso e que é o mais importante: o compromisso comigo mesma, enquanto mulher negra e professora, pertencente a uma raça que vem construindo a sua história através de um longo processo de luta e organização contra o racismo e a discriminação racial (Gomes, 2017, p. 30).

As cinco mulheres negras que contribuíram comigo através de suas narrativas neste trabalho, compartilhando generosamente conhecimentos produzidos a partir de suas experiências trazem consigo tanto aproximações quanto distanciamentos não só entre elas, mas também comigo, pesquisadora.

Como hooks bem enfatiza, é o conhecimento forjado no sofrimento que marca as nossas experiências e as nossas epistemologias no campo pedagógico, que não são produzidas nos cursos de formação, mas desde a infância na vivência material da raça do gênero e da classe. Tanto para hooks como para mim é relevante dizer que as histórias não são homogêneas, e que não é intuito evidenciar uma essencialidade feminina negra. Apesar dos marcadores de diferença que condicionaram as experiências, elas são tão diversas quanto os sujeitos, mostrando o quão complexas podem ser as relações estabelecidas dentro das matrizes de dominação. Um dos instrumentos utilizados por elas para desumanização é a ideia de descaracterizar a diversidade existente entre seres humanos pertencentes a um grupo social.

Creio que é relevante marcar também que todas se autodeclararam negras independentemente do seu tom de pele ou do tom de pele dos pais, todas se autodeclararam com a cor da pele preta, apenas uma delas tinha a pele mais clara, fato observado por ela.

Essas mulheres vieram de formações familiares diferentes e apesar de todas serem pertencentes à classe trabalhadora, a ocupação dos pais possibilitou acessos materiais e geográficos distintos que impactaram na construção da identificação racial. A instrução dos pais varia entre ensino fundamental e superior, sendo que nenhum dos pais ou mães eram analfabetos. Em todas as famílias, pelo menos um dos cuidadores valorizava, incentivava e/ou forneceu dentro das suas possibilidades materiais, condições para que essas mulheres estudassem.

Assim como a idade das entrevistadas, os contextos históricos tanto na infância, quanto na formação de professores e os cursos que frequentaram são diversos, o que as coloca em diferentes condições históricas com relação ao sistema formal de educação que frequentaram e que se modificaram através do tempo na sociedade brasileira, não só com relação às concepções de ensino e aprendizagem, mas também em relação aos debates raciais. Três delas cursaram magistério, quatro cursaram licenciatura em Pedagogia e uma cursou licenciatura em História.

Por mais diversa que fosse a forma como cada uma delas chegou à carreira docente, ficou evidente como a educação tinha um importante papel na vida dessas famílias e era considerada como uma forma de acesso a emprego e renda.

O tempo de magistério também varia, algumas delas iniciaram no mercado de trabalho a partir do magistério, outras tiveram ocupações diversas antes de ingressarem na carreira, a que tem o menor tempo no magistério Municipal tem 5 anos e a mais antiga 23 anos.

Todas elas lecionam na zona leste de São Paulo, em diferentes bairros periféricos, uma escolha baseada na proximidade com o lugar onde moram e nas condições de trabalho, como acolhimento, apoio da gestão para desenvolvimento do trabalho e relação com a comunidade escolar. Todas residem na região metropolitana, mas duas delas não moram na cidade de São Paulo.

Três das entrevistadas são casadas, uma delas sem filhos, uma é solteira e sem filhos, outra é separada e tem um filho e, independentemente do fato de terem filhos, ficou evidente durante as entrevistas a preocupação com a forma com a qual as crianças negras são tratadas tanto na escola quanto na sociedade e como suas práticas dentro e fora do ambiente escolar estão diretamente comprometidas com a luta contra o racismo.

Gostaria também de enfatizar que apesar da dor que nos une e nos forja, não é ela que nos define, pensar sobre ela é que nos deu a possibilidade de (re) existência que marca a nossa subjetividade. Construimos epistemologias em diversas áreas, sobre assuntos diversos, temos múltiplos gostos e interesses, mas o que nos faz uma comunidade de aprendizagem é compartilhar o desejo de ser e existir como somos, honrar aquelas que vieram antes de nós e proporcionaram possibilidades que permitiram que chegássemos até aqui e ajudar as que estão vindo depois de nós para que tenham o caminho menos difícil.

Por fim, é importante dizer que todas essas mulheres externaram como consideram este trabalho relevante como parte de uma ação para a construção de uma educação contra hegemônica.

Gostaria de agradecer-lhes e dizer que se não fosse a nossa luta coletiva não haveria a possibilidade de realização deste trabalho.

Emocionamo-nos e nos conectamos, e chegamos até aqui porque conseguimos nos autorrecuperar.

7.2 A costura

Podemos identificar ao compartilhar as narrativas das professoras negras entrevistadas, as convergências e os afastamentos nas condições impostas pelo patriarcado capitalista da supremacia branca na vida material dos sujeitos e em suas subjetividades, o que se deve à especificidade pela qual, a articulação entre os sistemas de dominação estrutura as relações cotidianas entre os sujeitos implicados nelas, bem como a forma como o próprio sujeito se percebe e se relaciona nessas dinâmicas, e , portanto segundo hooks (2019b, p. 105 e 125) não há uma essencialidade feminina negra.

Em todas as entrevistas, raça, gênero e classe aparecem como marcadores a partir dos quais, as entrevistadas experienciaram o mundo e elaboraram sua identidade social e sua identidade profissional, que segundo hooks (2017, p. 113) não é marcada apenas pela alteridade, mas pela hierarquização e pela exclusão, tanto crianças negras como brancas, apesar de não estarem em um ambiente institucionalmente segregado, entendem as dinâmicas sociais, não somente na escola, mas, também nela operada pelo patriarcado capitalista supremacista imperialista branco que “moldam a estrutura de sala de aula, predeterminando uma realidade vivida de confronto entre os de dentro e os de fora” uma oposição binária que raramente é introduzida por grupos marginalizados, já que essa posição já opera a partir das matrizes de dominação, o que podemos observar nas narrativas 03, 04, 05, 12, 24, 31, 32, 41.

O que é afirmado por hooks a partir de sua própria experiência, e se evidencia nos retalhos 03, 04, 08, 12, 14, 21, 22, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 41, 43, 44, 47, 48, 50 é que a percepção das entrevistadas enquanto sujeitos racializados começa ainda na infância e vai tomando contornos diferentes durante a vida adulta e a vida profissional, pois as experiências são rememoradas e reelaboradas. Podemos aferir a partir de Neusa Santos Souza que as entrevistadas não são negras a partir de uma condição ontológica, mas sim tornam-se negras a partir da tomada de consciência das ideologias que constituem as representações sociais baseadas em um “mito negro”.

O irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas determinações (Souza, 2021, p. 57).

É possível perceber nessa socialização, especificamente no ambiente escolar, que há uma ambiguidade experimentada por essas mulheres, em suas relações cotidianas; se por um lado muitas vezes há acolhimento por parte das professoras encontradas nas narrativas 01, 06, 11, por outro, havia também a dúvida sobre suas aptidões intelectuais, presentes nas narrativas e 09, 13, 23, 27, 36, 39, fruto, segundo hooks, dos estereótipos racistas que ainda permeiam as representações sociais relacionadas a pessoas negras. hooks também percebeu essa ambiguidade, quando frequentou escolas segregadas, onde teve professoras negras que reconheciam, acolhiam e incentivavam sua intelectualidade e mais tarde, quando em espaços dessegregados com professores brancos e concepções racistas, que frequentemente lembravam aos estudantes negros e negras que eles não eram intelectualmente aptos, como tão pouco faziam questão de reconhecer suas humanidades. É importante observar que não tivemos um regime de segregação institucionalizado como nos EUA, porém isso não impediu que pessoas negras na diáspora tivessem experiências de exclusão e discriminação.

Nilma Lino Gomes, em sua pesquisa com professoras negras em escolas públicas de Belo Horizonte observou que apesar das concepções racistas do século XIX já estarem desacreditadas atualmente, elas ainda permeiam o imaginário social que atribui inferioridade intelectual às pessoas negras, identificando-as como os desviantes, e como padrão de humanidade a branquitude.

“Essa visão tão radicalmente negativa está presente nas lembranças das professoras negras. Ser negro é carregar desde criança a imagem de alguém que está fora da ordem civilizada, indisciplinado, fora da lei e da norma. Anormal” (Gomes, 1995, p. 77).

Segundo hooks (2019a) especificamente os corpos de mulheres negras são marcados como não cognoscentes e designados ao serviço e ao cuidado a partir dos mesmos pressupostos racistas apresentados por Gomes (1995). Este estereótipo baseado em representações sociais pautadas na escravidão e ancoradas pelo racismo e pelo machismo, como a “mãe preta” descrita por hooks (2019 a) e também por Gonzalez (1984) ainda persiste em espaços escolares como evidenciados nas narrativas 09, 30, 36, 39, 44, 45 e impactam tanto nas relações de ensino e de aprendizagem, quanto na relação entre professoras e os responsáveis pelos bebês, crianças e adolescentes.

Observamos nas narrativas das professoras negras que atuam na educação infantil, que quando estas realizam práticas que envolvem cuidados não há estranhamento por parte dos adultos responsáveis pelas crianças, o mesmo não ocorre quando estas desempenham atividades relacionadas a conhecimentos pedagógicos considerados como atividades intelectuais, como na reunião de pais, descrita na narrativa 44, há um “olhar de desconfiança”.

Como assevera hooks (2020, p. 155):

“[...] o machismo racializado socializou a maioria das pessoas brancas, inclusive estudantes, para ver mulheres negras como pessoas que deveriam ser cuidadoras subordinadas, “mães- pretas” simbólicas”.

Vale ressaltar que, segundo o Currículo da Cidade Educação Infantil o cuidado é parte integrante dos processos de educação de bebês e crianças, os quais se constituem no “cuidar e educar”.

Podemos notar na narrativa 36 que ao corpo feminino negro não foi dada a possibilidade de ocupar o lugar docente na representação social da diretora de Escola, reverberando a representação social que desvincula estes corpos de atividades que envolvam conhecimentos acadêmicos específicos, para hooks (2020) a forma de pensar e representar pessoas negras em relações cotidianas que não explicitamente discriminam ou externam ódio a este grupo social, faz parte dos mecanismos de perpetuação da supremacia branca.

Os marcadores da diferença relacionado aos traços do fenótipo, os signos da cultura negra e os signos que identificam a classe são combinados na identificação racial dessas mulheres pelo outro como apresentados nas narrativas 14, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33, 39, 43, 48, sendo utilizados também para hierarquização.

É possível notar a articulação entre a raça e a classe nas narrativas 06, 11, 21, 31, 32, 39, 48. Apesar de todas as entrevistadas e suas famílias de origem pertencerem à classe trabalhadora, há diferença em relação ao acesso a emprego, educação, moradia e renda entre elas, e como a raça era percebida como marcador que ratificava ou destoava essa família de uma classe social específica.

Nas narrativas 02, 09, 13, 27, 39, 50 fica evidente como a capacidade de crianças negras era colocada à prova e como isso também gerava nas entrevistadas uma pressão para se adequarem àquilo que seria o padrão, procurando não corresponder aos estereótipos racistas, tinham como primordial o desempenho escolar excelente, a dedicação e a procura por conhecimento como metas a serem atingidas.

A forma como lidavam com as pressões e expectativas, apesar de diferentes guardavam semelhança com o que hooks e Freire descrevem como esforço de se moverem de objetos para sujeitos.

Podemos perceber que pensar criticamente sobre essas experiências possibilitou que as entrevistadas reconhecessem sua dor, como esta as afeta e as constitui, sem se tornarem a única dimensão de seus seres e tomassem seu lugar de sujeito, criando possibilidades de agência que foram utilizadas no passado e que forneceram ferramentas para o presente.

Se observarmos as narrativas 10 e 13 perceberemos o uso de “bastidor” como uma forma de esconderijo, espaço em que se pode atuar ou não, que em algum momento em ambas as narrativas podem evidenciar apagamento ou exclusão, porém em outros momentos esse lugar foi possibilidade de agência, ao passo que as entrevistadas de modos diferentes, a partir da experiência do sofrimento, elaboraram estratégias de emancipação.

Se na narrativa 13, a elaboração da experiência do “bastidor” fez com que a entrevistada mudasse a sua localização para protagonista ao passo que identificou que sua produção era usurpada, na narrativa 10, a entrevistada construiu possibilidades de trocas de conhecimentos e construção de redes de apoio com outros sujeitos historicamente marginalizados que ocupavam o mesmo lugar. Para hooks, o fato de estarem ambas sobre estruturas de dominação racistas, sexistas e classistas não determinam o seu comportamento, é o contexto produzido pelas interrelações dessas opressões e como estas mulheres elaboram os afetos produzidos pela experiência, que culmina em subjetividades diversas, mas sempre condicionadas. A artista visual Rosana Paulino, em sua série Bastidores, também utiliza “bastidor” como lugar de agência. Ao utilizar fotografias de mulheres negras, deixa evidente a existência desses sujeitos, os bastidores, o tecido e linhas são utilizados para bordar o silenciamento causado pelas matrizes de dominação de raça, gênero e classe, ocupando um lugar de denúncia.

A obra de Rosana Paulino é uma linguagem, assim como as narrativas trazidas neste trabalho que, como assevera hooks, é campo de batalha, de disputa, utilizando a linguagem para expor as elaborações teóricas, concebidas a partir do pensamento crítico em relação ao sofrimento. É uma das ferramentas utilizadas pelo oprimido na busca de tornar-se sujeito.

Isso vai além de assimilar a linguagem do opressor ou utilizá-la para nos comunicar, é a produção de uma ação “demanda que criemos uma nova linguagem, que criemos um discurso oposto: a voz libertadora” (hooks, 2019d, p. 75). Percebemos essa voz libertadora nas narrativas 09, 18, 40, 50.

Na narrativa 40, duas vozes são evidenciadas: a do sujeito e a das suas cicatrizes. Para Ayana, marcar sua humanidade é reivindicar o lugar de falante, de sujeito frente às situações de opressão e não a de suas cicatrizes, não são as cicatrizes que falam, mas sim Ayana elaborando o sofrimento causado por elas. Quando Ayana fala contesta as autoridades dos sistemas hegemônicos que a reduzem ao discurso de vítima e, ao mesmo tempo exige o reconhecimento do seu pensamento crítico da realidade vivida. Quando enfatiza que somos seres que se constituem a partir das diversas identidades, reconstitui o ser fragmentado pelos sistemas de opressão, processo descrito por hooks como autorrecuperação.

Percebemos nas narrativas 04, 16, 17, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 37, 38, 46, 49, 51 como os processos de autorrecuperação se relacionam com as práticas pedagógicas das entrevistadas. Em todas elas há evidências de pensamento crítico em relação às experiências de desumanização e esforços para a construção de práticas para uma educação libertadora, que envolve reconhecer bebês, crianças, meninos e meninas como seres integrais e a preocupação de garantir o direito de aprendizagem para todas e todos.

É evidente nas narrativas como as entrevistadas estabelecem relações entre os sujeitos com os quais se relacionam no processo de ensino e de aprendizagem no presente, e as crianças que foram no passado. Elas reconhecem o elo que as liga aos grupos historicamente subalternizados, as experiências de exclusão, e como o reconhecimento desses sujeitos em sua integralidade é vital nestes processos, o que não as faz pensar em estratégias que garantam o direito de aprendizagem para apenas um dos grupos. Quando essas professoras empregam práticas pedagógicas contra hegemônicas, garantem que tanto crianças não brancas como brancas sejam beneficiadas, ao passo que todas as pessoas são desumanizadas pelo patriarcado capitalista da supremacia branca, segundo hooks.

Percebemos nas narrativas 07, 15, 18, 25, 26, 35, 43, 46, 50, 51 que o processo de autorrecuperação também se relaciona com os processos de construção da identidade racial e da identidade docente.

Segundo Neusa, tornar-se negra diz respeito à possibilidade de operar ações pautadas na vivência da raça, portanto não se constitui enquanto fato dado, mas envolve agência dos sujeitos implicados numa construção de pensamento crítico acerca das experiências.

Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (Souza, 2021, p. 115).

É possível notar na narrativa 42 e 43 que a escolha pela profissão docente está relacionada à percepção racial, e às chances de acesso a emprego e renda, e como possibilidade de mobilidade social. Fica evidente a escolha consciente pelo magistério como forma de acesso em um processo de seleção que não envolvesse a avaliação que pudesse utilizar aspectos do fenótipo como fator de exclusão.

Percebemos, no entanto, que a preocupação com esses fatores atravessa a escolha profissional de todas as entrevistadas, em alguma medida.

Segundo hooks os processos seletivos, inclusive no magistério e na academia, se configuram em mecanismos utilizados pela supremacia branca para diminuir a presença de pessoas negras em lugares que não sejam de subserviência ou em carreiras de menos prestígio social. É fundamentalmente relevante enfatizar que não há desmerecimento em carreiras que saiam do escopo do prestígio social que se configuram a partir do sistema capitalismo, o problema é a determinação racial operada pelas matrizes de dominação que estabelecem qual a mão de obra será mais explorada e impedem que os sujeitos possam desenvolver-se e operar escolhas.

CAPÍTULO 8 – A COLCHA DE RETALHOS

Não temos a pretensão de conseguir, a partir dessa pesquisa, esgotar as possibilidades de caminhos na construção de elaborações críticas sobre a forma de ensinar frente à diversidade de sujeitos e experiências que se estabelecem dentro e fora das instituições de ensino formais, da qual a escola pública faz parte, mas antes apresentar um desses caminhos trilhados por nós até aqui.

Pensar sobre as nossas experiências, e produzir as narrativas não se mostrou uma tarefa simples, tanto para as entrevistadas, quanto para mim, como pesquisadora, à medida que mobilizou sentimentos e escolhas que ainda impactam na subjetividade e na vida material de ambas.

hooks nos lembra que devemos valorizar locais de troca de narrativas sinceras, pois além de oferecer possibilidades de agência, criam uma atmosfera de comunidade que é vital para a aprendizagem, por isso continuamos.

O exercício de construção de conhecimentos, junto com essas mulheres, promoveu um lugar de encontro onde elaboramos caminhos outros para nós, enquanto sujeitos, e para a educação, à medida que não ignoramos que afetamos e somos afetadas por nossas ações em todos os momentos da nossa vida, como diz hooks, o pessoal é político, mas não sem elaboração crítica e coletiva da dor.

Nesse esforço intelectual de elaboração teórica baseada na experiência do cotidiano vivido de mulheres negras, com o intuito de produzir “cura” ou formas outras de existir que restabeleçam a humanidade retirada por relações condicionadas pelo patriarcado capitalista imperialista supremacista branco, compreendemos o conceito de autorrecuperação de hooks e como ele se mostra imprescindível para a formulação de práticas pedagógicas contra hegemônicas.

Evidenciamos que há uma elaboração teórica sobre como os marcadores de diferença de raça, classe e gênero estão relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, através das experiências das professoras negras memoradas e narradas nesta pesquisa, tanto enquanto crianças, adolescentes e até mesmo jovens adultas antes de iniciar a carreira do magistério, nas instituições formais de ensino que frequentaram, e, posteriormente como docentes, que tem impactado em seus fazeres.

Com isso entendemos que a formação docente tem início muito antes da entrada dessas ainda meninas no Magistério ou adultas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e História, e que os processos de formação tanto inicial quanto continuada precisam ser locais

que considerem esses sujeitos de maneira integral, onde suas vozes sejam ouvidas não só como denúncia de lugares produzidos pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo, mas antes como instrumentos teóricos metodológicos que possibilitam a construção de teorias pedagógicas.

hooks nos fala do conceito de voz não somente na dimensão da enunciação, mas da ação. Quem fala? Quem ouve?

Como as falas que contestam autorizações discursivas pautadas na articulação de opressões produzem teorias pedagógicas?

Comumente questionar autoridade tem uma dimensão negativa, sendo prejudicial aos processos de ensino e de aprendizagem, é visto como catalizador de conflitos, desestabilizador de uma suposta harmonia tanto em sala de aula, quanto nos cursos de formação de professores.

Criar conflitos desestabiliza uma ordem que, apesar de considerada por muitos como injusta, ainda assim é a ordem conhecida, o medo ainda se constitui como instrumento para manutenção do status quo.

Durante as narrativas pudemos observar que a criação de conflitos é imputada àquelas vozes pertencentes ao grupo social historicamente subalternizado, que reivindicam sua autorização discursiva, contestando a autoridade estabelecida pelo grupo hegemônico.

Muitas vezes defendidas como neutras por parte do corpo docente, práticas pedagógicas reforçavam estereótipos em relação aos corpos de pessoas negras, e sobretudo em relação a sua capacidade intelectual.

As professoras negras evidenciam em suas narrativas que muitas das vezes não percebiam a preocupação de grande parte do corpo docente em adequar suas práticas pedagógicas ou desenvolver formas outras de ensinar para os diferentes sujeitos, pressupondo que estes devem se enquadrar às formas de ensinar padronizadas numa escola que ainda apresenta forte traço de colonialidade.

Apesar do Currículo da Cidade de São Paulo evidenciar a premissa de que os marcadores sociais da diferença e a desigualdade gerados por eles a partir dos sistemas de dominação precisam ser considerados nas práticas pedagógicas, a sua implementação depende das professoras e professores, o que envolve não só as escolhas dos materiais, mas a didática com a qual serão trabalhados.

Encontrar pontos de aproximação entre suas experiências e a dos meninos e meninas com os quais trabalham, identificando como marcadores de diferença de raça, classe e gênero impactaram nos seus próprios processos de aprendizagem, como também nas práticas

pedagógicas, faz com que essas professoras negras também construam um processo de autoatualização.

Elas realizaram análises críticas sobre a forma como se sentiam durante os processos de aprendizagem, a forma como aprenderam, o que impactava neste processo e para que aprenderam.

Possibilitam também realizar análises críticas sobre suas próprias práticas e dos colegas docentes, inclusive durante os momentos de formação continuada dentro das escolas.

Para isso essas mulheres mobilizam saberes produzidos tanto pelo grupo hegemônico, como por grupos historicamente subalternizados, elas buscam e conectam saberes transmitidos pelos mais velhos em seus lares com referenciais teóricos da educação e outras áreas. Mobilizam arte, cultura e a natureza, assim como o passado, o presente e o futuro, através da rememoração das experiências.

Nota-se que a atuação das professoras e professores é influenciada pela forma como se identificam, como entendem-se enquanto sujeitos sociais e como concebem a função social da educação.

As professoras negras entrevistadas demonstraram um olhar aguçado à integralidade dos sujeitos, empenhando-se em investigar as condições para que essa aprendizagem aconteça, reconhecem o impacto das matrizes de opressão na subjetividade e na vida material das crianças, meninos e meninas e se preocupam em garantir a aprendizagem de conhecimentos necessários à vida cotidiana.

O fato de serem negras não é o que possibilita a realização de práticas pedagógicas voltadas à prática da liberdade, mas antes o pensamento crítico a respeito da identidade racial e a sua identidade docente.

Tornarem-se negras, forjar para si um lugar de existência, para essas professoras, mostrou-se o ponto nevrálgico na constituição de sua identidade docente. A própria escolha pela profissão foi influenciada pela vivência racial. A forma como lidam com as opressões em suas vidas cotidianas, como mobilizam aprendizagens forjadas na resistência para resolução de problemas, passa a ocupar um lugar central na construção de suas práticas pedagógicas.

Podemos dizer que há uma organização teórico-metodológica comum nestas práticas, elas não são homogêneas, mas guardam uma característica comum, como coloca Pinho, nasce dos esforços do pensamento feminista negro.

Essas epistemologias são criadas como esforços para responder às necessidades educacionais, que são uma reivindicação constante para a população negra, apesar da negação e do apagamento histórico.

Dentro dessa organização teórico-metodológica percebemos o esforço dessas professoras em pensar a autoridade em sala de aula, como é condicionada pelas matrizes de opressão de classe, gênero e raça, e que todos os atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem são impactados por elas.

Reconhecer este aspecto torna todas as pessoas que participam neste processo responsáveis pela criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem.

Neste sentido, como assevera hooks, todas as pessoas têm autoridade, mas é o professor e a professora que deve assegurar que a sala de aula seja um lugar seguro para todos os grupos de estudantes, para que nenhuma voz seja silenciada, para que não haja competição entre elas, prezando pelo estabelecimento dessa comunidade.

Não se trata de usar ou não a autoridade, mas sim questionar como ela é utilizada e para quê.

As professoras negras entrevistadas pensam e refletem esta perspectiva de autoridade ao passo que consideram estes estudantes como sujeitos e estabelecem conexão com elas e eles.

Esta conexão evidencia também o reconhecimento de uma posição política e de luta contra o racismo.

Todas assumem este compromisso de forma explícita, o que se relaciona com as bases do Currículo da Cidade de São Paulo.

Porém, elas enfatizam que ainda é preciso avançar nas práticas pedagógicas antirracistas, é preciso buscar meios que possibilitem que este trabalho não seja feito de forma pontual, em determinadas datas ou em aspectos como arte, dança ou estética. É preciso que a educação antirracista se consolide na dimensão teórica-metodológica.

Isso irá oferecer elementos para pensar uma outra escola, pensar quem são esses estudantes, como interagir com eles, como aprendem e o que precisam aprender.

Lançar luz sobre qual a função social da escola só será possível se entendermos as contradições que atravessam a vida daqueles que a frequentam e quais as ferramentas serão necessárias para que possam conceber a realidade e intervir nela, produzindo formas de bem viver.

Uma pergunta também surge em meio a essas elaborações: o que é necessário para ensinar estudantes de grupos diversos? hooks nos fala que para que haja aprendizagem, é preciso estabelecer uma comunidade amorosa de aprendizagem.

Não há comunidade sem conexão, não há amor sem cuidado, compromisso, confiança, sabedoria, responsabilidade e respeito.

É preciso nos esforçarmos para sermos sinceros conosco e com aquelas pessoas com as quais compartilhamos os processos de ensino e de aprendizagem.

Percebemos nas narrativas das professoras entrevistadas que ainda há dificuldade em falar com sinceridade sobre como o patriarcado capitalista imperialista da supremacia branca afeta as relações de ensino e de aprendizagem, o discurso “de que somos todos iguais” ainda está presente.

Não somos todos iguais, crianças negras e brancas são desumanizadas pelo patriarcado capitalista supremacista branco, mas de maneiras diferentes.

Outras docentes ainda creem que estão na escola para produzir e disseminar conhecimento científico, que não necessariamente precisam estar relacionados com o modo de vida dos estudantes, ou com o que necessitam. Acreditam numa hierarquização que diz que o conhecimento produzido por um grupo social é mais importante que o outro.

Teorias surgem da necessidade de resolução de problemas da vida cotidiana e visam à preservação da existência de um povo.

Não podemos negar aos estudantes acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, como também não podemos negar os conhecimentos que irão fazer com que possam viver neste mundo, precisamos oferecer as ferramentas para que estes possam escolher quais lutas irão travar e como podem desenvolver seu bem viver.

A pedagogia feminista negra que encontramos nas narrativas das professoras negras entrevistadas nos oferece elementos consistentes para pensar intervenções nas formações continuadas de professores, tanto dentro como fora da escola, como também intervenções no modo como ensinamos.

Ao contrário do que possamos ter sido ensinados a pensar, sofrimentos desnecessários e não escolhidos nos ferem, mas não precisam deixar cicatrizes para a vida toda. Eles de fato nos marcam. O que permitimos que as marcas de nossos sentimentos se tornem está em nossas mãos (hooks, 2021a, p. 238).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo, SP: Editora Jandaíra, 2019.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro, RJ: Takano Editora, 2003a. (Coleção Valores e Atitudes, Série Valores; n 1. Não discriminação).
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 17 n. 49, p. 117-132, 2003b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 05 dez. 2021.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo, SP: Summus, 2000.
- CAVALLERO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.
- CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michel F. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil-1917-1945**. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2006.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo, SP: Editora Jandaíra, 2021.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 1995.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje – Anpocs**, São Paulo, SP, p. 223-244, 1984.

hooks, bell. **Ensinado comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo, SP: Elefante, 2021a.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo, SP: Elefante, 2021b.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo, SP: Elefante, 2020.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Tempos, 2019a.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo, SP: Elefante, 2019b.

hooks, bell. **Anseios**: raça, gênero e políticas culturais. Tradução de Jamile Pinheiro. São Paulo, SP: Elefante, 2019c.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo, SP: Elefante, 2019d.

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

JESUS, Paula Bettani Mendes. Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa. **Cadernos Espinosianos**, São Paulo, SP, n. 33, p. 161-190, 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Carlos Eduardo Dias; LORAS, Alexandra Baldeh Loras. **Gênios da humanidade**: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo, SP: DBA Artes Gráficas, 2017.

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói, RJ: EdUFF, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. **Jornal Maioria falante**, Rio de Janeiro, RJ, 1990.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima. (org.). **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. São Paulo, SP: Veneta, 2022.

SANTANA, Bianca (org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: educação infantil. São Paulo, SP, 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: ensino fundamental: história.** São Paulo, SP, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, SP, v. 16, p. 297-325, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>.

SEYFERTH, Giralda. O futuro era branco. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, RJ, Ano 6, n. 69, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto (coord.); ROCHA, M. C.; BARBOSA, M. S. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX.** Brasília, DF: UNESCO/MEC/UFSCar, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 24 ago. 2022.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** São Paulo, SP: Selo Negro, 2012.

ANEXO

ANEXO 1 – TCEL aparece com o nome “Ensinando a transgredir: a contribuição de bell hooks na compreensão da construção da identidade de professoras negras em escolas públicas na cidade de São Paulo e sua relação com a prática docente”, mas no decorrer da pesquisa e após a qualificação foi mudado para “Ensinando a transgredir: bell hooks e a experiência de professoras negras na construção de pedagogias feministas negras”.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “ENSINANDO A TRANSGREDIR: A CONTRIBUIÇÃO DE bell hooks NA COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS NEGRAS EM ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DE SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE”

Nome do responsável: RENATA MARQUES DOS SANTOS PEREIRA

Número do CAAE: 38289320.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma será entregue a você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa está inserida na Linha 2 – Práticas Pedagógicas na Educação Básica do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dentro do eixo formação de professores e trabalho docente. Pretende abordar o processo de construção da identidade docente de professoras negras e sua relação com a prática pedagógica em escolas públicas da Cidade de São Paulo, com o intuito de elaborar propostas formativas para professores da rede.

Procedimentos:

Sua participação compreende uma entrevista não estruturada com duração prevista de 50 minutos, que será gravada em áudio ou vídeo, na qual você poderá narrar suas histórias a partir de perguntas motivadoras, que serão transcritas e textualizadas, formando o material para a produção de fragmentos narrativos, os quais você terá acesso para ciência e aprovação. A gravação da entrevista ficará armazenada por meios digitais pelo período de cinco anos, de acordo com Resolução CNS 510/16. Após esse prazo as entrevistas contidas nos meios utilizados serão apagadas.

Ressarcimento e Indenização:

A entrevista poderá ser realizada em local a escolha do participante, podendo ser seu local de trabalho, ou de maneira remota por meios digitais.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Página 1 de 3

O participante não terá nenhuma oneração de quaisquer naturezas, sendo o custo com o deslocamento para atividade por conta da pesquisadora (por exemplo: combustível ou transporte).

É assegurado aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, têm direito à indenização por parte do pesquisador, patrocinador e das instituições envolvidas, conforme Resolução 466/12, bem como, o Código Civil, nos termos da Lei. Portanto, em casos de danos decorrente da pesquisa, os participantes têm direito à indenização.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrente da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e Assistência:

Você receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis para esta pesquisa. Os benefícios são indiretos, visto que você estará contribuindo em um trabalho que tem por objetivo oferecer possibilidades de melhorias na educação básica.

Em caso de recusa de participação na pesquisa ou interrupção independentemente do motivo não haverá implicação de nenhum tipo de prejuízo. Esta participação também não trará nenhum tipo de benefício pessoal ou financeiro ao pesquisador.

Sigilo e privacidade:

A você é dada a garantia de que sua identidade, bem como as informações vinculadas a ela fornecidas durante as entrevistas serão mantidas em sigilo. Nenhuma informação identificada será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados do estudo seu nome não será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, você poderá entrar em contato com a mestrandia Renata Marques dos Santos Pereira, pesquisadora responsável e Claudia Amoroso Bortolato orientadora do projeto, na Av. Bertrand Russel Nº 801, 2º andar, Bloco B, Sala 11, Cidade Universitária Zeferino Vaz – Campinas – SP, CEP 13083-865, ou através do e-mail: remarx609@gmail.com ou pelo fone: (11) 2018-4615. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Página 2 de 3

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de

Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

 Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____