CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

NARRATIVAS, MEMÓRIAS E EFEITOS DO RACISMO SOFRIDO NA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES NEGRAS MAIS VELHAS

Andréa Cristina de Mattos Motta

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Abril /2024

NARRATIVAS, MEMÓRIAS E EFEITOS DO RACISMO SOFRIDO NA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MULHERES NEGRAS MAIS VELHAS

Dissertação apresentada ao Programa/Curso de Pós- Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Andréa Cristina de Mattos Motta

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Talita de Oliveira (CEFET/RJ) (orientadora))

_____

Professora Dra. Sônia Beatriz dos Santos (UERJ)

_____

Professor Dr. Patrício Pereira Alves de Sousa (Cefet/RJ)

SUPLENTES

_____

Professor/a Dr./Dra. Liana de Andrade Biar (PUC-Rio)

_____

Professor/a Dr./Dra. Luciana de Mesquita Silva (Cefet/RJ)

Rio de Janeiro
Abril/2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

M921 Motta, Andréa Cristina de Mattos
Narrativas, memórias e efeitos do racismo sofrido na escola na construção identitária de mulheres negras mais velhas / Andréa Cristina de Mattos Motta. — 2024.
123f. : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 120-123
Orientadora: Talita de Oliveira

1. Mulheres negras – Brasil. 2. Discriminação na educação. 3. Integração social. 4. Racismo. 5. Memória. I. Oliveira, Talita de. (Orient.). II. Título.

CDD 305.896081

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

Dedicatória

Dedico este trabalho às minhas mais velhas, em especial minha avó Ahydê, e aos meus mais novos, pois é a partir dos saberes delas que construiremos uma história mais justa para eles.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente à Obatalá, que nos permitiu a vida neste Ylê.

Agradeço à Exu e Ogum por me darem caminho de proteção e força.

Agradeço ainda à Oyá, dona da minha cabeça, que me fez brisa e vendaval e que com seus ventos conduz meu caminho.

Agradeço aos meus ancestrais que eu tive a honra de conhecer e ser criada imersa no amor infinito deles: Ahydê Santiago, minha avó, Jorge Lourenço, meu avô, Arlete de Souza, a tia Arlete, Inácio de Souza, o tio Boco e meu padrinho Renato Cesar Alves de Souza.

Agradeço a todos os meus ancestrais que lutaram desde a sofrida travessia do Atlântico para que hoje uma das suas pudesse ser dignamente ouvida.

Agradeço à pessoa que, além de me dar a vida, com alegria e sabedoria, sempre incentivou que acreditássemos nos nossos sonhos, e fez de mim uma mulher livre, minha mãe Marcia Cristina de Mattos Motta.

Agradeço ao meu pai, Júlio Cezar Ribeiro da Motta, que segue vibrando por cada conquista alcançada por mim.

Agradeço às minhas tias Fátima Sueli e Nádia Marques, por serem grandes referências de casal, de mulheres, de amigas, parceiras e confidentes e exemplos de como exercer a maternidade coletiva.

Agradeço muito às grandes preciosidades da minha vida, meus irmãos Paula Motta, Renata Motta e João Gabriel Motta. Somos peças de um quebra-cabeça e sem eles nada é completo.

Agradeço aos mais novos da minha família Bernardo Jorge e João Miguel, por trazerem frescor, leveza e cores para nossos dias e esperança de um futuro bonito.

Agradeço ao meu amor, meu grande incentivador, minha inspiração, meu parceiro de vida, que segurou minha mão no momento mais difícil da escrita, Thiago Borges, o Kobe.

Agradeço à minha Yalorixá, Wanda Araújo, filha de Omolu, aquela que me cuida, me ensina e me fortalece com sua existência.

Agradeço aos meus cunhados, Adriano Marcolino, Suzane Silva e Viviane Borges, que são irmãos que recebi por tabela, e estão sempre juntos, trazendo alegria e parceria.

Agradeço aos meus pets cães: Roger, Divo, Oswaldo, Pingo, Antônio e Zé; e aos pets gatos: Tom, Malu, Debruine e Madrugada, por me darem amor puro, alegria e alívio às minhas dores.

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos, que são irmãos escolhidos por mim e que florescem meu caminho: Ana Beatriz Silva, Daniella Schiffinni, Tatiane Villela, Taynara Guedes, Tayane Gracielle, Karina Corrêa, Patrícia Lourenço, Cíntia Lima, Gabriela Oliveira, Marina Íris, Marcela Nunes, Rachel Nascimento, Verônica Castro, Débora Ambrósia, Nina Rosa, Vera Lencina, Mariana Campos, Aline Soares, Karen Navega, Roberta Costa, Beatriz Costa, Bruna Bastos, Dai Ramos, Rodolfo Teodoro, William Lourenço, Luciano Pacheco, Bráulio Girão, Serginho, Leonardo Barthar e Fernanda Araújo.

Agradeço às minhas colegas de trabalho e amigas de vida Izabel Marçal, Daniele Beaubernard, Erika Mendes, Ursula Hid, Tatiana Siqueira, Ana Kerina, Roberto, Gisele de Souza, Ceres Melinda, Iasmin Ramos dos Santos, Vanessa Canuto, que no meio do caos do trabalho me incentivavam a não desistir.

Agradeço ao panteão de mulheres mais velhas que me acompanham, enchendo meus dias de afeto, cuidado e luz, Marinete Custódio, Maristela, Rosemere, Aparecida Borges, Rita Werneck, Tia Sílvia Santana, Kátia Coelho, Clátia Vieira.

Agradeço às minhas interlocutoras Denair dos Santos Marques, Heloísa Castro, Marcia Nascimento, que com sua generosidade compartilharam suas histórias, enriquecendo minha pesquisa e meus saberes.

Agradeço às profissionais da saúde que ajudaram a organizar minha cabeça, Fabiane Souza e Gabriela Tinoco.

Agradeço à minha família de axé, que me incentivou e ajudou nos meus cuidados, em especial, Ebome Maurício de Castro, Ekede Milena Afonso, Ekede Dinha, Mirella Rocha, Gisele Florentino, Cristiane Souza, Vitorino Souza e Ana Clara Santos.

Agradeço a todos os alunos que passaram por mim e os que ainda virão, pois foram eles que me ensinaram a ser professora e foi por eles que me debrucei tão cuidadosamente sobre esta pesquisa.

Agradeço aos professores doutores Sônia Santos e Patrício Pereira Alves de Sousa, que gentilmente aceitaram o convite para examinar este trabalho, compondo a banca de avaliação e, de forma técnica e afetuosa contribuíram para que a pesquisa se tornasse mais rica.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Talita de Oliveira, que tornou o processo de escrita muito mais leve. Ela ensina muito mais do que teoria e metodologia, ela dá aula de cuidado, atenção, compreensão, paciência, carinho e parceria. Tive a grande honra e sorte ter sido orientada por ela.

Agradeço ao Cefet/RJ e ao PPRER por me acolherem, darem escuta aos meus saberes e permitirem que o meu mestrado tenha sido uma página bonita da minha vida.

Epígrafe

MatrYÁrcado

Nos solos férteis de uma África ancestral
o matriarcado preparava os arados
mestras agricultoras de sonhos
cultivando sementes
de um Jardim sagrado
das rainhas candaces
herdamos a nossa força guerreira
das iabás o poder da transformação
eu convoco
das ancestrais
a força vital me permeia
tronos Dourados das líderes e arquitetas dos povos
nos ventos diaspóricos que sopravam
sankofa voava
o pássaro que sabiamente olhava para trás
a lembrar da jornada
dos laços
da resiliência
do amor que transcende o tempo
o espaço
a palavra
no Brasil a farta Terra acolheu nossas raízes

e frutificamos
nas senzalas
nas ruas
nos quilombos
nas favelas
nos comércios
nas festas
nas diversas matizes
brotamos com a fé na vida que há em nós
felizes
ao lado da inteligência e natureza originárias
motrizes
o racismo e o machismo nos trouxeram a sombra
mas resistimos com mãos firmes
e vontade

regando árvores de irmandade
e Esperança
florescendo filhas ao sol da liberdade
erguemos a voz
desafiamos o algoz
plantamos a mudança
e substratos duradouros
somos escritoras
poetas
líderes
somos doutoras
somos Tesouro
tias
mães
somos o futuro

Aza Njeri e David Obadia

RESUMO

Narrativas, memórias e efeitos do racismo sofrido na escola na construção identitária de mulheres negras mais velhas

Esta pesquisa busca, através das memórias e das narrativas de mulheres negras mais velhas, investigar como o racismo praticado em meninas no período escolar reverbera até a velhice e, também, reconhecer e reverenciar a intelectualidade dessas mulheres, cujos saberes foram historicamente silenciados. A revisão teórica do trabalho discute a construção das identidades de mulheres negras mais velhas – suas atribuições, subjetividades e estratégias de rompimento ao silenciamento –, bem como o lugar ocupado por pessoas negras na história da educação brasileira. Para a construção metodológica do trabalho, foi feito o uso da abordagem qualitativa e da análise da narrativa a partir de entrevistas feitas com mulheres negras mais velhas. Em suas narrativas, as interlocutoras trouxeram memórias do racismo no contexto escolar, da timidez e do silenciamento vividos, da busca por uma integração ao letramento oficial e ao projeto de nação defendido pela escola. Além disso, as participantes da pesquisa narram sobre religiosidade, griotagem da alfabetização, casamento, entre outros aspectos que atravessam a vida de mulheres negras no contexto brasileiro. A partir da pesquisa, buscamos pensar formas de práticas de educação antirracista que eliminem condutas que resultem no silenciamento e na estigmatização de crianças negras, para que, no futuro, as memórias escolares das novas gerações de crianças negras não sejam pautadas em traumas, e, sim, em boas vivências.

Palavras-chave: Mulheres negras mais velhas; Racismo; Educação; Memórias; Narrativas**.**

ABSTRACT

Narratives, memories and effects of racism suffered at school on the identity construction of elder black women

This research proposes to explore how racism endured by girls during their school years impacts the identity formation of elder black women. Additionally, it aims to acknowledge and honor the intellectual contributions of these women, whose knowledge has historically been marginalized. The theoretical framework of the study delves into the construction of identities among elder black women – their attributes, subjectivities, and strategies for overcoming suppression – as well as the role of black individuals in the history of Brazilian education. Methodologically, the study employs a qualitative approach and narrative analysis based on interviews conducted with elder black women. Through their narratives, participants recount experiences of racism within the school environment, feelings of shyness and suppression, efforts to integrate into formal education, and alignment with the nation-building projects endorsed by schools. Furthermore, research participants discuss themes such as religiosity, literacy challenges, marriage, and other aspects that shape the lives of black women in the Brazilian context. Drawing on the research findings, we advocate for anti-racist educational practices that eradicate behaviors resulting in the suppression and stigmatization of black children. The objective is to ensure that the school memories of future generations of black children are rooted not in trauma, but in positive experiences.

Keywords: Elder black women; Racism; Education; Memoirs; Narratives.

SUMÁRIO

Introdução 14

1 Construção de identidades: memórias e narrativas 23
1.1 Negras mais velhas: camadas e subjetividades 26
1.1.1 Mulheres negras como arrimo de família 30
1.1.2 Yá, mãe de axé 34
1.1.3 Mulheres griot 37
1.2 Costurando memórias e narrativas: histórias de mulheres negras mais velhas como estratégia de existência 39
1.2.1 Narrativa como instrumento de rompimento do silêncio 40
1.2.2 Escrevivência e continuidade 43
1.3 Interseccionalidade e matriarcado da correria 46
1.3.1 Griotagem da alfabetização 50

2 O negro e a educação brasileira 53
2.1 A igreja católica e a educação 56
2.2 O negro no pós-abolição 58
2.3 História do negro na educação 60
2.4 Movimentos políticos dos negros 62
2.4.1 “O Movimento Negro é um educador” 64
2.5 Meninas negras e educação 65
2.6 Docentes e Educação de negros: formação e condutas 70

3 Apresentação e Discussão de dados 74
3.1 Contexto da pesquisa 75
3.2 Metodologia da pesquisa 78
3.3 Interagindo com as interlocutoras: entrevistas 80
3.4 Análise e discussão das entrevistas 83
3.4.1 Marcia Nascimento 85

3.4.2 Heloísa de Castro Lourenço 97
3.4.3 Denair dos Santos Marques 108
3.4.4 Trançando histórias: a interseção de vivências das interlocutoras 114

Considerações finais 117

Referências 120

Introdução

O nascimento desta pesquisa se deu a partir das narrativas da minha avó, Ahydê Santiago, uma mulher preta[1], nascida no ano de 1928, hoje falecida, que chegou até o final de sua vida relatando o racismo vivido na escola, tanto por parte dos professores, quanto dos outros alunos. Ao final desses relatos, ela sempre indagava: "não sei por que faziam isso comigo". Este insistente questionamento de minha avó que ouvi ao longo da vida, ganhou força nas minhas reflexões no momento em que assisti ao vídeo[2] da professora Diva Guimarães, na época com 77 anos, na Festa Literária de Paraty - FLIP, em 2017. Nele, ela participava como plateia de uma mesa composta pelo escritor e ator Lázaro Ramos e por outras duas pessoas. Ela, então, pediu a palavra e, de forma muito emocionada, contou sobre as violências raciais que ela, também mulher preta, sofreu na escola durante sua infância. A fala é carregada de revolta e indignação, e a oportunidade de tornar pública esta história foi considerada por ela como "a grande oportunidade da vida de falar".

Eu entendo que falar sobre a memória das nossas mais velhas é de profunda relevância porque nossos ancestrais já tinham como prática a cultura da transmissão de conhecimento através da oralidade há muitos séculos. Esta é valorizada por vários povos africanos para os quais a palavra não é "apenas um meio de comunicação diária, mas também um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais" (VANSINA, 1982, p.157). Para melhor compreensão, é importante evidenciar aqui que sou uma mulher negra, fruto de uma família matriarcal, que tem uma forte trajetória na educação pública do Município do Rio de Janeiro. Sou professora, mas antes sou filha, sobrinha e irmã de mulheres negras professoras, e essa condição gerou inúmeros questionamentos acerca das práticas de racismo e antirracismo exercidas nas escolas e da reverberação disso ao longo das trajetórias das meninas (futuras mulheres) negras. Além disso, sou uma mulher de axé, faço parte da família Egi Omim, um quilombo de Candomblé, e a minha vivência neste terreiro aflorou percepções que atravessam a minha conduta docente e, portanto, esta pesquisa.

Escrever sobre memórias de mulheres negras mais velhas no período escolar, seus

[1] Neste texto, a expressão "preta" será usada para referir-se às pessoas negras de pele negra retinta.
[2] Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z5aS8bukb2o Acessado em 02/01/2024

desdobramentos na formação de identidade e sua reverberação até a velhice conduz a pesquisa a trabalhar a partir de conceitos que são ricos para nós, pessoas negras, por terem tentado apagá-los, assim como tentaram fazer com a melanina de nossas peles, mas não conseguiram. Por isso, para aprofundarmos o olhar sobre a educação, será necessário compreendermos o que é griot, raça, racismo, ancestralidade, ubuntu, mulheres mais velhas, matriarcado, escrevivência e interseccionalidade. À medida que emergirem a presença destes elementos e conceitos ao longo da dissertação, os mesmos serão investigados com toda cautela.

Diante deste contexto, pretendo, como objetivo geral, levantar discussões sobre o racismo que é historicamente praticado na escola contra meninas negras ao longo de muitas décadas, questionando a falta de políticas de combate a essa violência, e propondo uma mudança de olhar diante das memórias de mulheres mais velhas como forma de intelectualidade fundamental para este combate. A partir daí, trago como objetivos específicos:

a) propor, a partir de narrativas de mulheres negras mais velhas, que elas passem a ser ouvidas como essenciais, não só reconhecendo-as como uma forma de intelectualidade, mas também reverenciando esses saberes silenciados e menosprezados ao longo da história ocidental;

b) provocar a reflexão sobre a profundidade das memórias de racismo geradas pelo que chamamos de "comunidade escolar"[3] na vida de mulheres negras mais velhas;

c) questionar o porquê de as vozes das mais velhas negras, diante dessas denúncias, não serem entendidas como fundamentais para a construção de uma educação que rompa radicalmente com este racismo tão enraizado no sistema educacional;

d) baseada nos dados surgidos através das entrevistas, corroborar com a afirmação de Nilma Lino Gomes de que o Movimento Negro é um educador (GOMES, 2017).

Os capítulos serão desenvolvidos a partir das memórias de racismo vivido na escola da minha avó Ahydê Santiago e da professora Diva Guimarães, mencionadas anteriormente, e de entrevistas realizadas com outras mulheres negras mais velhas. Com isso, os elementos trazidos nas falas serão a base das discussões.

[3] Comunidade escolar significa todos que participam da escola: alunos, professores, equipe gestora, funcionários, famílias e parceiros.

> Deixar que a voz do entrevistado seja ouvida é importante, assim como examinar que voz é essa: se da família, da instituição em que trabalha, de si próprio, do meio no qual se circula, de amigos, da sociedade, de tudo isso junto. Todas essas vozes surgem durante a entrevista, que é um processo contínuo de construção de subjetividades, e não apenas uma sequência de perguntas e respostas. (BASTOS; SANTOS, 2003, p. 41)

Como trabalharei com referências de memórias do passado para pensar presente e futuro, antecipo que, durante a dissertação, será feito o exercício de transitarmos pelo tempo, colocando em prática o que Leda Martins (2021) chama de "tempo espiralar".

> Canal da força vital, a concepção ancestral, como um novelo, inclui, no mesmo circuito fenomenológico, as divindades, a natureza cósmica, a fauna, a flora, os elementos físicos, os mortos, os vivos e os que ainda vão nascer, concebidos como anelos de uma complementaridade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir. No seu âmbito tudo se estabelece em relações interdependentes e mutuamente constitutivas. (MARTINS, 2021 p. 203)

Costurando o conceito de Leda Martins com o ditado yoruba “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”, neste trabalho, o pássaro a ser morto é o violento passado/presente racista da educação e os traumas causados por ele, e a pedra que jogaremos hoje é a valorização dos saberes ancestrais através da voz das mulheres negras mais velhas. “Quando Exu joga uma pedra hoje, ele atua nos caminhos do presente, o que é possível ser feito hoje, com as condições objetivas que estão em curso desde o passado.” (RAMOS; NETO, 2021 p. 72)

O capítulo 1 se iniciará investigando a ideia de “mais velha” ao nos referirmos às mulheres negras. Por serem os sujeitos desta pesquisa, é fundamental que esta definição esteja colocada de forma evidente logo no princípio. A necessidade de trazer a especificidade deste conceito se faz porque a ideia de mais velha na vida de mulheres negras apresenta consideráveis diferenças ao compararmos com mulheres brancas.

Como ao longo da dissertação farei, de forma recorrente, uso das expressões “mulheres negras mais velhas” e “minhas mais velhas”, trarei discussões acerca das variantes que colocam as mulheres negras neste lugar, tais como como: a questão social, que muitas vezes as coloca na condição de arrimo de família; a leitura de idade das

mulheres que têm vivência de axé e a possível não linearidade cronológica deste tempo; e a profundidade de conhecimento que as permite serem transmissoras e perpetuadoras de saberes através da oralidade. A ancestralidade será estudada aqui por ser um dos fatores que leva a nós negros a compreender de que maneiras nosso povo encontrou formas de "driblar" os opressores ao longo da nossa história, permitindo nossa continuidade.

Em seguida, será analisado como se dá a construção da identidade das mulheres negras a partir das memórias e das narrativas. Sabemos que a identidade o povo negro sofreu, desde os porões dos navios negreiros, no período dos grandes sequestros, incontáveis tentativas de apagamento por parte dos colonizadores. Esta, como todas as outras tecnologias de racismo, se aprimora e se reinventa eficazmente, de acordo com as mudanças do mundo. Assim, foi-nos negado o direito à língua, ao conhecimento da origem dos nossos antepassados, aos cultos, à história e a todas as outras coisas que constroem o sentimento de pertencimento, como os descendentes de europeus têm, "uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional" (HALL, 2019, p. 35). Será pesquisado, então, de quais formas essa tecnologia racista se desenvolveu nos espaços escolares e como contribuíram para a construção das identidades das mulheres negras.

> Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras. Um dos fatores que contribuem para as altas taxas de evasão escolar é justamente esse tipo de ideologia promovida nas escolas. (GONZALEZ, 2020, p. 160)

Aqui, memórias e narrativas caminharão juntas, pois foram delas que emergiram os temas que serão pesquisados. Assim, o capítulo terá continuidade com reflexões de quais memórias são conservadas na mente das mulheres negras mais velhas, como essas memórias são transmitidas e como são entendidas e valorizadas (ou não) na nossa sociedade. Quando pensamos em memória, remetemos a passado vivido ou algo que soubemos que aconteceu, como fatos históricos ou familiares. Sabemos que existem muitas teorias relacionadas ao significado de memória, entretanto, como aqui falarei das memórias orgânicas das minhas mais velhas, não me deterei a elas. Priorizarei o conceito de "escrevivência" ou seja, "a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência

negra no Brasil" (EVARISTO, 2007, p. 20), criado pela escritora Conceição Evaristo, por entender que este se adequa ao que trarei nas narrativas.

No Brasil, pode-se dizer que os africanos que foram escravizados e os seus descendentes perpetuaram muitas informações sobre fazeres que constituem as identidades dos povos de África através das memórias, da oralidade e de estratégias de transmissão de saberes, como forma de resistência e de estratégias para impedir de forma definitiva seu apagamento. Assim, após mais de quinhentos anos, apesar das lacunas e de algumas imprecisões, se perpetuam muitas heranças preciosas para a continuidade e fortalecimento deste povo.

> [...] os colonizadores tudo fizeram para que o negro perdesse sua identidade: pais foram separados dos filhos; povos de língua, cultura e religião diferentes foram misturados para evitar a comunicação. Assim, o senhor pensava afastar qualquer indício de rebelião. A mistura de negros de etnias diferentes por certo dificultaria tal consequência. (MACHADO, 2019, p. 66)

A fala da professora Vanda Machado, citada acima, evidencia o temor que havia de que os negros se organizassem, assim uma das estratégias de controle foi de dificultar ou até impedir a comunicação entre eles. Para isso, o silenciamento foi o mecanismo utilizado para garantir o não compartilhamento de informações e para torturar de diversas formas os negros. A partir daí, Grada Kilomba traz os seguintes questionamentos:

> O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o "Outra/". Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019, p. 41)

Esses segredos, entretanto, são revelados todos os dias a cada geração através das narrativas, pois, conforme afirma a professora Vanda Machado, muitos conhecimentos são passados naturalmente pela tradição oral (MACHADO, 2019, p. 36), de forma que, através das narrativas, as memórias ancestrais permanecem vivas. Pelas narrativas, temos

conhecimento das mais diversas informações e, “através delas, torna-se possível transformar o silêncio em linguagem e em ação” (LORDE, 2019, p.51). Assim, a narrativa oral tem funções primordiais para a permanência das heranças do povo negro, seja como forma de revelar segredos caros aos brancos, seja como transmissor de histórias, memórias e outros saberes ancestrais.

É importante deixar evidente que silêncio aqui é refletido de formas variadas por opressores variados, pois o silêncio imposto à mulher negra parte não só do colonizador, mas também de mulheres brancas e dos homens negros, e este silêncio se manifesta de muitas formas, assim como as formas de se fazer ouvir das mulheres negras também acontecem de formas variadas.

Para essas mulheres, a condição de ser um corpo negro feminino, que é ainda subalternizado ao masculino (ainda que negro), coloca-nos em lugar de maior vulnerabilidade simultaneamente pela raça, pelo gênero e pela condição social.

Diante disso, trarei reflexões sobre como a interseccionalidade se dá na formação de mulheres negras, e como a escola, enquanto sociedade, impõe aos corpos das meninas negras ações que reforçam e alimentam violências, entre as quais o racismo é um dos elementos de "permissão" para tal prática, já que a cor chega antes.

> [...] pode-se concluir que discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão. Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista constantemente transmitida pela mídia de massa. Se adicionarmos o sexismo e a valorização dos privilégios de classe, o quadro fica então completo. (GONZALEZ, 2020, p. 160)

Em seguida, será discutida a ideia de matriarcado e a sua importância como forma de perpetuação e continuidade das memórias ancestrais, seja nos espaços sagrados, seja em situações de convivência familiar. Nesta pesquisa, fica evidente o quanto as mulheres/mães negras, independente do nível de escolaridade, contribuíram ativamente para que as gerações posteriores tivessem acesso aos letramentos sociais e escolares, chegando até a criar metodologias próprias de ensino, e também batalharam pelo direito à educação formal. A essa forma de alfabetização, como forma de resistência e proteção

das crianças para o ingresso ao ambiente escolar, chamarei de “griotagem da alfabetização”, uma expressão criada por mim a partir dos relatos das interlocutoras que contaram histórias de suas mães que, pouco alfabetizadas, alfabetizaram seus filhos a partir de estratégias próprias.

> Ao resgatarmos a essência da cultura africana e indígena que nos foi negada pela educação formal, percebemos o quão fortes somos pelo simples fato de descendermos de uma linhagem matriarcal igualmente forte. Somente, então, percebemos a origem da sabedoria e da vitalidade ancestral que nos fez sobreviver a quase quatrocentos anos de escravização no Brasil e de exploração no continente africano até os tempos atuais, reorganizando nossa localização afrocentrada. (PINTO, 2021, p. 57)

Todos os pontos aqui pesquisados serão baseados em narrativas surgidas nas entrevistas realizadas com mulheres negras mais velhas e em suas memórias. Essa foi a metodologia eleita para a realização dessa pesquisa. Assim, o primeiro capítulo será finalizado com o aprofundamento de narrativas e memórias.

O segundo capítulo será dedicado à pesquisa sobre o negro na educação brasileira. Esse capítulo teórico, de contextualização histórica, trará um olhar geral para os caminhos tomados pela educação desde o século XIX. “Tratando da instrução primária na Província do Rio de Janeiro, a Lei n° 1, de 14 de janeiro de 1837, proibia de frequentar as escolas públicas todas as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos” (VAZ, 2022, p. 35). Observamos aqui que, por algum tempo, a legislação não contemplou um grupo crianças negras no acesso à escola, com ênfase nas crianças oriundas do continente africano, pois, ainda que libertas, permaneceram excluídas. Após um breve tempo, a Lei provincial nº 8 de 05/05/1837 determinou que “pessoas livres poderiam frequentar escolas públicas, não prevendo proibição expressa aos pretos africanos livres ou libertos” (VAZ, 2022, p. 45). O impedimento e as dificuldades das crianças negras para acessarem a educação pública são situações que perduraram até o século seguinte e, ainda após o acesso, a permanência nesses espaços era, e muitas vezes ainda é, uma vivência desafiadora.

Traremos na pesquisa o foco na condição das meninas negras durante esse período. A necessidade deste olhar sobre a história se deu a partir das narrativas surgidas nas entrevistas, nas quais o contexto político de cada período contribui muito com as

formas de relação nas escolas, mas também apresentam elementos comuns, como o racismo e a importância dos símbolos nacionais, como o pelotão da bandeira nas atividades escolares.

Para melhor contextualização, iniciaremos pesquisando a situação social do negro no pós-abolição e, então, será investigado como se deu a história do negro na educação. Este capítulo será finalizado refletindo sobre o quanto os símbolos nacionais geravam nas pessoas um sentimento de pertencimento ao país e de honra no seu meio social.

O capítulo três trará as narrativas das interlocutoras convidadas e o contexto das entrevistas. As falas delas serão analisadas ao fim da contextualização, o que provocará uma necessária demora para que elas apareçam, visto que as especificidades surgidas para a realização das entrevistas acabaram se tornado dados, pois estas refletiram também os desdobramentos da existência enquanto mulheres negras mais velhas em nossa sociedade. Em seguida, serão analisadas e discutidas algumas falas surgidas durante as entrevistas. O contexto todo aconteceu, de forma geral, com muito afeto, já que as interlocutoras são pessoas com as quais tenho relação de carinho. Apesar de algumas dificuldades surgidas, decorrentes de questões de saúde e de tempo compatível, os encontros foram alegres e fortes. Todas as entrevistas foram presenciais e em espaços domiciliares e foram gravadas somente em forma de áudio.

Ao longo das falas, apareceram elementos que impulsionaram, entre outras, a discussão sobre a importância das mães negras no processo de alfabetização dos filhos, do Movimento Negro como um espaço de educação e de como a interseccionalidade afeta os corpos negros femininos desde a infância. Uma das evidências de que a raça e a condição social são critérios para a utilização mecanismos discriminatórios na escola é a forma com a qual o afeto é direcionado a corpos específicos e negado aos não eleitos. Corpos estes que, muitas vezes, ficam como espectadores do afeto alheio e de todas as coisas boas trazidas por ele, como estímulo, segurança e acolhimento, e procuram formas de "merecer" receber o mesmo, não tendo, na maioria das vezes, a resposta esperada.

Coincidência ou não, a timidez e isolamento, principalmente no ensino primário, foram comportamentos comuns às mulheres negras entrevistadas, ainda que tenham estudado em décadas diferentes. Assim, percebemos que o racismo, assim como nos dias atuais, não é direcionado de forma explícita na maior parte do seu tempo, no entanto, nomeá-lo e pensar sobre ele descortina muitos sentimentos e explica muitas coisas do

comportamento posterior. Quando crianças, meninas negras se protegem através da timidez, o não falar se impõe a elas, gerando mais uma face do racismo: o silenciamento.

1- Construção de identidades: memórias e narrativas

Abayomy[4]

Abayomi, menina
Entre pernas de mãe e de vó
A trança que nos aproxima
Ensina da vida, desata nó

Solto a voz da memória
Sou toda negra mulher
Sou da reciprocidade
Sororidade é

Firma o paço, nêga
Estende a mão (Firma o paço, nêga)
Firma o paço, nêga
Estende a mão
Não somos inimigas
Somos a revolução
E nossa luta é nesse chão

A noite odara
É preta
Tulipa mais rara
É preta
É vida que desabrocha
Em cores e facetas
Nossa união
É preta

Compositoras: Marcelle Motta, Maria Menezes, Marina Iris, Nina Rosa, Simone Costa

[4] Álbum: É Preta, Ano de lançamento: 2017, Gravado nos estúdios: Casa do Mato e Le Maison

Figura 1 – Boneca Abayomi



Fonte: Site Oblee[5]

O presente capítulo se inicia com a epígrafe, que se trata da letra de uma canção composta por mulheres negras, cujo título "Abayomy" nos remete a meninas negras, por serem bonecas negras, e joga em seus versos uma luz sobre a ancestralidade que atravessa as mulheres negras através das memórias, da relação de cuidado, aprendizado e afeto pelas tranças, e da sororidade[6] que se dá por meio das muitas lutas das mulheres negras. Como aqui as vozes das mulheres negras mais velhas serão o fio condutor da pesquisa, as memórias e as narrativas surgidas a partir delas conduzirão as investigações relacionadas à construção das identidades das mulheres negras desde crianças, e sobre o quanto as vivências escolares influenciam essa construção.

Trazer essas narrativas como base para a pesquisa é de grande relevância porque "contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social" (BASTOS e BIAR, 2015, p.98). Este hábito de reunir pessoas para contar histórias é responsável por formar pessoas

[5] Disponível em https://www.oblee.com.br/produto/feitos-perfeitos/bonecas-abayomi-9391 Último acesso em: 02/03/2024.

[6] Sororidade é um termo político e prático do feminismo contemporâneo. Nele transcende um sentido de cumplicidade feminina que busca, acima de tudo, gerar mudança social. Disponível em: https://www.geledes.org.br/sororidade-o-valor-da-alianca-entre-as-mulheres/ Último acesso em 04/03/2024.

pertencentes aos seus espaços ancestrais, seja o familiar, o religioso, em escola de samba ou em uma comunidade jongueira, por exemplo. A essa prática, devemos a formação e a continuidade de mais novos que assumem ou assumirão lugares de transmissores no futuro, e esta prática acontece de forma muitas vezes intuitiva como uma reprodução do que nossos ancestrais trouxeram e mantiveram, apesar da desumanização à qual o colonizador nos colocou. Como disse Nego Bispo:

> Fogo!... Queimaram Palmares,
> Nasceu Canudos.
> Fogo!... Queimaram Canudos,
> Fogo!... Queimaram Caldeirões,
> Nasceu Pau de Colher...
> E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarem queimando
> Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados. Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade. (SANTOS, 2015, p. 45)

Falaremos ao longo do texto de aspectos práticos da vida social em momentos diferentes da história, trabalhando com tempo de forma espiralar, tendo sempre a ancestralidade como um elemento que permeia toda a existência do negro, pois, assim como afirma Moraes, “a ancestralidade sempre aponta para um futuro, que nunca se presentifica, em termos de finalização, e traz sempre, de modos diferentes, heranças do passado que se repetirão no futuro.” (MORAES, 2019, n.p.)

Quando tratamos de educação, a ideia de ancestralidade é muito pouco falada, especialmente entre as crianças negras que veem poucas coisas positivas sobre o negro na história e veem todas as coisas que são relacionadas à negritude serem desqualificadas, demonizadas, motivo de piada e discriminação, ao contrário da criança branca ou não-negra que quase sempre sabe que é descendente de italianos ou portugueses, ou espanhóis, enfim, eles gozam do direito de saber das suas raízes e de se orgulhar delas. Como professora da rede pública do Rio de Janeiro, hoje, felizmente, posso afirmar que, graças

à lei 10.639/03[7], já conseguimos identificar (ainda que pequenas) mudanças com relação ao ensino da história, às práticas pedagógicas e às literaturas.

1.1 – Negras mais velhas: camadas e subjetividades

A análise e discussão sobre algumas elegibilidades que tornam uma mulher negra considerada mais velha se fez necessária como abertura desta pesquisa, primeiro pelo fato de que são essas vozes o elemento provocador e que serão o "suleador"[8] do trabalho (esta expressão se contrapõe ao que chamamos de norteador, que é baseado nas culturas trazidas do norte desde o período da colonização e não atende à realidade do Brasil). Segundo, são variados os critérios que fazem de uma mulher negra uma mulher lida como mais velha e esses critérios serão discutidos aqui.

Para pessoas negras, serem mais velhas ou mais velhos é diferente de serem idosas ou idosos. A definição de idoso no Brasil se dá perante o Estatuto da Pessoa Idosa[9], que define uma idade mínima para o ser considerado, tanto para homens, quanto para mulheres. Para os negros, além do critério legal, esse conceito se dá para além, não obedecendo, necessariamente, a uma cronologia ou uma idade definida. Assim, uma pessoa negra pode ser considerada mais velha por ter mais idade ou por ter uma sabedoria de referência no lugar onde vive. A ideia de mais velho transcende ainda mais a linearidade do tempo nos espaços de terreiro, onde o tempo de vida física não corresponde necessariamente ao tempo para Orixá, o que pode tornar um bebê iniciado para o santo[10] (MACHADO, 2012, p. 35-36) considerado mais velho do que um adulto não iniciado. Além desses fatores, existem também as questões sociais, que colocam pessoas brancas e negras em lugares bastante diferentes quando pensamos em velhice. Muitas pessoas

[7] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
[8] Expressão usada por Helena Theodoro em uma palestra no Cefet/RJ realizada em 08/11/2022 no seminário discente do Progroma de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), na mesa "Exu pisa no toco, pisa no galho, o galho balança, Exu não cai: a rua como produtora de subversões".
[9] Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em 03/01/2024.
[10] "Iniciação, ou seja, o rito de passagem que, no Candomblé, tem como fim estabelecer a relação do indivíduo com sua divindade (em primeira instância), com a divindade do sacerdote ou sacerdotisa (e com o próprio sacerdote/sacerdotisa), com o terreiro onde será realizada a cerimônia e com toda a sua linhagem ancestral."

negras, ao chegarem à idade avançada, se mantêm ativos nos seus empregos ou subempregos, para seu sustento e até de seus familiares. Quando observamos a população em situação de rua, por exemplo, vemos muitas pessoas negras e, entre elas, muitos velhos. Existem também casos menos extremos, é óbvio, e é possível encontrar pessoas não negras nesta mesma situação, no entanto, o oposto é gritante. Quando vemos idosos com cuidadores, enfermeiros particulares e assistência que permite qualidade de vida, são raras pessoas negras nesta condição. Já nos asilos e hospitais públicos, a realidade dos idosos negros dispensa estatísticas formais, basta observar. É a confluência desses fatores que estabelece a ideia de mais velha neste trabalho.

Embora, nesta pesquisa, o foco sejam as mulheres negras, é importante deixar evidente que não existe uma tentativa de generalizar a condição delas perante os homens negros e as pessoas brancas. Entendo que a sociedade brasileira é muito complexa e, por vezes, o que se fala a respeito das mulheres negras pode se aplicar a outros grupos, assim como existem mulheres negras que não se identificam com nenhuma das situações trazidas aqui.

Na primeira estrofe da música "Abayomy", que diz:

Abayomi, menina
Entre pernas de mãe e de vó
A trança que nos aproxima
Ensina da vida, desata nó

vemos a referência às mulheres mais velhas no verso “Entre pernas de mãe e de vó”, a partir de uma prática de cuidado, mas que, por muitas vezes, também é traumática devido à textura de cabelos considerados por muito tempo ruins, mas que, ao mesmo tempo, aproxima, através das tranças, as gerações e as outras mulheres negras nessa vivência que é tão comum às meninas de cabelos crespos, trazendo junto os ensinamentos da vida. Esses ensinamentos estão intimamente ligados às memórias, tanto as das mais velhas que as transmitem, quanto as que serão transmitidas no futuro por quem as escuta: a sabedoria griot. Através da sabedoria transmitida pela griotagem, que, assim como o racismo, se aprimora e se adequa às mudanças da sociedade, é que podemos afirmar que as mulheres negras são elementos fundamentais para a continuidade do povo negro.

> Apesar da situação de extrema inferiorização, a mulher negra exerceu um importante papel no âmbito da estrutura familiar ao unir a comunidade negra para resistir aos efeitos do capitalismo e

> aos valores de uma cultura ocidental burguesa. Como mãe (real ou simbólica), ela foi uma grande geradora na perpetuação dos valores culturais afro-brasileiros e em sua transmissão para a próxima geração. (GONZALEZ, 2020, p. 161)

Ao longo do processo de escrita desta pesquisa, tive a alegria de assistir ao desfile da escola de samba pela qual eu e minha família, como "crias" do bairro de Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, somos torcedoras: a Portela. Com enredo intitulado "Um defeito de cor", baseado na obra homônima de Ana Maria Gonçalves (2006), não pude evitar trazer uma breve análise aqui, pois o enredo enaltece o sagrado feminino e os saberes ancestrais, de que estamos tratando aqui. Abaixo, trarei destacadas duas estrofes do samba defendido pela escola no ano de 2024[11], que representam, de forma majestosa, a importância dos saberes recebidos pelas mulheres e a capacidade que a luta das mulheres (representada aqui por Kehinde) tem de fortalecer seu povo.

Sagrado feminino ensinamento
Feito águia corta o tempo
Te encontro ao ver o mar
Inspiração a flor da pele preta
Tua voz, tinta e caneta
No azul que reina Iemanjá (...)

Saravá, Kehinde
Teu nome vive
Teu povo é livre
Teu filho venceu, mulher
Em cada um de nós
Derrame seu axé

As imagens abaixo trazem a comissão de frente, que representa artisticamente a relação entre afeto, memórias e circularidade que as tranças podem representar. Nela, as bailarinas dançam, momentos no chão, momentos sobre a alegoria, transmitindo, a partir da expressão corporal, a riqueza do afeto entrelaçando os caminhos.

[11] Compositores: Rafael Gigante, Vinicius Ferreira, Wanderley Monteiro, Bira, Jefferson Oliveira, Hélio Porto e André do Posto 7.

Figura 2 – Tripé da comissão de frente



Fonte: Youtube Bernardo Sampaio[12]

Figura 3 – Componentes da comissão de frente



Fonte: Youtube Portal do Samba[13]

[12] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fsz4E3RoOMk Último acesso em: 02/03/2024
[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fsz4E3RoOMk Último acesso em: 02/03/2024

É corroborando com a fala de Lélia Gonzalez (2020) que, nesta pesquisa, falaremos sobre mulheres negras mais velhas, mulheres que, além de apresentarem idade acima dos 60, são também grandes transmissoras e perpetuadoras de sabedorias e fortes contribuidoras para a continuidade de conhecimentos, tanto no âmbito familiar, quanto no âmbito social de formas diversas, as quais veremos abaixo.

1.1.1 – Mulheres negras como arrimo de família

Pensar em pesquisar mulheres negras é pensar no pilar central sobre o qual a sociedade se sustenta. É sobre estas pessoas que incidem os menores salários e força de trabalho desumana, pois muitas delas, além da jornada de trabalho diária, ainda dão conta das questões domésticas e familiares. Muitas, inclusive, sequer têm a oportunidade de encontrar seus filhos todos os dias ou ao menos encontrá-los acordados. Muitas dessas mulheres são as únicas fontes de renda em suas famílias e, para manterem essa renda, contam com a sorte, diariamente, ao deixarem seus filhos sozinhos durante grande parte do dia, expostos a toda violência que conhecemos.

> É da maior importância ressaltar o fenômeno [...] a respeito da mulher chefe de família. De acordo com análise, tal fenômeno articula-se com a pobreza, sobretudo nas áreas urbanas. Além disso, as chefes de família pretas ganham 34% e as pardas 44% do que ganham as brancas na mesma situação. (GONZALEZ, 2018, p. 107)

É muito comum encontrarmos mulheres na condição de arrimo da família, sendo "a pessoa que serve de amparo e referência a uma família, provendo as condições e os meios de subsistência"[14] (BORGES, 2021) e, neste universo, as negras mais velhas cumprem com muita frequência este papel, não tendo condições de se aposentar para sustentar filhos, netos e, muitas vezes, genros, noras e agregados. Quando conversamos com senhoras negras que trabalham como domésticas, cuidadoras, babás, camelôs, entre outros empregos que envolvem cuidar de alguém e/ou não ter direitos trabalhistas, a justificativa da necessidade de se manterem ativas para "ajudar" parentes e familiares é frequente.

[14] Disponível em: https://www.geledes.org.br/rendendo-o-assunto-sobre-como-ser-arrimo-de-familia-sem-se-comprometer-financeiramente/ Último acesso em 02/03/2024

A estatística trazida acima, na citação de Lélia Gonzalez (2018), não é atual e isso demonstra o quanto as mudanças foram poucas. Em 2023, "dos 11.053 milhões de famílias de chefia feminina com filhos e sem cônjuge, 62% são chefiadas por negras, e 38%, por não negras. Entre as chefes negras ocupadas, 25% prestavam serviços domésticos, e entre as não negras 16%[15]". É o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) que permite que essa condição da mulher negra apresente poucas mudanças desde o período da escravidão.

Em entrevista à TV Boitempo[16], Silvio Almeida comenta sobre o funcionamento desta estrutura, evidenciando de quais formas a estrutura racista recai sobre as mulheres negras e exemplifica a cadeia de problemas gerada, a partir deste lugar de basilar da sociedade, onde estas se encontram:

> [...] Pesquisas recentes demonstram que o grupo social mais afetado pela carga tributária no Brasil são as mulheres negras, o que é impressionante [...].
> De acordo com as normas estabelecidas, o sistema tributário brasileiro reproduz as condições de igualdade que colocam a mulher negra no final na base, lá no finalzinho da pirâmide social. Por quê? Porque as mulheres negras são aquelas que recebem os menores salários. Como a tributação brasileira é estruturada fundamentalmente para incidir sobre consumo e sobre salário, as pessoas que ganham menos, que também consomem, são aquelas que vão pagar proporcionalmente mais, então vejam como isso vai formando uma cadeia: se eu ganho pouco, moro em lugares de grande vulnerabilidade, o ganhar pouco cria privações que vão gerando tensões familiares, tensões sociais que tornam as pessoas mais propensas a ser vítimas de algum tipo de violência. Então a gente consegue estabelecer uma relação estrutural entre o baixo salário das mulheres negras, a constituição do sistema público tributário, a falta de representatividade da mulher negra, as pautas das mulheres negras não tomam corpo a ponto de tornar uma política social, uma política pública [...]. (ALMEIDA, 2016)

É dentro dessa estrutura racista que uma grande parte da população de mulheres negras vive, em maiores ou menores proporções, mas de alguma forma isso atinge a todas. Por terem poucas políticas públicas que deem conta de modificar essa condição, as

[15] https://piaui.folha.uol.com.br/cada-10-mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-6-sao-negras/
[16] Entrevista concedida à TV Boitempo em 2016
https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=2s Último acesso em 10/01/2024

mulheres negras, geração após geração, vêm reproduzindo esta lógica estruturada a partir do racismo. Ainda assim, são elas as pessoas ocupadas em educar suas crianças, são as chefes de família, as mulheres lidas como mais velhas. Todo esse contexto não só contribui com a formação das identidades das gerações mais novas, como também são frutos de uma identidade que foi construída ao longo de uma trajetória, que influencia tanto nas escolhas e nas oportunidades profissionais, como na forma de viver socialmente de todos neste contexto social/familiar.

> As mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis do mercado, ou seja, os trabalhadores sem carteira assinada, os autônomos, os trabalhadores familiares e os empregados domésticos. (CARNEIRO, 2011 p. 129)

É muito comum chegarmos em locais como shoppings, prédios comerciais, espaços culturais, escolas, eventos de música e artes, quadras de escola de samba, eventos carnavalescos e hotéis, que precisam de mão de obra para trabalhar com o que chamam de serviços gerais, e nessas funções encontramos com frequência mulheres negras de idades variadas. Vemos em eventos noturnos, que acabam na madrugada, e até em mega eventos, como o carnaval, mulheres negras, incluindo as que têm idade acima de 60, trabalhando de forma muitas vezes insalubre. No carnaval de Salvador, que é uma cidade com grande população negra, se observarmos quem trabalha, fazendo uso extremo da força física, nas cordas que separam as pessoas que pagam para ficar na parte de dentro dos desfiles dos trios elétricos, das pessoas que acompanham os trios do lado de fora, veremos uma quantidade considerável de mulheres negras, como pode ser visto na reportagem “'Necessidade obriga a gente': cordeiras trabalham mais de 10h no carnaval de Salvador por R$ 80” da Redação do site Terra.[17].

[17] Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/carnaval/salvador/necessidade-obriga-a-gente-cordeiras-trabalham-mais-de-10h-no-carnaval-de-salvador-por-r-80,d41ab625312e200d57b9111ad39ab27cuthx8fni.html
Último acesso em 06/03/2024.

Figura 4 – Imagens dos cordeiros, pessoas que seguram a corda dos trios elétricos, no carnaval de Salvador de 2009



Fonte: Foto de Caio Guatelli / LatinContent, via Getty Images

Figura 5 – Jaciara Felipe, de 62 anos, voltou a trabalhar nas cordas após cinco anos para pagar as despesas básicas



Fonte: Foto de Rafaela Souza/Terra

Cabe, então, analisar sobre os caminhos trilhados pelas mulheres negras contemporâneas, pois, apesar dos avanços, como a política de cotas raciais[18] e a lei

[18] Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (que já sofreu alterações) teve como texto inicial:
Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Disponível em https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2012-08-29;12711 Último acesso em 02/03/2024

10.639/03, por exemplo, ainda temos muitas mulheres negras em situação de vulnerabilidade social. A lei aqui mencionada torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileiras nas escolas de ensino básico, o que, apesar de ser aplicado de forma tímida, permite que as referências das gerações mais recentes sobre ser negro ou negra seja mais positiva e que discussões acerca do racismo já comecem a acontecer nas escolas, o que pode afetar positivamente a formação da identidade, a autoestima e as perspectivas de futuro, podendo, ainda, incentivar o ingresso no ensino superior através da política de cotas raciais, uma medida extremamente importante para o povo negro brasileiro, que representa também uma grande conquista dos movimentos negros. Por demandar uma pesquisa volumosa devido às camadas que possui, não nos aprofundaremos nesse assunto aqui. Mesmo com esses avanços, a maioria da população ocupando cargos com baixos salários, de subalternidade ou com insegurança trabalhista são, em sua maioria, as mulheres negras.

Uma das possíveis explicações é que essa desqualificação da mulher negra acontece não só no mercado de trabalho, mas, muitas vezes, já começa na escola. O mercado de trabalho na verdade é um desdobramento de toda uma trajetória de desqualificação. Ao ter sua presença desprestigiada, incute-se na criança o entendimento de que ela não tem capacidade de realizar tarefas de "prestígio social", limitando-as a se imaginarem em condições de subalternidade e pobreza, dando, então, continuidade ao ciclo. Neste contexto, não se é permitido sequer sonhar com uma ascensão através dos estudos, desestimulando o ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes.

1.1.2 – Yá, mãe de axé

No candomblé, as mães são chamadas de Yá, ou Yalorixá. Essas são mulheres que exercem liderança e são altamente respeitadas. Elas, dentro da sua comunidade, são consideradas mais velhas, independente de idade cronológica, e sua sabedoria é o que rege todo o grupo. Elas são as detentoras de saberes sagrados, relacionados a rezas, cantos, danças, folhas, alimentos, animais, elementos da natureza e tantas outras coisas que não nos cabe investigar aqui.

Me detenho, nesta pesquisa, a trazer referências relacionadas ao Candomblé, especificamente da nação Ketu, por ser o lugar no qual eu tenho acesso e algum modesto

conhecimento adquirido. Assim, não posso afirmar que o que trago se aplica a outras nações do Candomblé, tampouco à Umbanda e a outras vertentes de matriz africana existentes.

Eu gosto de me referir ao candomblé como uma cultura, para além da religião, pois esta ideia de religião remete, no senso comum, a um conjunto de noções e entendimentos estranhos à espiritualidade (e cosmopercepção) de matriz africana. O candomblé, por razões históricas e estruturais, se mantém existente graças à oralidade e aos segredos, pois mantê-los é uma forma de proteger o sagrado do axé. Nas famílias de santo, os mais velhos têm o compromisso de transmitir saberes aos mais novos e os mais novos aos mais velhos; é uma relação de circularidade. Nestes espaços, a relação de mais novo ou mais velho está relacionada ao tempo de iniciação, ou seja, a partir do momento que a pessoa faz o santo, ela renasce para Orixá e, portanto, começa a contar seu tempo a partir dali. Assim funciona a hierarquia no candomblé. "A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide" (MARTINS, 2021 p. 206). Assim, quando tratamos de ancestralidade, a noção de mais velho e mais novo assume uma roupagem diferenciada da que usamos de maneira geral.

É diante desta concepção que é possível compreender que a ideia de mais velha e mais velho está relacionada à idade cronológica sim, mas também está relacionada à ancestralidade, aos saberes transmitidos através da oralidade e à construção das identidades.

> Se me importam tais observações, é por conta da constatação de que estou diante de uma comunidade cuja tradição é oral. E mais ainda, que essa forma de comunicação não se resume apenas à transmissão de fatos ou de determinados conhecimentos. É uma tradição geradora e formadora de um tipo particular de homens e mulheres. Por outro lado, vale atentar que, se cada uma dessas pessoas acredita possuir, por força de seu orixá, dons particulares, possui também um jeito de ser, uma identidade que está relacionada com o jeito de ser do seu orixá de cabeça. (MACHADO, 2019, p. 32)

Além das Yás, muito se fala em Yabás, que são as Orixás femininas. Estas são conhecidas na cultura iorubá por representarem elementos da natureza e por exercerem seu poder na vida de seus filhos. A palavra Yabá é usada também para se referir às mulheres. Por exemplo, no bairro de Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, mensalmente

acontece uma grande feira gastronômica, cuja culinária é feita e coordenada por mulheres da escola de samba Portela. Esta feira é chamada Feira das Yabás. Então, Yabás são também mulheres que cozinham, que cuidam, que lideram, que exercem funções e, através delas, contam nossa história negra, para a continuidade da nossa existência.

Figura 6 – Feira das Yabás



Fonte: Site Mapa de Cultura[19]

[19] Disponível em: https://mapadecultura.com.br/manchete/feira-das-yabas Último acesso em 02/03/2024

Figura 7 – Yabá servindo cozido



Fonte: Site Embarque na Viagem[20]

1.1.3 – Mulheres griot

Trataremos aqui de mulheres negras que transmitem saberes não só na religiosidade de matriz africana, como o Candomblé, mas também no dia a dia das favelas, periferias, nos espaços familiares, e em todos os possíveis espaços por onde elas circulam. Esses saberes são transmitidos de maneira informal e rotineira, quase sempre sendo encarados apenas como "mais uma história", mas que, ainda que inconscientemente, elas exercem a *griotagem*. "A palavra griot tem origem e se inspira nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas das histórias, lutas e glórias do seu povo no noroeste da África – Império do Mali [...]" (PACHECO, 2015 p.61). Aqui no Brasil, esta palavra é usada para se referir às pessoas que perpetuam histórias, culturas e saberes africanos e diaspóricos através das narrativas. Na cultura griot, as pessoas mais velhas são respeitadas e valorizadas pelo seu conhecimento, o que anda na contramão da cultura hegemônica que não enxerga intelectualidade na sabedoria de pessoas negras, principalmente as mais

[20] Disponível em: https://embarquenaviagem.com/2023/06/03/arraia-do-ccbb-rj-e-muito-mais-confira-programacao-de-junho/ Último acesso em 02/03/2024

velhas. Quando essas pessoas são negras, o reconhecimento é ainda menos possível e, ao tratarmos de mulheres negras mais velhas, a situação é ainda mais escassa.

> [...] reconhecer que as mulheres negras são intelectuais em vários campos do pensamento, produzem artes em várias modalidades, o imaginário brasileiro pelo racismo não concebe. Para uma mulher negra ser escritora, é preciso fazer muito carnaval primeiro.[21] (EVARISTO, 2017).

Conceição Evaristo se refere aqui ao olhar projetado sobre o corpo da mulher negra que sugere que esses são corpos adequados para sambar, rebolar, sensualizar, exercer tarefas domésticas e de subalternidade, olhar esse que ignora a capacidade intelectual desses corpos. Não posso deixar de pontuar o quanto esse comportamento social é praticado também nas escolas, onde a capacidade das meninas negras é desqualificada desde os primeiros anos de vida.

Uma das motivações que levaram esta pesquisa a abordar a griotagem de mulheres negras está relacionada ao que na introdução eu chamei de "griotagem da alfabetização". Veremos de forma mais detalhada quando nos detivermos ao matriarcado, o quanto foi e é essencial para as mães negras estimularem a alfabetização dos seus filhos, especialmente em um momento em que o acesso à escola era restrito, quase exclusivamente, aos brancos de elite. Das três mulheres entrevistadas para esta pesquisa, duas falaram sobre estratégias de ensino da escrita pelas mães, independente de elas serem alfabetizadas ou não. Esse dado aparece também no depoimento da professora Diva Guimarães, citada na introdução deste trabalho como uma das motivações desta escrita, e no texto escrito por Conceição Evaristo, cujo título é "A grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita", no qual ela afirma:

> Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? (EVARISTO, 2020a).

Através deste depoimento da escritora Conceição Evaristo, é possível perceber que o gesto desta mãe, que para muitos é simples, para a filha foi grandioso a ponto de

[21] Leia mais em https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/

permanecer em sua memória ao longo de toda a sua trajetória de vida e ainda permitiu que ela despertasse de forma definitiva o interesse pela escrita. É interessante pensar na reflexão deixada por Conceição no que se refere à herança de tal ensinamento, pois esta levanta a hipótese de a ancestralidade permitir que o ímpeto de transmitir saberes que incentivam os mais novos ao letramento através de sinais aflora a cada geração que nasce, apesar do não contato físico.

1.2 – Costurando memórias e narrativas: histórias de mulheres negras mais velhas como estratégia de existência

Eu nunca parei para pensar em qual seria a intenção da minha avó quando contava para as filhas dela e, posteriormente, para mim e para as minhas irmãs as histórias da escola dela. Talvez fosse só uma forma de desabafar sobre uma situação que, desde a infância, ela entendia que era injusta e violenta, ou talvez ela realmente procurasse uma resposta para justificar as perseguições que sofria por ser negra, já que, de forma recorrente, ela concluía com a frase "não sei por que faziam isso comigo". Confesso que rememorar essas conversas me gera dor, porque a fala sempre veio com uma aura de tristeza. Não era revolta nem raiva, era tristeza. O que eu sei é que, coincidência ou não, todas nós nos tornamos professoras e, ao longo do tempo, essas narrativas dela passaram a fazer um sentido diferente enquanto mulher negra e enquanto professora. Começo falando sobre isso porque, mesmo de forma inconsciente, os relatos da minha avó hoje fazem diferença na minha prática profissional, ou seja, nossas crianças hoje se beneficiam do aprendizado que adquiri através dela.

Nossas mais velhas transmitem seus saberes com muita generosidade e penso que, de alguma forma, elas têm a esperança de que aquelas palavras compartilhadas de forma tão singela (ou aos gritos) vão reverberar em sabedorias importantes para as gerações futuras. Eu tenho certeza de que a maioria dessas mulheres não têm a menor noção do quanto elas e as que vieram antes delas foram e são fundamentais para a continuidade do povo negro neste país que sempre planejou nosso fim. Falando dessa forma, eu sei que pareço ter um olhar romântico, mas embora eu saiba do tanto de violências e feridas que nunca fecharam e que essas mulheres sempre tiveram, a transmissão de memórias

preciosas ao nosso povo segue sendo feita de forma quase orgânica e isso certamente é fruto de uma intuição que trazemos na nossa "genética invisível", a ancestralidade.

A análise da narrativa será a base teórica-metodológica usada aqui para nos debruçarmos sobre as memórias trazidas nas histórias das mulheres negras mais velhas. "Pode-se definir narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social." (BASTOS; BIAR, 2015 p. 99)

As narrativas aqui assumem um lugar de ferramenta para a transmissão e perpetuação da memória, e também de construção de identidades. Elas "são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo. O ato de contarmos e ouvirmos histórias tem um papel crucial na construção de nossas vidas e das vidas dos outros" (LOPES, [s.d.], p. 64). Assim, na mesma medida que as narrativas trazidas por pessoas mais velhas afetam diretamente na construção de identidade do ouvinte, ainda que não seja a curto prazo, as narrativas dos mais novos afetam também a construção de identidade das mais velhas, visto que as identidades são construídas ao longo de toda a vida.

1.2.1 – Narrativa como instrumento de rompimento do silêncio

Entendo aqui que a narrativa, especialmente para mulheres negras mais velhas, que trazem consigo, muitas vezes, histórias de silenciamentos vividos de maneiras variadas, seja nos seus empregos, nos relacionamentos afetivo-sexuais, em espaços públicos ou até mesmo no seio familiar, é uma forma de romper com a "máscara do silenciamento", trazida por Conceição Evaristo ao falar sobre seu processo de escrita e publicação. Analisarei, então, de que forma o silenciamento se aplica aos corpos negros femininos, as estratégias de rompimento desse silêncio e a importância para a transmissão de memórias ancestrais.

Grada Kilomba (2019) pauta o silêncio ao qual os negros foram submetidos desde o período da colonização. Ela inicia se remetendo à imagem da escravizada Anastácia, que povoa a mente de muitos negros. Nesta imagem, Anastácia se encontra com uma máscara de ferro tampando sua boca, e, a partir dela, a autora faz uma série de análises

profundas que expõem o quanto é importante para o colonizador manter a boca do negro fechada.

Figura 8 – Escravizada Anastácia



Fonte: Abayomi Juristas Negras[22]

Conceição Evaristo remete à mesma imagem de Anastácia evidenciando o rompimento da máscara através das palavras escritas. Entre uma análise e outra, posso afirmar que o povo negro foi e permanece sendo cerceado de falar de inúmeras formas, e afirmo também que, à medida que as estratégias de silêncio vão se requintado, os negros vão encontrando novas brechas para se fazer ouvir: "À revelia do mundo, eu as convoco a viver apesar de tudo. Na radicalidade do impossível. Aqui, onde todas as portas estão fechadas, e por isso mesmo somos levadas a conhecer o mapa das brechas" (MOMBAÇA, 2021, p. 9). Jota Mombaça traduz, através desta convocação, a vida dos negros desde quando foram trazidos à força para trabalhar neste continente desconhecido de forma desumana. A partir deste momento histórico, as estratégias para manter o povo em silêncio se adequaram às mudanças do tempo, mas em comum ainda persistem os mesmos

[22] Disponível em: https://www.abayomijuristasnegras.com.br/post/a-escravizada-anastácia-santa-e-heroína

objetivos, que é de não ouvir as verdades que os negros têm a dizer sobre escravidão, racismo e todos os outros crimes que os colonizadores do mundo moderno permanecem cometendo, mas se ofendem ao escutá-los, com a justificativa de não serem nascidos naquela época e, portanto, não terem nenhuma responsabilidade sobre isso. É sob esse manto que os não negros e os brancos dificultam que a voz dos negros seja ouvida. Esta prática pode acontecer de inúmeras formas, seja simplesmente através de um olhar de repugnação; ou em uma abordagem policial, por exemplo, onde quanto mais se fala, maiores as chances de se prejudicar; ou na escola, quando um aluno negro é rotulado de preguiçoso e "burro" sem direito a argumentação; ou quando a pessoa negra se relaciona socialmente com pessoas de pele mais clara e só recebe escuta quando serve de entretenimento; enfim, uma lista inesgotável de que este trabalho não intenciona dar conta.

Em contrapartida, para os negros, encontrar formas de se comunicar e fazer ouvir sempre foi uma estratégia de resistência e, por isso mesmo, hoje permanecemos vivos e somos a maioria da população autodeclarada. As mulheres negras, por estarem abaixo também dos homens negros na pirâmide social, acabam por serem as que mais sofrem violências de silêncio que partem, inclusive, de homens negros, e muitas vezes esse silêncio se impõe através da violência física, algumas vezes, até levando a mulher à morte, como em casos de feminicídio, ou como aconteceu com a Vereadora Negra Marielle Franco[23], por ser uma mulher negra de voz forte a favor da população, por exemplo.

Marielle Franco foi e permanece sendo uma gigante pela população: mulher negra, criada na favela da Maré, no Rio de Janeiro, bissexual, mãe de uma filha, e uma pessoa múltipla, que através da política e do seu olhar sério e comprometido com a população negra, pobre, favelada, feminina, lésbica, transexual, gay, de religiosidade de matriz africana, e todos os grupos oprimidos e marginalizados da população, realizou trabalho a favor dos direitos humanos e plantou semente de luta para as pessoas que ficaram e seguem florescendo seu legado. Marielle Franco segue tão presente em nossas vidas que escrever sobre ela no passado causa grande estranheza. "Marielle significa semente, amor,

[23] Marielle Franco foi socióloga com mestrado em Administração Pública. Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro, com 46.502 votos. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. 13 Tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes.
Disponível em: https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle Último acesso em 02/03/2024.

luta e muito afeto em tudo que fazemos hoje em seu nome. Tentaram calar essa mulher a tiros, mas não conseguiram" (SILVA et al., 2020, p. 77).

Gostaria de evidenciar aqui que, assim como a Vereadora Marielle, muitas mulheres negras fazem suas vozes serem ouvidas "apesar de", que, segundo Mombaça, significa viver "na contradição entre a imposição de morte social e as nossas vidas irredutíveis a ela" (MOMBAÇA, 2021, p. 8). Assim, através da oralidade, dos cuidados cotidianos, dos sermões de atenção, das narrativas sobre histórias passadas, hoje é possível que tenhamos referência sobre nossa origem, mais próxima temporalmente, e das muitas formas de sobreviver à precariedade que nos é imposta pelo racismo e pelo serviço público, mas que, através conhecimento das ervas medicinais, dos remédios caseiros, das rezas, da benção antes de sair de casa, das "superstições", das macumbas, das simpatias, dos conselhos e de tantas outras sabedorias, permanecemos aqui.

Hoje temos representação feminina negra na política e em alguns espaços de liderança. Embora ainda seja muito pouco de acordo com a proporção populacional, é um avanço, e devemos isso a muitas pessoas e grupos sociais, mas especialmente às mulheres negras que, apesar de estarem liderando todas as estatísticas de precariedade, ao longo de toda história, sempre se movimentaram para que sua voz se mantivesse viva.

1.2.2 – Escrevivência e continuidade

A necessidade de trazer a reflexão sobre escrevivência nesta pesquisa se deu, primeiramente, por minhas vivências estarem permeadas nas motivações deste trabalho, pois foi a partir da minha trajetória com minhas mais velhas que se iniciou esta escrita.

Na mesma medida em que o silenciamento discutido acima é exercido historicamente sobre os corpos negros, sobretudo os femininos, as formas de se fazer ouvir também são praticadas proporcionalmente. No caso da escritora Conceição Evaristo, a escrita foi o meio pelo qual ela deu voz às vivências dela e de histórias de outras mulheres, expondo as alegrias, as dificuldades, as dores, os sonhos e tantos outros atravessamentos. Ela entende que "Precisamos mostrar as nossas narrativas, temos que disputar" (EVARISTO, 2017), e é através de escrevivências que é possível acessar lugares nos quais a literatura canônica, que reforça o silenciamento das mulheres negras e ignora sua intelectualidade, não nos levará.

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: "a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos. (EVARISTO, 2020b, p. 30)

Assim como Conceição, Carolina Maria de Jesus, através de seu diário, posteriormente publicado como livro, intitulado *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), ainda que precariamente traduziu nos papéis que catava nas ruas seus sentimentos, sua consciência política, seu olhar perante as injustiças sociais e a sociedade de forma ampla. Nas palavras dela, encontram-se denúncias que, apesar de se referirem a um panorama dos anos 1950, permanecem atuais: "14 de junho ... Está chovendo. Eu não posso ir catar papel. O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes. E hoje é sabado. Os favelados são considerados mendigos." (JESUS, 2014, p.61)

Embora neste trabalho esteja privilegiando o testemunho oral das mulheres mais velhas, entendi ser importante trazer essas reflexões sobre a escrita, por representar mais uma ferramenta de continuidade dos saberes ancestrais, de rompimento de silêncio e por ser um elemento muito forte na literatura de Conceição Evaristo.

A continuidade dos saberes dos negros depende diretamente desses mecanismos de ruptura do silêncio; entretanto, para conseguirmos que nossas palavras ganhem maior projeção, é necessário muito tempo de luta contra a máquina que tenta nos invisibilizar, não permitindo que nossos livros sejam publicados, por exemplo, ou criminalizando nosso "pretuguês", o seria, segundo Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 2020, p. 54), "a africanização do português falado no Brasil (o "pretuguês", como dizem os africanos lusófonos) e, consequentemente, a própria africanização da cultura brasileira", seja na

música, na religiosidade, no esporte, nas artes, na política ou em qualquer espaço no qual estejamos.

No que se refere ao mercado editorial, para mulheres negras terem seus livros publicados, o caminho é bem longo, como denuncia Grada Kilomba na introdução de *Memórias da Plantação*:

> O livro foi lançado no Festival Internacional de Literatura, em Berlim, no final de 2008, e (…) Foram precisos dez anos para chegar a Portugal e ao Brasil (onde é publicado simultaneamente) e à sua tradução na língua portuguesa. Foi um caminho longo. E, no entanto, eu sei que não poderia ter chegado antes - nem este nem tantos outros livros -, pois os comuns gloriosos e românticos discursos do passado colonial, com os seus fortes acentos patriarcais, não o permitiram. (KILOMBA, 2019, p.13)

Não à toa, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo passaram por situações similares para publicarem seus primeiros livros. A primeira começou a escrever no final dos anos 1940 e só publicou após um jornalista ver seu diário e entender que seria interessante publicá-lo em 1960[24]; e a segunda só conseguiu ter sua primeira publicação nos "Cadernos Negros", organizado e editado pelo coletivo cultural Quilombhoje. A sua primeira publicação individual, "Ponciá Vicêncio" (2003), aconteceu 20 anos após sua escrita. Conceição aprofunda a discussão evidenciando que não é só no mercado editorial que estas coisas acontecem. O atraso em tornar produções de mulheres negras públicas se reproduzem nos mais variados meios produtivos:

> Tudo para as mulheres negras chega de uma forma mais tardia, no sentido de alcançar tudo o que nos é de direito. É difícil para nós chegar nesses lugares. E eu fiquei pensando esses dias, quando foi que Clementina de Jesus aparece? Com mais de 60 anos. E a Jovelina Pérola Negra? A própria Ivone de Lara (...) (EVARISTO, 2017, n.p)

Aqui, a autora se refere a nomes notáveis da música brasileira, mas que em comum têm o gênero feminino, a negritude e o reconhecimento tardio. Casos como este acontecem tanto no campo das artes, como em todos os outros campos da sociedade. Atualmente é possível ver mais pessoas negras assumindo lugar de destaque, mas a

[24] Disponível em https://www.geledes.org.br/carolina-maria-de-jesus-quem-foi-a-escritora-que-denunciou-a-fome-no-pais/. Último acesso em 06/03/2024.

trajetória até chegar neste lugar é permeada por deslegitimação e cobranças (e auto cobranças) severas, como prova de competência.

1.3 – Interseccionalidade e matriarcado da correria

Ao falarmos do silenciamento e da negação da sabedoria das mulheres negras, vemos sobrepostas nestas pessoas condições que, aos olhos da sociedade patriarcal, só reforçam as razões para tal prática: ser negra e ser mulher. Quando a pessoa, além de mulher e negra, é pobre, as chances de ela ter alguma credibilidade diminui muito. Acrescento ainda a situação geracional, que potencializa ainda mais essa e inúmeras outras violências. A essa condição, chamamos interseccionalidade. Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro já falavam sobre como isso acontecia no Brasil, através dos termos "racismo e sexismo", antes mesmo de esta expressão chegar aqui.

> Em 1975, no início da Década das Mulheres promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), as mulheres negras apresentaram o Manifesto das Mulheres Negras no Congresso das Mulheres Brasileiras. O manifesto chamou atenção para como a vida das mulheres negras no trabalho, na família e na economia era moldada por gênero, raça e sexualidade. Durante essa década, as feministas brancas permaneceram indiferentes ou incapazes de abordar as preocupações das mulheres negras. Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e muitas outras ativistas feministas negras continuaram a lutar pelas questões relativas às mulheres negras. (COLLINS, 2020 p. 39)

Embora haja críticas partindo de diferentes olhares no que concerne ao sentido de interseccionalidade, críticas estas que são legítimas e enriquecem o debate, não me deterei a elas aqui. É importante enfatizar que, por mais que as críticas nos levem a um olhar mais abrangente e provoque reflexões profundas, o fato de haver um conceito que se debruce sobre as questões que atravessam mulheres negras é de extrema importância. O Brasil é um país de dimensões continentais e tem uma ampla variedade populacional e cultural. Certamente as divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, idade, orientação sexual e capacidade faz com que essa heterogeneidade se dê de formas múltiplas em cada lugar. Assim como nos países do Continente Africano, da América Latina e nos Estados Unidos, não tem como padronizar

as urgências. O racismo, entretanto, é o fator em comum que subalterniza e violenta mulheres negras e, por mais que haja calorosas discussões entre as feministas brancas, muitas pautas não contemplam as mulheres negras, que acabam por necessitar de políticas direcionadas a elas (nós).

Para nós, mulheres negras, a cor e o gênero chegam antes, não importa a situação, e pensando dessa forma, refletir sobre luta feminina para os nossos corpos traz a emergência da questão racial, porque, ainda que haja inúmeras violências sobre os corpos femininos brancos e não negros, eles ainda são protegidos em muitas situações em detrimento das mulheres negras. Não à toa, as mulheres negras ainda são as pessoas que, da mesma forma como no período escravista, são as que cuidam das crianças das mulheres brancas de classe social mais elevada. Esta mesma mulher negra pode até passar por situação de vulnerabilidade nos empregos oferecidos pelas brancas, já que, muitas vezes, o deslocamento é precário, assim como a alimentação e a segurança de forma geral. Trago esta situação como exemplo sem a intenção de generalizar, apenas refletindo sobre as proporções nas quais as lutas de mulheres brancas e não negras e mulheres negras merecem perspectivas diferentes.

> A interseccionalidade propunha enfrentar casos de violência contra as mulheres de cor, lidar com a interconexão das estruturas em direção às mulheres, verificar a identidade produzida pelo racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, atravessada pela experiência coletiva da mulher negra, não presa às geografias do saber estadunidenses.
> Importante dizer que mulheres negras precisavam de uma resposta metodológica que abarcasse múltiplos sistemas de opressão numa proposta teórica engajada. (AKOTIRENE, 2020, p. 100)

Pensar interseccionalidade se aplica a esta pesquisa por contemplar a trajetória das mulheres negras mais velhas interlocutoras e das demais citadas, e por estar questionando a educação e trazendo elementos formadores de identidade a partir das vivências sociais. Então é de profunda relevância refletir sobre como as relações de poder são impostas no espaço escolar, inclusive entre os alunos, que permite que a menina negra já experiencie essa sobreposição de violências a partir do racismo. Afirmo que muitas vezes o racismo se antecede às outras violências. Na minha experiência enquanto aluna e professora, já pude testemunhar incontáveis situações que justificam tal afirmação. Podemos ver um

exemplo neste relato, extraído do livro *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011), que mostra a fala de uma criança com idade entre 4 e 6 anos:

> Outra menina negra conta que as crianças xingam-na de "preta que não toma banho" e acrescenta: "Só porque eu sou preta elas falam que não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Eu contei à professora e ela não fez nada". (CARNEIRO, 2011, p.76).

Situações como essa, onde o ataque é direcionado especificamente sobre a cor da pele da criança, são muito comuns nas escolas, não só pelo fato de crianças pequenas reproduzirem falas e comportamentos apreendidos nos meios onde convivem, como também por muitos professores ainda não levarem a sério a gravidade de uma situação como essa, corroborando para a sua legitimação através do silêncio.

> A despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagem baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta. (CAVALLEIRO, 2012, p. 20)

Outro conceito muito usado aqui nesta pesquisa que merece um olhar bastante cuidadoso é o de matriarcado. Eu inicio o texto reverenciando minhas mais velhas e a tudo que elas me deram como ferramenta para me construir a mulher que sou hoje; porém, embora haja muito afeto, respeito e admiração por elas e pelas minhas outras mais velhas, como as da minha família de axé e todas as outras mulheres negras que permitem que eu aprenda através delas, existem muitas camadas nestas vidas que trazem episódios difíceis.

A ideia de matriarcado é bonita quando pensamos na riqueza da herança que essas mulheres nos deixam e na importância de respeitar isso, mas, para muitas famílias, como é o caso da minha, depois que meu avô faleceu, os homens têm uma participação irrisória ou nenhuma participação, deixando sobre as mulheres toda responsabilidade de dar conta de tudo. Estas mulheres se unem em prol da construção de uma vida sem privações para elas e, principalmente, para os mais novos, mas o preço que se paga por isso é alto. Muitas vezes, para oferecer condições mais seguras para os mais novos e até para os idosos da família, muitas mulheres abdicam da convivência com a família e do cuidado consigo

para proporcionar uma vida melhor aos seus. O matriarcado, no meu entendimento, está relacionado a ter mulheres liderando e conduzindo as famílias, não só no aspecto econômico, mas principalmente nas estratégias de sobrevivência e na transmissão de saberes através desses comportamentos. Assim, o matriarcado que perpassa pela ideia do sagrado feminino também é lido por muitos como uma condição estereotipada das mulheres que tudo aguentam, tudo sabem e tudo resolvem, desumanizando as mulheres que ocupam esses lugares.

> A matriarcalidade negra, criticada por bell hooks, faz parte das reificações culturais elaboradas pelas ciências sociais, validadas equivocadamente por setores antirracistas, por discursos modernos, em certa medida, a fim de tirar proveito dos estereótipos produzidos para mulheres negras consideradas bestiais, masculinizadas, sub-humanas, incapazes de produzir conhecimento. Vistas pelas lentes de raça, as mulheres negras aguentam dor física; por classe são vistas como protótipos da feminização da pobreza e atravessam gerações sendo chefes de famílias, vitoriosas das dificuldades impostas pelo imperialismo colonial. A saber, estes estereótipos recaem nas autoridades religiosas do candomblé, constrangidas a sustentar arquétipos matriarcais, presas nas imagens de controle. Elas estão impedidas de gritar as violências fora do escopo familiar tradicional. (AKOTIRENE, 2020, p. 78-79)

A crítica de bell hooks citada acima faz todo sentido quando assumimos que estes estereótipos que são delegados às mulheres matriarcas podem ser lidos como mais uma forma de violência porque desumaniza a mulher. Para muitos, a compreensão de matriarcado reside na resiliência absoluta da mulher que exerce liderança e, portanto, não tem sentimentos por si própria, suportando os mais diversos tipos de sofrimento em prol do outro, não tendo o direito ao auto olhar, ao prazer, à liberdade e, principalmente, ao "erro".

As famílias negras matriarcais brasileiras, muitas vezes, são compostas de mães que criam filhos e até netos sozinhas, trabalham em jornadas longas, enfrentam todo tipo de problema com o sistema público de transporte, saúde, educação, segurança, com as pessoas com as quais se relaciona, luta contra a escassez, encara duras críticas a todo tempo e procura se manter em condições de resolver a vida. Essas mulheres vivem em situação de cansaço permanente e em estado de alerta para conseguirem cuidar de tudo.

Pensar em cuidados com a própria saúde, lazer, acesso à cultura, alimentação diferenciada, se divertir em segurança e outras coisas que constituem o bem-viver estão muito distantes dos pensamentos dessas mulheres.

Sueli Carneiro, em seu artigo intitulado "O matriarcado da miséria"[25], expõe as condições de trabalho da mulher negra no Brasil a partir do perfil da mão de obra feminina negra, nos mostra algumas consequências desta conjugação de racismo com sexismo e, baseada em legislações, cobra medidas concretas para que este cenário seja revertido:

> ...constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (CARNEIRO, 2011, p. 127-128)

Então, aqui penso matriarcas de forma lúcida e humanizada, entendendo que, embora elas sejam a base da sociedade, carregar este peso não é bonito e nem justo. Então, ao me referenciar a elas como "matriarcado da correria", é reconhecendo o tanto de "corre" que essas mulheres dão há séculos para que hoje tenhamos pessoas negras em situação de ascensão.

1.3.1 – Griotagem da alfabetização

Sabe medicina
Aprendeu com sua avó
Analfabetina
Que domina como só
Plantas e outros ramos
Da flora medicinal
Com cento e oito anos
Nunca entrou num hospital

Compositores: Paulinho da Viola (Paulo Cesar Baptista de Faria), Sérgio Natureza (Sérgio Roberto Ferreira Varela)[26]

[25] Artigo publicado originalmente no *Correio Brasiliense*, 15 set. 2000.
[26] Álbum: Memórias Cantando, ano de lançamento: 1976, intérprete: Paulinho da Viola, gravadora: EMI

A epígrafe acima é uma estrofe da canção “Vela no breu”, de autoria de Sergio Roberto e Paulinho da Viola. Nela, vemos como a transmissão dos conhecimentos por mulheres mais velhas transcende a alfabetização formal. Aqui fica bem ilustrada a prática da transmissão de ensinamentos por mulheres negras, pois, embora no trecho destacado não haja referência explícita à raça, ao pensarmos em uma mulher que domina medicina através de plantas e se chama Analfabetina, é possível visualizar uma senhora negra. As mulheres negras têm uma relevância profunda no que se refere ao aprendizado das crianças negras. A educação foi negada aos negros e negras durante muito tempo ao longo da história (falarei desse assunto no capítulo 2) e foi graças à insistência das mães que o estudo foi entendido como o único caminho possível para buscar uma vida com menos privações. Esse dado emergiu das falas das interlocutoras da pesquisa e, a partir daí, voltei à fala da professora Diva Guimarães e às leituras de Conceição Evaristo. Interessante observar que, embora todas essas mulheres sejam de décadas diferentes, a conduta das suas mães perante a escolarização dos filhos foi semelhante. Nos relatos, que veremos adiante, as interlocutoras trouxeram histórias de como suas mães faziam para ensiná-las a ler, antes mesmo de entrarem na escola, através de estratégias próprias, ainda que as mesmas fossem pouco alfabetizadas. Conceição Evaristo também relata sua experiência de contato com a escrita através da sua mãe, como vimos anteriormente, e a professora Diva Guimarães em sua narrativa na FLIP relatou:

Mas a minha mãe falava assim:
eu falava “não vou mais pra escola”
porque ela tinha que pedir caderno lápis lavava roupa para os outros em troca de material escolar e daí ela dizia assim
(eu falava assim)
e porque eu tinha que entregar também as roupas na casa pra ajudar minha mãe, então eu falava assim: “não vou mais pra escola”
ela dizia assim pra mim [...] ela falava assim
(que se ela falasse não, eu ia contra, né?)
ela falava assim” olha bem pra mãe, olhou?
eu falava claro que eu tô olhando (eu era rebelde, né?)
aí ela dizia assim para mim: então, olhou bem? Se você quiser ser como a mãe não vá para escola
terminava com a minha rebeldia que hoje (ela está no outro plano eu converso muito com ela e agradeço tudo que ela fez por mim)
eu falava assim: igual a senhora? nunca que eu vou ser!
ela falava: “só tem um jeito, vá estudar”
eu pegava meu caderninho e saía correndo pra aula, acreditando

Nesta transcrição, é possível compreender que, apesar de viver em situação de vulnerabilidade social, o caminho entendido pela mãe como forma de sair daquela condição era através do estudo. Quando a mãe questiona se a filha gostaria de ser como ela, fica implícito que ela tem baixa ou nenhuma escolarização. Com a filha trabalhando desde a infância, a mãe buscou mudança através do incentivo ao estudo. Histórias como estas eram comuns, principalmente em um momento no qual a educação não era universalizada.

Pois bem, esse dado, embora seja de extrema relevância para melhor compreendermos o papel das mães negras na educação brasileira, é um dado pouco conhecido, o que evidencia o quanto a intelectualidade da mulher negra é invisível até aos olhos de muitos pesquisadores. Muito se fala sobre a representatividade negra na educação e sobre a falta de escolaridade das mães negras. Em relação ao apoio que as mães dão para os filhos, a pauta é mais direcionada às mães atípicas, então, entendo aqui uma urgência de pensar profundamente no papel dessas griots na alfabetização e na escolarização das crianças negras. Não falo de forma ingênua e nem generalista, entretanto, o que fica evidente é que, apesar dos índices de não alfabetização, especialmente das mulheres negras, até a atualidade, estas, ainda que vivendo à margem e expostas a todas as faltas, têm um papel basilar no acesso das crianças negras ao aprendizado escolar.

2 – O negro e a educação brasileira

Trazer a análise sobre o negro e a educação brasileira se fez necessário à medida em que os sujeitos desta pesquisa expuseram situações passadas nas escolas que estão intimamente ligadas ao contexto político e histórico de cada época. Os dados relatados pelas interlocutoras, assim como os observados nas falas que inspiraram este trabalho, têm como pano de fundo as políticas nacionais vigentes em cada um dos momentos, por isso faremos uma breve passagem sobre cada um deles, e então faremos as discussões cabíveis.

Para iniciarmos as análises, é inevitável pensar na forma como os negros chegaram a este país e em sua história. O panorama político nacional e internacional da época do tráfico transatlântico impôs pensamentos e práticas que geraram formas de pensar o corpo negro como inferior ao branco, o que se reproduz até os dias de hoje, tornando, portanto, necessário retomar este cenário de forma breve.

O sequestro de africanos pelos europeus não foi um evento infundado, sabemos. Para justificar as atrocidades praticadas, os brancos encontravam argumentos a partir da ciência e da igreja, e estes argumentos assombraram e assombram os negros até a atualidade. Quando olhamos a sociedade brasileira hoje, percebemos várias vinculações com a sociedade escravista. É possível ver, ainda, várias marcas que foram forjadas nessa sociedade do passado e a educação está inserida nisso. Muitos pensamentos acerca do povo negro e africano têm conotação extremamente negativa. Além de serem arrancados de sua terra, serem separados de suas famílias e comunidades, terem sua história apagada, sua cultura demonizada, seus costumes desqualificados, o indivíduo que foi escravizado era animalizado, chegando a perder o nome e, portanto, a identidade.

> A orientação aculturativa do africano existe como parte integral da política do país desde o Brasil-Colônia; o batismo obrigatório do escravo representa o primeiro passo, e já naquele instante inicial se atirava na ilegalidade a vida espiritual e religiosa de milhares e milhões de africanos escravizados. (NASCIMENTO, 2019, p. 136).

Tudo isso tem relação com o que vem sendo construído acerca de se pensar os corpos e mentes negros. A questão científica e médica validou a ideia de que o

escravizado africano sente menos dor porque é incivilizado. Os colonizadores afirmavam que, através da escravização, estariam levando melhoria aos africanos porque estes estariam lidando com povos civilizados. A ideia de existência de raça superior e inferior era defendida por alguns filósofos iluministas e a medicina do século XIX corroborava com esse pensamento.

> A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada, negro = humanidade inferior. À colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do Ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens. (MUNANGA, 2009, p. 24)

Nesse período, afirmava-se que existiam doenças de preto e que, entre outras, a incapacidade intelectual era uma delas, devido a um fator biológico no qual os africanos possuíam um cérebro menos apoucado do que o branco. Então, essa imagem de que o negro não é capaz de se desenvolver intelectualmente e que não tem capacidade cognitiva foi sendo construída ao longo da história e, quando entramos na questão da educação, ainda hoje percebemos a influência deste pensamento.

> Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores. (MUNANGA, 2003, n.p.)

No período do Império, se estabeleceram leis direcionadas ao ensino.

> A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

Em 1834, com advento do Ato Adicional à Constituição Imperial, instituem-se as Assembleias Provinciais, descentralizando, assim, o poder. A partir daí cada província passou a adotar os próprios critérios de organização das escolas. Ainda que cada província apresentasse suas particularidades, todas restringiam o acesso de negros africanos e

escrav(izad)os. No final do século XIX, entre 1870 até a formalização da abolição da escravatura, algumas províncias começaram a permitir o acesso ao ensino noturno de pessoas do sexo masculino, incluindo as escravizadas. A partir de 13 de maio de 1888, com a abolição, as leis que restringiam ou impediam o acesso de pessoas escravizadas foram revogadas, o que não impediu que outras formas de os restringir à escola fossem criadas.

> Vimos, portanto, que a restrição de acesso de pessoas escravizadas às escolas públicas - já prescrita desde a Constituição Imperial de 1824 - foi uma realidade constante e formalmente determinada pela legislação de praticamente todas as províncias brasileiras, até finais do século 19. (VAZ, 2022, p. 40)

No Rio de Janeiro, a lei geral da educação (Lei nº1 de 1837), que vai versar sobre instrução primária, determinava quem podia e quem não podia estudar. Os escravizados e os africanos, mesmo livres, não poderiam estudar, o que dificultava o acesso destes negros ao mundo da escrita. Em meados do século XIX, a legislação passou a permitir o acesso de africanos, desde que não tivessem doença contagiosa e, para isso, era necessário se vacinar, o que demandava um investimento, mais um mecanismo que dificultava o ingresso, mostrando o quanto as políticas de acesso dos negros à escola apesar de existirem, não eram facilitadas.

Alguns negros, sabendo da importância de dominar estes códigos, encontraram formas de aprendê-los fora do ensino formal. Apesar de terem muitos falantes de banto e iorubá e ainda os dialetos de cada uma dessas línguas, eles conseguiram se articular de forma a dominar os códigos aprendendo a língua do dominador e, para além disso, eles conseguiram, inclusive, entender a legislação.

> Ainda que a presença negra nas escolas não tenha sido uma regra durante o regime escravocrata, o povo negro criou outras tantas possibilidades de instrução, muitas vezes driblando o sistema imposto. Seja por meio das conquistas de oportunidades individuais - instrução com mestras/es particulares ou em ambiente doméstico, frequência às escolas públicas, sobretudo noturnas -, seja através de estratégias coletivas - envolvendo as irmandades católicas e a criação de escolas destinadas para meninas/ os negras/os -, o acesso à educação sempre foi pauta de reivindicação do povo negro na história do Brasil. (VAZ, 2022, p. 52-53)

Foram registrados, ao longo do século XIX, movimentos importantes por parte dos negros em prol da educação das crianças negras, como cartas de reivindicação, criação de escolas e de irmandades católicas, por exemplo, o que evidencia que sempre houve por parte dos negros uma consciência da importância de conhecer os códigos de escrita e um grande movimento no sentido de acessá-los. Os negros, desde o período escravista, já buscavam estratégias de libertação através também dos letramentos. A primeira possibilidade de ascensão do povo negro se deu através do ensino popular e o ensino profissionalizante, que surgiu com o desenvolvimento industrial no final do século XIX, no Estado Republicano. Já na década de 1920 do século XX, os Movimentos Negros, ao reivindicarem a igualdade de direitos, obtiveram grande repercussão, pois, além de lutarem pela participação dos negros nos eventos culturais, sociais, políticos e econômicos, o acesso a uma educação ampla que propiciasse aos negros recém libertos e seus descendentes ascensão era uma das pautas mais evidentes. "Assim, as manifestações de conscientização, de protesto, união e integração social estavam permeadas de discursos em prol da valorização do negro – respeito, prestígio e honorabilidade – e da ascensão social através da educação." (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 73)

2.1 – Igreja e educação

Aqui nos deteremos brevemente ao que se refere à influência da igreja Católica na educação, visto que seus desdobramentos se deram de maneira marcante por muito tempo ao longo da história.

Desde que a Coroa Portuguesa se instalou no Brasil, em 1808, e foram criadas as escolas de "primeiras letras", a doutrina religiosa já se encontrava no currículo, no caso, apenas para os meninos, além das "aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral". Para as meninas, o currículo se detinha a "aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas." (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68)

> a educação religiosa era mais um mecanismo para reforçar a disciplina e a autoridade. Assim, o ensino religioso, ao mesmo tempo em que servia de instrumento para a formação moral da juventude, tornava-se também um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e o comunismo e no processo de inculcação dos valores que

> constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 1994, p. 291)

A professora Diva Guimarães, citada como uma das inspiradoras deste trabalho, em seu relato feito na Festa Literária de Paraty, traz uma história que ilustra a ação da igreja e a forma utilizada para inferiorizar o negro, pois a igreja católica em seu "discurso utilizou o conceito de civilização desde o período colonial, no entanto até o século XIX, ela não abandonou sua proposta, que era formar no Brasil uma civilização cristã" (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 181), deixando resquícios até o século XX.

A narrativa de Diva, embora se refira à década de 50 do século XX, aproximadamente, retrata como a igreja se manteve ao longo de muitas décadas deslegitimando os negros, usando a religião, ainda, como justificativa para os maus tratos e a exploração.

Vou contar uma história que marcou a minha vida.
Que dos seis anos eu senti a diferença.
Amadureci com seis anos
Que as freiras contavam a seguinte história:
(...)
Então as freiras contavam a seguinte história:
que Jesus – Deus – criou um lago, um rio ((em tom de correção))
e mandou todos tomar banho, assim, e se banhar na água abençoada daquele maldito rio. Tá?
Aí as pessoas que são brancas é porque eram pessoas trabalhadoras, inteligentes
e chegaram nesse rio, tomaram banho, ((voz embargada)) ficaram brancos.
Nós, como negros, somos preguiçosos
– e não é verdade porque esse país vive hoje porque meus antepassados ((aplausos do público)) deram condição
(...)
Então, nós como negros preguiçosos chegamos no final quando todos tinham tomado banho, o rio tinha, só tinha lama,
então, como a gente era preguiçoso, então nós temos a palma da mão clara e a sola dos pés,
porque nós só conseguimos tocar as mãos e os pés, aí você saiu
Por isso que a gente tem as palmas das mãos e os pés claros.
Isso ela explicava, ela fal- contava a história pra contar pros brancos como a gente era preguiçoso

Discursos como este narrado por Diva Guimarães acontecem na atualidade de outras formas, dentro ou fora do espaço escolar, pois tanto o negro quanto o que vem de sua cultura são inferiorizados e até demonizados com justificativa religiosa cristã. É neste

contexto que abordar questões raciais nas escolas ainda é uma grande dificuldade e muitas vezes causa polêmica, sob a acusação de estarem ensinando "coisas do demônio" para os alunos; e sob este mesmo manto, crianças e adolescentes negros muitas vezes omitem práticas culturais e/ou religiosas familiares que remetem à cultura africana com receio de ser discriminado por colegas e professores.

2.2 – O negro no pós-abolição

Aqui trarei um breve panorama da condição na qual os negros foram colocados após a abolição. A assinatura da Lei Áurea (1888), que formalizou a abolição da escravatura, marca a divisão entre o período no qual os negros eram propriedades dos senhores e, portanto, tratados como objetos, e o período no qual eles se encontravam libertos, o que representa um grande avanço. No entanto, esta lei não veio acompanhada de políticas públicas que permitissem que essas pessoas que passaram a vida trabalhando forçadamente, submetidas a todo tipo de violência e privação, sem direito a receber nada além do necessário para se manterem produtivos e sem condições de construírem nada, tivessem qualquer subsídio para começar a construir uma vida. Foi neste contexto que o povo negro, antes marginalizado pela escravidão, passa a se tornar marginalizado pela exclusão.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República logo em seguida, parecia que o Brasil finalmente entrava nos trilhos da civilização e da modernidade (SANTOS, 2022, p. 180); no entanto, a engrenagem para a formação do Estado nacional foi a manutenção da exclusão racial, social e política. Segundo Ynaê Lopes dos Santos (2022), às vésperas da abolição, a maioria da população negra do país não era escravizada (SANTOS, 2022, p. 191) e, portanto, era mão de obra possível de ser absorvida. No entanto, no mesmo período, o governo fez um grande investimento em imigração europeia, que estava diretamente vinculado ao interesse em expandir a produção cafeeira, e esta mão de obra negra disponível, embora não fosse mais escravizada, era explorada como trabalho livre de baixo custo.

Outra forte razão para o grande investimento na migração europeia para o Brasil foi o desejo de "melhorar" o país, já que, de acordo com a ideologia racista, os negros eram considerados inferiores e atrapalhavam o processo de civilização. "Toda a

preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira." (MUNANGA, 1999, p. 51). Com a justificativa de alavancar o processo de civilização, neste período, como solução para a mudar "a cara" do Brasil, que era inegavelmente multirracial, foram criadas políticas de embranquecimento. Estas políticas tinham como base uma corrente do racismo científico que acreditava na "melhoria" por meio de cruzamento racial. Também com base no racismo científico, os negros eram vistos como criminosos em potencial. Assim, os negros foram preteridos no mercado de trabalho, sendo submetidos ao desemprego ou a empregos que não ofereciam qualquer segurança.

Contextualizar este momento da história é relevante porque explica sob qual sociedade a identidade do negro foi construída após a abolição: em um país que tinha um projeto de se tornar civilizado, branco e moderno, colocando qualquer manifestação que fugisse ao padrão branco europeu como ações criminosas ou demoníacas, chegando a ser colocado como alvo de punição policial. Esse panorama histórico, social e político é fundamental para entendermos nos dias de hoje como se estruturou e se mantém estruturada a nossa sociedade, baseada no racismo, onde a maioria da população, que ainda é negra, permanece em situação de exposição e vulnerabilidade social.

No que tange à educação dos negros libertos, embora já houvesse movimentos por parte deles, que permitia a alguns o acesso ao letramento oficial, o Estado acreditava que a educação seria um dos meios de controle que tornaria possível manter a disciplina de corpos e mentes negros a fim de que eles, na condição de trabalhadores livres, não rompessem de forma abrupta com o trabalho e não afetassem a produção e, portanto, a economia. "Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação?" (ROMÃO, 2005, p. 80). Por mais que existissem fatores importantes que impulsionaram a abolição, a emancipação do negro causava preocupação em várias esferas. "[...] podemos perceber que uma preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção?" (ROMÃO, 2005, p. 81). Tudo isso confirma que o acesso à educação aos negros nunca foi um projeto emancipatório ou com intenção de reparar os danos causados pela escravização deles e de seus antepassados, e, sim, era mais uma forma de tentar manter

essa população sob o domínio das autoridades. Na condição de libertos indesejáveis como cidadãos, os negros passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação. (CARNEIRO, 2023, p.96)

Além disso, as elites senhoriais entendiam que letrar negros poderia ser perigoso, e por isso temiam as consequências da propagação das letras entre eles. Eles acreditavam que o conhecimento fomentaria movimentos de organização por liberdade, por isso, buscaram evitar a todo custo que a instrução servisse de ferramenta para concretizar este temor.

2.3 – História do negro na educação

Começarei, entretanto, pontuando a minha dificuldade de abordagem deste tema por razões históricas e curriculares. Ao estudarmos licenciaturas e, nelas, a história da educação, ainda nos dias de hoje não é discutida de forma profunda a trajetória do negro na educação e tampouco levados em consideração estes processos para compreensão da escola atual.

> Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas. (ROMÃO, 2005, p. 21)

A partir das leituras feitas, para esta pesquisa, acerca da história da implementação de escolas no Brasil, pude perceber pontos que vêm sendo tratados com um maior cuidado, comprometidos em explicitar que, no período no qual as escolas públicas elementares foram implantadas, elas não foram direcionadas ao público elitizado, e, sim, aos pobres e negros livres, com objetivo de torná-los pessoas ditas civilizadas. No entanto, a educação no Estado Imperial estabelecia regras para acesso à escola que acabavam por excluir a maioria deste grupo:

> Neste sentido, a escola elementar constituiu-se como espaço privilegiado de formação e controle das camadas pobres da população, principalmente a partir da segunda metade do século

> (XIX), em que os saberes, valores e normas transmitidos no seu interior seriam irradiados para as famílias, tidas como inaptas para exercer seu papel educativo. As crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem. (GOUVÊA, 2007, p. 126)

Existem alguns debates sobre o acesso do negro à escola que, embora sejam relevantes para justificar a dificuldade da pesquisa, não serão aprofundados aqui. Um deles discorre sobre o equívoco histórico de se referir a todos os negros como "escravos", não permitindo uma investigação mais fiel aos dados históricos. Outro levanta a questão sobre a contradição entre o "não estudo" do negro e a formação de intelectuais negros.

> como explicar a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra? Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravidão para que logo em anos iniciais da República pudessem estar dando corpo a intervenções sociais no campo intelectual? (CRUZ, 2005, p. 21)

Após a abolição da escravatura, foram feitas algumas reformas na tentativa de regulamentar a educação pública, no entanto, nunca houve uma intencionalidade de pensá-la para os negros que estavam recentemente na condição de livres. Em 1890, aconteceu a reforma de Benjamin Constant; em 1901, a reforma de Epitácio Pessoa; em 1911, a reforma de Rivadávia Corrêa; em 1915, a reforma de Carlos Maximiliano; e em 1925, a reforma João Luís Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz. Ao longo de todo este tempo, não houve qualquer atenção ao povo negro. "Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma "aparente" democratização" (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71).

As escolas, durante um período, foram usadas para garantir a continuidade da hegemonia de quem detinha o poder. Assim, além de a educação representar um risco de instrumentalização do negro para o medo branco de uma organização, era interessante mantê-los longe das escolas para que não tivessem a chance de disputar espaços com os herdeiros dos ricos. Ainda assim, houve, ainda que em pequeno número, acesso de pessoas negras nas escolas, principalmente com o surgimento de escolas técnicas, profissionais e dos Movimentos Negros, que proporcionaram o acesso e políticas para tal.

Com fim da escravidão, a população negra não foi inserida em nenhuma política que promovesse a sua inserção na sociedade, pelo contrário. “Restaram, assim, à população negra trabalhos de parca remuneração e a moradia em locais cujo custo era o mais baixo possível, como cortiços ou favelas nos morros, em péssimas condições de vida” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p. 130). Assim, o povo negro passou a ser visto como um perigo para o desenvolvimento do Brasil, e uma das soluções encontradas foi a do branqueamento através da miscigenação. Dessa forma, as gerações futuras teriam a pele cada vez mais clara e, “quando esse branqueamento se transformasse em realidade, no Brasil haveria um povo em condições para gerar o progresso da nação.” (OLIVEIRA; SOUZA, 2022, p.131)

Muitos negros aderiram à ideia do embranquecimento como sendo “a coisa correta a se fazer” para escaparem do racismo e para terem condições de galgar uma ascensão social, passando, então, a renegar a sua negritude e os elementos que a caracterizam, como música e religião, por exemplo.

O processo de embranquecimento envolvia, além da miscigenação, através do casamento e convivência com pessoas brancas, a tentativa de se aproximar esteticamente do branco, principalmente através do cabelo, e o processo social e comportamental.

Assim, no processo de construção de identidade nacional, em ambientes escolares, onde havia o hasteamento da bandeira, por exemplo, ser o aluno que compunha o pelotão significava pertencer àquele universo, ao país. Assim, é possível afirmar que a educação dos negros no Brasil, desde o período escravocrata, é fortemente atravessada pelo racismo e este é praticado desde o impedimento do acesso até a necessidade de se moldar a um padrão europeu para poder se sentir pertencente.

2.4 – Movimentos políticos dos negros

O povo negro, desde sua brutal chegada ao Brasil, realiza movimentos no sentido de reivindicar direitos emancipatórios e de liberdade, e isso permitiu que mudanças, ainda que insuficientes, acontecessem, e este comportamento vem perdurando ao longo dos séculos, ainda sob muitas reivindicações comuns, por isso pautar os movimentos políticos realizados pelos negros é relevante para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os movimentos realizados pelos negros permitiram conquistas políticas e sociais preciosas, que passam desde direitos essenciais enquanto cidadãos, até direitos como de reconhecimento da representatividade, do conhecimento da arte e de desconstrução da imagem negativa criada sobre o que é ser negro. Sabemos que as condições a que a maioria dos negros é submetida até a atualidade ainda está muito aquém do mínimo aceitável, tanto no que se refere à vulnerabilidade social, quanto no que tange a questões pertinentes ao dia a dia do indivíduo. No entanto, se não houvesse esses movimentos, os níveis de desigualdade e ausências seriam ainda maiores.

Sabemos que os negros nunca foram ignorantes com relação à condição imposta e sempre buscaram estratégias para romper ou sair dela. Por vezes, houve organização e outras não, mas o que se pode compreender disso é que a luta é um movimento constante. Ao longo das décadas, com as organizações mais estruturadas, os Movimentos Negros por todo país construíram pautas reivindicatórias essenciais em inúmeros aspectos, e formaram muitos militantes que fortaleceram a luta.

Assim como no período da escravidão, no qual o "movimento social e político (luta contra a instituição escravista) também se deu nas redes tecidas pelas mulheres escravizadas, que, a partir de 1871, chegaram a viajar quilômetros para garantir juridicamente que seus filhos fossem libertos, pois seus ventres eram livres", muitas pessoas hoje realizam movimentos políticos pela emancipação do negro de forma "intuitiva", como mulheres, que lutam pela educação e segurança de crianças de sua comunidade, onde todo mundo fica atento a todo mundo, ou professores que procuram ter uma prática pedagógica antirracista, independente de serem letrados racialmente ou não.

Além dos movimentos individuais, o Movimento Negro representa uma força política fundamental para a povo negro brasileiro, no sentido de que é graças às lutas lideradas por ele que mudanças em prol desta população vêm acontecendo ao longo de algumas décadas. Ele também é um instrumento de conhecimento e libertação porque, uma vez que a pessoa está dentro deste Movimento, ela aprende não só como construir a luta, como também adquire, de forma contínua, conhecimentos sobre questões pertinentes à negritude e, assim, o reconhecimento de sua história e ancestralidade se fortalece, o que me faz afirmar que os movimentos negros são movimentos libertadores.

2.4.1 – "O Movimento Negro é um educador"[27]

Nilma Lino Gomes traz como tese principal, em seu livro *O Movimento Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (GOMES, 2018), uma perspectiva sobre o Movimento Negro como um instrumento de educação. Ela abre seu livro afirmando que "O Movimento Negro é um educador" (GOMES, 2018, p. 13) e ela pensa ainda o Movimento Negro como um "produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil" (GOMES, 2018, p. 14), saberes esses que se transformaram em reinvindicações, das quais muitas se tornaram políticas públicas no início do século XXI.

O Movimento Negro Brasileiro tem como fator essencial, ao cumprir tais papéis, a promoção da "ressignificação" da raça. Isso se dá a partir do acesso a uma leitura política e positiva da raça, colocando-a enquanto uma "potência emancipadora". Essa emancipação se dá através da indagação da história do Brasil e da sua população negra, construindo ferramentas, a partir de instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar a operacionalidade do racismo não só na estrutura, mas também na vida cotidiana da população negra. (GOMES, 2018, p. 21)

Ao definir Movimento Negro, Nilma Gomes traz um olhar mais abrangente, assumindo que o foco não é a discussão conceitual em si, pois entende que as diversas conceituações, ainda que sejam discordantes, sobre o que é ou não cabível nesta categoria, são diferentes caminhos para pensar o mesmo fenômeno, pois como tudo que é coletivo, o Movimento Negro também tem seus conflitos internos e suas divergências:

> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros,

[27] A subseção traz como título a primeira frase de Nilma Lino Gomes em seu livro "O Movimento Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação" (2018)

> à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento negro. É preciso que nas ações desse coletivo se *faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2018, p. 23-24)

Nilma Gomes afirma ainda que, dentre as muitas frentes, a educação foi eleita como um espaço privilegiado de disputas na busca da emancipação social pelas principais lideranças e ações (GOMES, 2018, p. 24-25). É a partir do referido campo emancipatório que este trabalho procura entender o "Movimento Negro Brasileiro" enquanto agente de ações estratégicas, não só no sentido apresentado por Gomes, mas também busca pensar o conjunto de ações adotadas ao longo da história pelos negros no Brasil, por meio de estratégias e ações individuais, familiares e/ou comunitárias que focaram na educação como caminho de melhoria das condições de vida e combate às vulnerabilidades sociais impostas estruturalmente pelo racismo.

Tais ações são movimentações conscientes e estratégicas do povo negro, ainda que não se realizem, muitas vezes, em forma de organização, como a proposta por Gomes. Na prática, são "movimentos negros" (no sentido de serem literalmente movimentações desempenhadas por pessoas negras), mas não se confundem com a caracterização de Nilma Gomes, por mais abrangente que esta seja. Como o presente trabalho se propõe a pensar tais movimentações, passa a adotar em letras minúsculas e sempre entre aspas o "movimento negro" em diferenciação ao "Movimento Negro" de Gomes, já que este último é sempre um "ator coletivo e político" (GOMES, 2018, p. 27)

2.5 – Meninas negras e educação

As crianças negras, de uma forma geral, não importa o período histórico, têm uma trajetória que as coloca em situação de inferioridade, independente da classe social. Estar

no ambiente escolar, por mais que pareça a coisa mais segura para estas crianças, pode ser também onde as primeiras experiências de racismo são vividas.

O acesso ao estudo para pessoas negras no Brasil teve um percurso bastante conturbado no que se refere à legislação desde o século XIX. Não havia por parte dos governos nenhum interesse em proporcionar aos negros uma formação que fosse emancipatória, o que não significou que os negros ficaram passivos diante da situação:

> No entanto, mesmo sem nenhum apoio do Estado, desde o período imperial existiram inúmeras iniciativas individuais e coletivas para viabilizar a educação da população negra, inclusive dos escravizados. Se a alfabetização era condição para o exercício dos direitos políticos, a resposta da população negra viria à altura, apesar da ausência de investimentos públicos na área. Exemplos dessas iniciativas não faltam.
> No Império do Brasil - que proibiu expressamente o acesso dos escravizados às escolas -, existiram inúmeras experiências de instrução da população negra que dialogaram diretamente com as diretrizes estabelecidas por cada província. (SANTOS, 2022, p. 186)

As estratégias de resistência dos negros envolvendo a educação vêm lá de trás, como diz Jurema Werneck: “nossos passos vêm de longe” (WERNECK, 2010). E mesmo com a privação ao estudo sofrido pelos negros por parte do Estado, o entendimento de que a apreensão daquele conhecimento era fundamental para a sua sobrevivência naquela sociedade permitiu que os negros adquirissem conhecimentos que não lhes eram oferecidos.

Em uma sociedade historicamente racista e patriarcal, é previsível que o acesso e a permanência na escola por corpos negros femininos tornem-se ainda mais difíceis. Em muitas províncias, no período escravista, a maioria das restrições se referia a pessoas escravizadas e com algum tipo de doença, e embora não especificassem a questão de gênero, se referiam majoritariamente a meninos, o que subentende que meninas negras não estão inseridas no debate sobre o acesso à escola. No entanto, na mesma medida que os negros criavam variadas estratégias para proporcionar o letramento a outros negros, as mulheres negras historicamente influenciaram no incentivo à alfabetização das suas crianças e no empenho pelo acesso à educação formal.

Observando-se que a educação brasileira tem um formato retrógrado, muito voltado para conteúdo curricular, levando pouco em consideração a bagagem de conhecimento levada pelos aluno, ainda baseado em concepções de séculos atrás, na qual muitas escolas se semelham a presídios, pela estrutura fechada e diretrizes semelhantes às militares, a escola é por excelência o espaço que encontra, de formas variadas, um jeito de dizer que aquele lugar não foi feito para pessoas negras e, portanto, os alunos negros não são bem-vindos. O nosso sistema educacional comete racismo tanto objetivamente quanto subjetivamente, desde a dificuldade de acesso e permanência dos negros na escola, até a subjetividade na escolha das literaturas com protagonistas brancos (loiros de olhos azuis), como referência de padrão de beleza e de outras referências que não representam as crianças negras. O aluno negro desde muito cedo tem a sua capacidade intelectual e cognitiva desprezada ou questionada, situação que afeta diretamente a autoestima destes e os anseios na perspectiva de futuro. Quando questionamos crianças e jovens negros sobre a profissão que desejam ter no futuro, os meninos respondem frequentemente que seu sonho é ser jogador de futebol (de um clube europeu); já as meninas, muitas vezes respondem com um "não sei" e, quando muito, respondem que querem ser médicas, como se existisse um gabarito correto para a questão posta que as permitissem ter no futuro o status de uma pessoa branca, e, dessa forma, muitas acabam por abandonar (ou sequer adquirir) sonhos de um futuro mais digno.

O corpo da mulher negra é historicamente deslegitimado perante a sociedade, em diversos âmbitos, desde a época da escravidão, onde muitas mulheres negras eram amas de leite e serviam sexualmente aos senhores, passando no futuro às mulatas do carnaval e empregadas domésticas. Lélia Gonzalez, no texto "Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira" (2020), relaciona isso com o mito da democracia racial no sentido de que, no caso da figura da mulher negra, o mesmo corpo que durante o carnaval é endeusado como o de uma rainha, de figura do desejo, tem essa condição caindo por terra durante o seu cotidiano, onde tem a função de servir. Não à toa, embora o mito da democracia racial afirme que, no Brasil, não exista diferença entre as raças, sugerindo que basta a pessoa negra querer e se esforçar para ter uma vida como a de um branco, não era incomum em anúncios de emprego ter como critério "boa aparência".

> Isso se torna mais dramático no mercado de trabalho, no qual mulheres negras são preteridas (no acesso, em promoções e na

> ocupação de bons cargos) em função do eufemismo da "boa aparência", cujo significado prático é: preferem-se as brancas, melhor ainda se forem louras. (CARNEIRO, 2011, p.121)

Hoje, com o avanço das discussões sobre questões raciais, existem empresas investindo em diversidade, abrindo vagas e treinamento para pessoas negras. No entanto, a maioria dos cargos de liderança (atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 29,5% dos cargos gerenciais nas companhias são ocupados por negros)[28] e com os maiores salários continuam sendo ocupados por brancos. O estudo do IBGE "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", divulgado em 2022, estimou que, entre pessoas com nível superior, o rendimento médio por hora dos brancos é cerca de 50% superior ao dos pretos[29]. De acordo com a jornalista Silvia Nascimento, em reportagem ao site Mundo Negro[30], este movimento de investimento em diversidade está perdendo força: "O pessimismo e o medo voltaram a rondar a comunidade negra de forma global em um último semestre com demissões de pessoas negras e com o desmantelamento de áreas de Diversidade e Inclusão (D&I)."

A relevância de trazer esses dados se faz porque, no ambiente escolar, já é possível identificar movimentos semelhantes aos do mercado de trabalho, onde a exclusão de negros acontece muitas vezes de maneira orgânica, baseada ainda no mito da democracia racial. Esse mito afirma que as diferentes raças/etnias formadoras da nossa sociedade convivem historicamente de forma harmoniosa e sem conflitos. A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar (GOMES, 1996, p. 71), o que coloca a criança negra como igual a todas, mas justifica o tratamento racista atribuindo mau comportamento e/ou menor condição de aprendizado a uma escolha do aluno. O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras "não acompanham" os conteúdos, é porque são "defasadas econômica e

[28] Disponível em: Pacto da ONU quer alcançar 50% de negros em posições de liderança: Ideia é alcançar a meta no Brasil até 2030 https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-09/pacto-da-onu-quer-alcancar-50-de-negros-em-posicoes-de-lideranca Último acesso em 09/03/2024.

[29] Disponível em: Apesar dos programas de inclusão racial, pretos ganham 16% menos que brancos nas empresas https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/11/20/apesar-dos-programas-de-inclusao-racial-pretos-ganham-16percent-menos-que-brancos-nas-empresas.ghtml Último acesso em 09/03/2024.

[30] Disponível em: https://mundonegro.inf.br/carreira-negocios/eles-nao-precisam-mais-de-nos-diversidade-perde-investimento-e-relevancia-nas-empresas/ Ultimo acesso em 03/02/2024.

culturalmente", avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são "relaxadas" e desinteressadas. (ROMÃO, 2001, p.163)

Trazer essa discussão demanda um cuidado porque é importante termos em mente que os comportamentos nos espaços escolares não são generalizados e tampouco são direcionados exclusivamente às meninas negras. Não podemos desprezar que outros grupos que atuam no ambiente escolar, como alunos meninos, professores, funcionários e prestadores de serviço, que são negros também podem passar por situações de racismo, no entanto, por não serem o foco da pesquisa, não nos aprofundaremos a esses grupos aqui.

As meninas negras muitas vezes são desqualificadas desde a pré-escola e isso deve-se muito à conduta dos docentes, dos funcionários e de toda a comunidade escolar. Não tem como negar que os alunos também são grandes praticantes de atos racistas, o que coloca o corpo da criança negra em situação de vulnerabilidade a todo tempo. São comuns relatos de mulheres negras remetendo a este período ressaltando a diferença de tratamento dos professores com os alunos, baseados na cor da pele, onde as crianças brancas, além de receberem mais atenção e cuidado, são as que recebem mais carinho.

> [...] as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas "boas", os elogios são feitos a elas como pessoas - são inteligentes, espertas, bonitas etc. No caso das crianças negras, são feitos elogios às tarefas que estão bem feitas, mas não a elas como seres humanos dignos de admiração e incentivo. (CARNEIRO, 2011, p. 77)

A falta de afeto aos alunos negros é um grande responsável pela evasão escolar e por tantos traumas que são carregados uma vida inteira. Ela é mais uma forma de racismo comumente praticada nas escolas. Ela se dá tanto de forma violenta direta, como as punições severas, por exemplo, quanto indireta, como através do desprezo no olhar ou do não olhar. Azoilda Loretto da Trindade fala "da importância de as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos, uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos." (TRINDADE, 2006, p. 103)

Quando falamos de meninas negras, é impossível fugir do assunto da estética, principalmente a capilar. Poucas são as mulheres negras que passaram pela escola sem terem algum relato de racismo direcionado ao seu fenótipo e, principalmente, as de

cabelos crespos. É recorrente até os dias de hoje que pessoas que têm essa característica sejam alvo de ataques racistas. Na atualidade, felizmente, vemos, com cada vez maior frequência, alunas e alunos com seus cabelos crespos bem bonitos, com penteados variados, mas não fugindo ao crespo. Isso não significa que essas pessoas não sofram racismo, principalmente pelo fetichismo e pelo caráter "exótico" direcionado a elas, que inferioriza e automaticamente hierarquiza, caracterizando racismo que vem se configurando há décadas e décadas, encontrando formas de deslegitimar o negro, ainda que seja através de uma beleza que é animalizada.

2.6 – Docentes e educação de negros: formação e condutas

Assim como a escola é uma parte importante da sociedade na qual as relações de racismo se reproduzem histórica e estruturalmente, toda a bagagem das pessoas que compõem a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, funcionários, responsáveis e o entorno) é engrenagem que permite que essa máquina nunca pare de girar. Alunos, assim como professores e funcionários, chegam no espaço da escola com suas convicções pessoais formadas a partir, também, de suas vivências familiares, religiosas, comunitárias, entre outras, e essas leituras de mundo adquiridas por cada pessoa são manifestadas na escola. Dessa forma, o espaço escolar funciona como um grande caldeirão de conceitos e preconceitos e cabe à instituição educacional oferecer uma formação que transmita valores pertinentes às questões sociais, raciais e de gênero para os discentes. No entanto, o que acontece, de forma quase generalizada, é que a escola também corrobora e sedimenta comportamentos racistas por parte dos alunos, funcionando, então, como um reforço a essas práticas. "O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as" (GOMES, 1996, p. 69). Nesse caso, se levarmos em consideração que os gestores em sua maioria são professores, é impossível não trazer a responsabilidade de toda a categoria na manutenção e na perpetuação da lógica social racista.

A afirmação de Sueli Carneiro de que a maioria das professoras "(...) parece perceber a existência do preconceito racial na sociedade; entretanto, contraditoriamente, nega que ele esteja presente dentro da escola, como se no tecido social doente a escola

representasse uma célula sã" (CARNEIRO, 2011, p.75) apresenta um dos grandes problemas da educação, que é a permissividade e a complacência com o racismo, porque, uma vez que se invisibiliza um problema, nenhuma ação para que ele deixe de acontecer é efetivada e, além disso, o legitima e reforça sua prática.

"A falta de formação docente para tratar de relações raciais na escola também representa um grande problema, e esse despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar." (SILVA, 2001, p.66/67). Após o Movimento Negro abordar com ênfase, desde os anos 1980, os aspectos referentes a currículo e livros didáticos, começou a acontecer, em meados dos anos 1990, a oferta de formação para relações raciais na educação de forma tímida e foi ganhando maior volume ao longo dos anos. No entanto, o interesse dos docentes nem sempre é compatível com a discussão proposta, o que impossibilita que ações de combate ao racismo sejam tratadas pedagogicamente e, dessa forma, "a omissão e o silêncio das professoras diante dos estereótipos e dos estigmas impostos às crianças negras são a tônica de sua prática pedagógica" (CARNEIRO, 2011, p.76). Apesar de a lei 10.639/03 tornar obrigatório o ensino de história e culturas africanas e diaspóricas no ensino básico, e do aumento de ofertas de formação continuada e de materiais didáticos afro-referenciados, muitos educadores (me refiro também aos demais profissionais que atuam nas escolas) se recusam a cumprir a lei. O intuito das formações é

> instrumentalizá-los/as para decodificarem as vozes, os silêncios, os silenciamentos e as práticas discriminatórias produzidos e reproduzidos dentro da escola, por meio das quais se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitem e explorem a riqueza das diferenças, recusando-se a transformá-las em desigualdades. (SILVA, 2001, p. 67)

tornando não só os professores, como todos os atores da comunidade escolar, pessoas comprometidas com o combate ao racismo. Tratar de relações raciais na escola não significa ensinar o negro a se proteger do racismo, e, sim, trabalhar na formação de todas as pessoas para que o identifiquem e não pratiquem.

> Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da

> centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (GOMES, 2001, p. 83)

"É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras' (SILVA, 2001, p. 66). A partir desta afirmação de Maria Aparecida da Silva, temos a dimensão da gravidade da negligência, e muitas vezes da negação de docentes com relação à existência do racismo, mais uma vez apontando para um flerte com a ideia de democracia racial:

> Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria [...] quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmando que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independentemente da sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a de classe social. (GOMES, 1996, p. 71)

É inegável, portanto, que não é possível desenvolver uma educação antirracista, formadora de cidadãos multiplicadores do antirracismo, se os docentes não se debruçarem sobre a discussão e sobre as práticas no dia a dia da vida do alunado. O professor pode ser a figura tanto de libertação quanto de opressão para o aluno, e, historicamente, ele representa em grande parte a segunda, ainda que inconscientemente, já que existe sobre a figura do professor uma aura de pureza e essa pureza é diretamente associada à lógica patriarcal, heteronormativa e cristã e tudo que está fora desse padrão pode ser considerado errado, fazendo com que o aluno, por não estar dentro desse perfil se sinta inferior ao seu professor.

> Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de aluno/a e de professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social.[...]
> Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. (GOMES, 2001, p. 87)

Assim como Nilma Lino Gomes (2001) afirma, é preciso ter cuidado ao pensar em uma prática pedagógica que seja igual para todos, pois esta pode se tornar uma prática discriminatória no sentido de que os sujeitos que compõem a escola são diferentes, têm tempos de aprendizado diferentes, culturas e interesses diferentes, e esta prática pode gerar uma homogeneização em detrimento do reconhecimento da diferença, onde os que

se enquadram são considerados bons alunos e os que não se enquadram são desqualificados.

É necessário, portanto, um olhar apurado e cuidadoso sobre o direcionamento dado às práticas sócio-pedagógicas, pois estas precisam acontecer visando "A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/às alunos/as negros/as." (GOMES, 2001, p. 89). Esse é um dos muitos motivos que torna a presença de professores negros fundamental nas escolas de todos os níveis de ensino. Não posso afirmar, infelizmente, que todo professor negro é antirracista, mas a figura que de alguma forma se aproxima da figura do aluno pode ser capaz de criar referências inesquecíveis.

É muito importante que o professor antirracista seja muito explícito na sua conduta porque os alunos, a partir deles, têm a oportunidade e a segurança de se abrir para experimentar uma experiência educacional libertadora.

Atualmente, embora ainda insuficiente diante da proporção de violência que o racismo tem, é possível encontrar com maior frequência nas escolas projetos e ações com o viés racial, e isso se deve à legislação já citada e à continuidade da luta dos movimentos negros e antirracistas por políticas públicas de acesso, permanência e um currículo que valorize a história e a cultura dos africanos e dos afrodiaspóricos. Provavelmente as memórias da geração atual com relação à escola terão referências mais positivas e essas pessoas poderão fortalecer ainda mais a luta antirracista em toda a sociedade. Reconhecemos que avançamos ao tomar consciência da resistência presente dentro da escola, mas esta não se reduz somente à luta da classe trabalhadora. É também a luta das mulheres e da comunidade negra. (GOMES, 1996, p. 69)

3 – Apresentação e discussão de dados

Neste capítulo, será apresentada a pesquisa na sua amplitude, perpassando pela metodologia escolhida para que as entrevistas fossem possíveis e pela análise dos dados surgidos nelas.

É importante ressaltar a relevância da escolha pelas participantes que aqui serão apresentadas e por essa metodologia, pelo fato de aqui se estar dando evidência a relatos de mulheres negras mais velhas comuns na nossa sociedade, que embora apresentem uma intelectualidade ancestral capaz de gerar um movimento de existência e continuidade gigante, nunca tiveram o reconhecimento devido.

A escolha por tratar as pessoas envolvidas nas entrevistas (incluindo a mim) como interlocutoras se deu pelo desejo de colocar todas as participantes de forma igualitária, por entender que interlocução é "especificada aqui como um processo de comunicação verbal entre pessoas que tomam parte numa pesquisa" (SALGADO et al., 2014, p. 94). Trabalhando desta forma, dá-se ao processo de diálogo o sentido de circularidade, trazido por Azoilda Trindade nos seus valores civilizatórios:

> A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se… (TRINDADE, 2006, p. 97)

As mulheres que participaram desta interlocucção, embora sejam mais velhas e recebam por isso o respeito devido, sempre trocam conversas, seja com mais jovens ou não, de forma espontânea, em forma de circularidade, seja sentada em torno de uma mesa, seja em uma sala com sofás, poltronas e cadeiras, que em algum momento se ajeitam até ficarem organizadas em forma de círculo, e nele risos, relatos, músicas e tantas outras interações se realizam, e todos se nutrem das riquezas compartilhadas. São cenas bonitas e cotidianas que se realizam sempre que há um encontro. Essa é uma das formas de viver dos negros e assim aconteceram as entrevistas.

3.1 – Contexto de pesquisa

Como já dito anteriormente, o ponto de partida deste trabalho foram os relatos da minha avó Ahydê. O início da pesquisa aconteceu com ela ainda viva e, com sua partida recente, rememorar nossas conversas se tornou uma tarefa mais árdua. Além dos relatos dela, a pesquisa foi pensada também a partir das memórias da professora Diva Guimarães, já citadas anteriormente, e este material é a espinha dorsal das reflexões que me trouxeram luz à gravidade das feridas criadas pelo racismo na escola durante a infância, profundas a ponto de perdurarem acesas nas memórias dessas mulheres durante toda uma vida.

Figura 9 – Ahydê Santiago segurando sua foto de bebê



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10– Professora Diva Guimarães em sua fala na FLIP



Fonte: Captura de tela do vídeo do youtube

Para melhor aprofundar a pesquisa, optei por conversar com outras mulheres negras mais velhas, de contextos de vida diferentes, porém todas residentes no Município do Rio de Janeiro. Realizar os diálogos nesta cidade dá sentido ao todo porque, além de eu ser ex-aluna e servidora pública da educação municipal do Rio de Janeiro, minhas interlocutoras também têm vivências nesta mesma cidade e nesta mesma rede de ensino. Após selecionar as possíveis interlocutoras, seguindo o critério de serem mulheres, negras e mais velhas, fiz o convite para cada uma de forma específica. Para uma, eu fiz o convite por aplicativo de mensagem instantânea e para outras duas, por serem mais velhas, eu precisei do intermédio de suas filhas para convidá-las e também para marcar o encontro. Todos foram feitos de forma espontânea, sem nenhuma formalidade.

As três entrevistadas aceitaram prontamente o convite e se sentiram honradas em participar. Ouso dizer que esse lisonjeio se deve muito ao fato de não ser comum para corpos de mulheres negras e mais velhas receberem olhar de protagonismo, principalmente no meio acadêmico, e também percebo nelas o sentimento de orgulho de ver uma mais nova, do ciclo de afetos delas, participando de uma pós-graduação, o que para muitas de nós, ainda, infelizmente, é uma coisa distante.

O local escolhido para realização das entrevistas também ficou aberto ao que fosse mais confortável para cada uma das participantes da pesquisa, levando em conta as

possíveis dificuldades de deslocamento para elas. Duas entrevistas foram realizadas na residência das interlocutoras e uma na minha residência.

As entrevistas foram realizadas no período entre o final da pandemia (abril de 2023)[31] e o início do momento pós pandêmico (maio de 2023)[32], no qual os contatos começaram a se abrir, mas ainda se mantinham um pouco delicados. Sabemos que, neste período, qualquer sintoma de gripe podia se tornar um perigo para a saúde da população, especialmente das pessoas com idade mais avançada, devido à fragilidade e às possíveis comorbidades, então foi tomado um cuidado redobrado. Embora neste momento o controle vacinal já estivesse bem avançado nesta cidade, a insegurança e a prudência se fizeram presentes a todo tempo.

Os encontros foram realizados entre abril e maio do ano de 2023, porém as investidas começaram meses antes. Todas as convidadas apresentaram questões pessoais de saúde (uma delas de seu marido) que prorrogaram a possibilidade da realização dos encontros. Este fator despertou-me para uma recorrência na vida dessas mulheres, que está relacionada a cuidados e demandas que vão surgindo ao longo do tempo. Ao longo da análise, perceberemos o quanto as mulheres negras apresentam na sua vida uma rotina de cuidar de outras pessoas, deixando as questões pessoais de saúde em último plano. Quase todas, além de terem profissões que envolvem cuidar de outra pessoa, como na saúde, na educação, na assistência ou como cuidadoras, babás ou domésticas, têm também a demanda de cuidar de seus familiares (dos que envelhecem e dos que nascem), chegando à velhice com a saúde – física e mental – bastante debilitadas e, ainda assim, muitas vezes continuam com a tarefa de cuidar de outras pessoas, inclusive financeiramente, servindo de arrimo, como já vimos anteriormente.

Os encontros foram momentos bastante enriquecedores. Foram todos presenciais e a escolha por ser assim se deu pela necessidade de estar em contato direto com as interlocutoras. Ter um espaço de acolhimento para "trocar essa ideia" e captar as nuances era um anseio desde o início da escrita, porque estar diante de mulheres negras mais

[31] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existiram surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo. Último acesso em 27/02/2024.

[32] Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente Último acesso em 22/02/2024.

velhas é uma grande oportunidade de reverenciá-las, significa para mim a griotagem vivida na prática. E como mulher candomblecista, valorizo muito os momentos em que as pessoas mais velhas reúnem os filhos para transmitir saberes… é como se estivesse sendo transportada para uma dimensão atemporal de ancestralidade.

3.2 – Metodologia da pesquisa

As memórias narradas pelas mulheres mais velhas são a grande preciosidade desta pesquisa. A metodologia usada para lapidá-las é a análise da narrativa. De modo geral, pode-se dizer que as análises são de natureza qualitativa e interpretativa, interessadas, como se disse, no que acontece na vida social (BASTOS; BIAR, 2015, p. 103). Essa pesquisa dialoga com um princípio fundamental da história oral, "evidenciando a voz dos que ficam à margem da construção oficial da história" (BASTOS; BIAR, 2015, p. 100). E a escolha pela história oral faz sentido não só pelo projeto ter nascido de uma delas, mas também por entender que é nas margens da sociedade que se concentram os desdobramentos mais perversos da estrutura racista sobre a qual este país está alicerçado e é de lá que vêm as vozes mais realistas a respeito das construções sociais.

> A análise de narrativa configura-se como uma ferramenta útil a esse projeto (epistemológico marcadamente interdisciplinar) na medida em que: (i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performação (Butler Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social 103 esp. 31 esp. 2015 1990) e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102-103)

O estudo da análise da narrativa vem acontecendo há alguns anos por diversos campos do saber e algumas teorias foram geradas a partir desses estudos, teorias essas que vêm sempre sendo revisitadas, analisadas, discutidas e algumas vezes rebatidas. Neste sentido, um dos grandes estudiosos foi Labov (1967). A abordagem laboviana abriu

caminho para a pesquisa em narrativa nos estudos linguísticos, tendo marcado mais de três décadas de estudos narrativos, não apenas na linguística, como em outras áreas das ciências humanas e sociais (BASTOS, 2004, p. 120). Outros estudiosos se debruçam sobre a análise das narrativas, inclusive criticando as ideias labovianas e avançando no aspecto do contexto social do narrador. Os estudos discursivos da narrativa progressivamente abandonaram interesses básicos iniciais, como a identificação de componentes estruturais, para focalizar outras dimensões da construção narrativa, tais como a indagação de por que as narrativas estão tão presentes em nossas vidas cotidianas (BASTOS, 2004, p. 119). Entre as muitas formas de pensar análise das narrativas, entendo que a metodologia utilizada aqui se afina com o que é chamado de narrativa conversacional. Operam nessa construção o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada, a ordem sociocultural mais ampla (BASTOS, 2004, p. 121). Neste trabalho, por se tratar de vivências de infância e juventude, o filtro afetivo está diretamente relacionado com as memórias das interlocutoras, algumas positivas e outras mais difíceis, mas que atravessam de alguma forma a memória afetiva, permitindo que a leitura, interpretação e compreensão dos relatos aconteçam a partir de um olhar mais próximo do olhar do entrevistado. É dessa forma que, nos estudos da narrativa conversacional, a narrativa passa a ser vista como uma construção social e não mais como uma representação do que aconteceu. (BASTOS, 2004, p. 121)

As narrativas trazidas nesta pesquisa nos permitiram jogar luz sobre as vivências escolares, sobre o racismo que é praticado nas escolas e nas marcas deixadas por essas vivências ao longo da vida. “Em linhas gerais, o que pesquisadores e pesquisadoras do campo da Análise de Narrativa fazem é produzir pesquisas que “dão zoom”, para então tomar como objeto, os momentos em que narramos nossas vidas” (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021, p. 232). Assim, foi possível observar, por exemplo, a relevância da sutileza com a qual o racismo é praticado, pois, ainda que pareça imperceptível, o corpo que sofre não esquece. Nas entrevistas, situações parecidas receberam entendimentos diferentes por parte das interlocutoras, e estes foram baseados na compreensão de mundo que cada uma carrega. A tarefa de pesquisa de abordagem interpretativista consiste em “entender e interpretar como os diferentes participantes de uma dada realidade constroem significados para o mundo que habitam” (BASTOS; SANTOS, 2003, p. 75). Analisar

estas narrativas me coloca, enquanto indivíduo e enquanto educadora, em um lugar de manutenção de identidade, não só pelo conhecimento transmitido pelas mais velhas, que, por excelência, já fazem isso, mas também por me permitir observar e repensar condutas profissionais e de vida. “Isso quer dizer que, ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas.” (LOPES, 2002, p. 64)

3.3 – Interagindo com as interlocutoras: entrevistas

Em um dado momento, vislumbrei uma forma de realizar a pesquisa que desconstruísse a hierarquia existente entre entrevistado e entrevistador, configurando apenas uma conversa, com um assunto iniciado por mim e com livre caminho a seguir. No entanto, percebi que, por mais que a dinâmica seja menos formal, é impossível não dar alguma condução à conversa/entrevista. O caminho possível foi o da “entrevista inserida nas “sensibilidades pós-modernas”, ou seja, um tipo de entrevista que entende o que acontece como uma troca interpessoal, em que há uma coconstrução de significados” (GUBRIUM; HOLSTEIN, 2003, p. 3, apud ROLLEMBERG, 2013, p. 40). Por se tratar de mulheres mais velhas e negras, parto sempre do pressuposto de que, hierarquicamente, elas são superiores e que eu estou sempre aprendendo com elas. No entanto, por estar cursando mestrado, na concepção de algumas delas, o meu saber é mais “legítimo”. Sabemos que esse tipo de pensamento faz parte da construção social já dita aqui, na qual a intelectualidade da mulher negra é deslegitimada e os conhecimentos acadêmicos são valorizados. Esse lugar de hierarquias atravessadas permitiu que todas estivéssemos em um espaço onde havia uma expectativa de que os saberes seriam uma troca.

A geração de dados foi feita a partir das entrevistas que aconteceram, respectivamente, nos dias 26 de abril, 21 e 28 de maio de 2023 e, nelas, eu utilizei o gravador do meu aparelho celular para fazer os registros. Nesta etapa da pesquisa, procurei dialogar com as interlocutoras, inclusive, antecipando, e quando necessário, repetindo as perguntas que seriam feitas para que elas não só se sentissem mais confiantes para elaborarem as respostas, mas também para que houvesse tempo de refletir sobre o passado com tranquilidade, sem que a pressão da urgência da resposta interferisse,

compreendendo que “a tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é se tornar cada vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário.” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261)

A transcrição foi feita grosso modo, primeiramente pelo aplicativo *gglot* e, posteriormente, foram selecionados os trechos a serem analisados na pesquisa, a partir de um processo de análise no qual constassem nas falas elementos que fossem relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. “Decidir o que é um segmento, onde começa e onde termina é, portanto, um procedimento analítico crucial” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 266). A segmentação dos trechos feita aqui foi realizada com base em categorias comuns das falas das interlocutoras, especialmente no que se refere a racismo e vivência escolar, e também com base em relatos com conceitos importantes e enriquecedores ao que está sendo discutido na pesquisa. Unidades analíticas foram cuidadosamente selecionadas para que, então, fossem desenvolvidas reflexões necessárias a uma compreensão mais ampla sobre a construção das identidades e memórias de mulheres negras mais velhas.

Aqui, foi usada, a transcrição ortográfica, que, ainda que seja compreendida por alguns autores como “formas imperfeitas de se representar as interações orais” (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021, p.238), têm a capacidade de evidenciar para os leitores aspectos emocionais ou regionais que os aproximam do que o interlocutor deseja expressar. Em seguida, a forma técnica usada para representar esses aspectos foram adaptações das chamadas convenções de Jefferson.

> são relevantes, em pesquisa microetnográfica, os aspectos entonacionais, temporais e de velocidade da produção vocal dos participantes da fala-em-interação social. Para representá-los em texto, as chamadas “convenções Jefferson de transcrição” se consolidaram como conjunto estável de convenções detalhadas, evidenciando o caráter sequencial dialógico dos encontros transcritos. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 271)

As convenções de Jefferson, representadas na tabela abaixo, “a partir de Atkinson e Heritage (1984: ix-xvi), Ochs, Schegloff e Thompson (1996: 461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction*” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 272), embora não sejam simples a um primeiro olhar, foram escolhidas por entendermos que permitem que o leitor se

aproxime da fala do interlocutor de forma mais compreensível, quando mais familiarizado, e essa condição adquirida após um tempo de "convivência" com a leitura.

Tabela 1 - Convenções de Jefferson[33]

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior ("volume" alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor ("volume" baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas, sem intervalo
[ ]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: GARCEZ; BULLA; LODER, 2014

[33] Tabela sintética elaborada por GARCEZ; BULLA; LODER (2014, p.272) a partir da convenção de Jefferson.

3.4 – Análise e discussão das entrevistas

Conforme já foi dito aqui, o ponto de partida deste trabalho se deu a partir da reflexão feita diante da confluência de elementos que puseram à tona a profundidade das feridas causadas pela discriminação racial na escola – direta ou indiretamente – em meninas negras que se tornaram mulheres posteriormente, e esses elementos surgiram através de histórias contadas oralmente e de forma repetitiva ao longo da vida da minha avó Ahydê Santiago – hoje falecida – e das outras matriarcas da minha família: minha mãe Marcia e minha tia Fátima, mulheres de décadas diferentes, mas que, em comum, apresentam a memória sempre viva e marcante de episódios de racismo passados na escola. Para aprofundar a pesquisa, três mulheres negras foram convidadas a compartilhar conosco suas histórias, sendo o assunto principal as vivências escolares e, no fluxo das conversas, surgiram categorias analíticas que permitiram o enriquecimento das análises no trabalho.

Aqui, foram escolhidas pessoas que têm relacionalidade comigo levando em conta que, por serem mulheres de idade avançada, precisariam se sentir confortáveis e confiantes ao estarem diante de uma situação de possível exposição, já que alguns relatos podem gerar sentimentos que afloram as emoções e alguma timidez. A princípio, com justificativa de preservá-las e por razões que dizem respeito à ética de pesquisa, optamos por usar nomes fictícios, escolhidos em homenagem a grandes intelectuais e autoras negras brasileiras que conversaram bastante conosco neste trabalho. São elas: Conceição (Evaristo), Lélia (Gonzalez) e Sueli (Carneiro). Entretanto, após a autorização pública[34] das interlocutoras, os nomes verdadeiros foram usados, pois enxergamos a importância de eternizar os enriquecedores registros compartilhados por essas mulheres que tiveram suas vozes historicamente desqualificadas pela sociedade.

[34] O consentimento público para utilização dos nomes verdadeiros das participantes da pesquisa aconteceu durante a defesa de dissertação de mestrado (realizada em 1 de abril de 2024), a partir dos apontamentos da banca examinadora.

Figura 11 - Interlocutoras entrevistadas para a pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

As análises coincidentemente serão apresentadas na ordem decrescente de idade das participantes, no entanto, o primeiro critério adotado foi a ordem nas quais as entrevistas aconteceram e, quando necessário, relacionarei e discutirei os dados comuns.

A primeira entrevista aconteceu com Marcia Nascimento, uma mulher preta, de pele bem pigmentada, daquelas que brilham, com cabelo bem curto, crespo e grisalho. Na época da entrevista, ela estava com 61 anos; hoje está com 62. Ela é mãe de um filho chamado Hodari, um importante Ogan da minha casa de Candomblé e, lá, ela é minha Yá Egbé, que, na nossa religião, significa “Mãe da Comunidade”. Filha de Iansã, ela tem três lindas netas e uma delas é de Iansã como a avó. Sua mãe é viva e tem 89 anos. Marcia tem formação de professora, mas sua trajetória profissional é como educadora social, trabalhando em abrigos de adolescentes, por acreditar na palavra como força e potência e que a comunicação é um importante instrumento de compartilhamento de saber.

3.4.1 – Marcia Nascimento

Figura 12 - Marcia Nascimento vestida para o candomblé



Fonte: Asè Egi Omim

O nosso encontro aconteceu na noite de 26 de abril de 2023 e durou aproximadamente 50 minutos. Combinamos de nos encontrarmos após o meu horário de trabalho, já de noite, na casa dela, localizada no bairro da Tijuca, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, no chamado Morro da Chacrinha. Como o trajeto da rua onde era possível estacionar o carro até a casa dela era difícil de explicar, após nos comunicarmos, ela me buscou próximo do local onde eu estacionei e me conduziu em meio aos becos até chegar em sua casa. Chegando lá, ela me ofereceu água e me levou para um quarto onde haveria menos barulho, embora só estivesse uma de suas netas na casa no momento. Nos sentamos em uma cama e conversamos brevemente. Como ela estava com problema de saúde, estávamos há algum tempo sem nos ver, apenas nos comunicando por mensagem de celular, então o reencontro teve um sabor de matar a saudade e de estar feliz com o sucesso do tratamento.

A entrevista iniciou de forma bem tímida e foi gravada apenas com áudio através de uma ferramenta existente no meu aparelho celular. Marcia, no primeiro momento, se

apresentou e, ao final, demonstrou preocupação com a gravação, perguntando se estava bom o tom de sua voz e as informações dadas, demonstrando um cuidado com o trabalho. A entrevista aconteceu de forma calma, a voz da interlocutora se manteve linear, sendo interrompida apenas por prolongamentos do "é", indicando uma organização de pensamento antes de falar, e por muitos "né", como um vício da própria fala. Assim, as transcrições trazem poucos elementos das convenções de Jefferson.

Para análise, foram selecionados fragmentos da entrevista que trazem falas importantes para a construção deste trabalho. Categorias como griotagem da alfabetização, importância dos Movimentos Negros na construção de identidades, religiosidade de matriz africana, conduta racista pelo docente nos anos iniciais de escolarização e cidadãs politicamente conscientes e críticas serão os pontos sobre os quais nos deteremos.

Eu tenho 61 anos. Em julho faço 62. e::
sou professora de primeira à quarta de formação, mas nunca exerci, mas tenho trabalhado muito como educadora social.
Eu gosto muito da área da educação, gosto muito da comunicação, acho a palavra.h uma força, uma potência, então gosto muito de trabalhar falando,
fiz na minha especialização lá no curso normal, eu fiz especialização em educação de jovens e adultos, porque eu me identifico mais,(.)
e(.) nos abrigos, no trabalho social também sempre trabalhei com adolescentes, então acho que essa é a minha área de mais afinidade, que eu me dedico mais, que eu tenho mais jeito, mais identificação.

No primeiro fragmento, Marcia falou sobre sua formação escolar e sobre a sua área de afinidade profissional. É possível perceber que, já na apresentação, fica evidente a relação dela com atividades profissionais que envolvem o cuidado com o outro, o que é muito comum entre mulheres negras e, inclusive, é a condição das outras duas entrevistadas. Marcia, nas suas atividades profissionais, reproduz o comportamento griôt, fazendo uso da palavra como instrumento de continuidade, compartilhamento e perpetuação do saber como ferramenta de trabalho.

> A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/ Na oralidade, os saberes, poderes, quereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. (TRINDADE, 2006, p. 98)

Sou de uma casa de Axé, de um terreiro, Quilombo, aqui no Rio, em Santa Tereza. Aliás, eu sou carioca. Meu pai é mineiro, minha mãe é carioca.
Meu pai não era alfabetizado, lia muito pouco e não escrevia.
Minha mãe estudou até a quarta série,
incentivaram bastante a gente a estudar, mas aí chegou um momento que cada um foi fazendo suas escolhas.

Quando Marcia evidencia sua religiosidade e fala sobre a formação escolar de seus pais, assim como sua naturalidade, é possível perceber o quanto ser de uma casa de axé é tão enraizado em sua identidade quanto o local de seu nascimento. Ela ainda se refere ao seu terreiro como um Quilombo, o que nos leva a entender que este espaço, além de sagrado, representa um lugar de interações sociais voltadas para um olhar mais amplo sobre a ancestralidade. "Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, [...]" (TRINDADE, 2006, p. 99).

Neste mesmo fragmento, outro dado importante que aparece pela primeira vez é o relacionado à influência familiar no processo de escolarização dos filhos, assim como trouxe Conceição Evaristo ao se referir às grafias de sua mãe no texto "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita" (EVARISTO, 2020, n.p). Mais uma vez, a interlocutora traz o que chamamos aqui de "griotagem da alfabetização", pois seus pais, ainda que pouco escolarizados, incentivavam o estudo. A baixa escolaridade dos pais de Marcia é um reflexo das políticas excludentes para os negros desde o período escravista, mas é possível perceber ainda a luta deles pela educação dos filhos.

Minha mãe era lavadeira, então ela ficava em casa e a gente ficava com ela e ela foi me ensinando.
E ela me ensinava copiando a marca dos produtos que tinha em casa, a marca da geladeira, marca do rádio, palavrinha de jornal, e aquilo
eu fu::i absorvendo com muita facilidade. Então, meu nome, nome dela, mamãe, papai, essas coisas assim.
Então, quando eu cheguei na escola, naquele tempo era o primário, então já sabia ler e escrever
Eu tenho um irmão gêmeo que logo na primeira série ele repetiu, então eu continuei e ele voltou, ele continuou fazendo o primeiro ano.

Após a primeira pausa na entrevista, para conferir se o registro estava audível, retomamos com relatos sobre como foi o início da vida escolar de Marcia. Aqui, ela, mostra como a griotagem da alfabetização foi feita por sua mãe.

A mãe da entrevistada hoje tem 89 anos e mora no Morro do Andaraí, na cidade do Rio de Janeiro. Ela utilizou recursos alternativos, a partir de elementos presentes dentro da realidade da família para estimular a alfabetização de seus filhos, permitindo que estes chegassem na escola sabendo ler e escrever. Isso representa um movimento de resistência e de proteção desta mãe, ainda que possivelmente de forma inconsciente. Estímulos como este, feitos de forma individual, favorecem as crianças negras a chegarem na escola com alguma segurança e promove que seu desempenho e sua relação com os estudos sejam mais bem sucedidos. Assim como dito anteriormente, os negros, ainda que pouco ou não alfabetizados, entendiam a importância dos letramentos e lutavam para que seus filhos tivessem acesso à escola, mas eles também tinham consciência do racismo ao qual as crianças estariam expostas e, assim, faziam movimentos no sentido de protegê-los, e o conhecimento de leitura e escrita era uma das ferramentas usadas.

E aí, eu morava na Zona Sul. Eu nasci na Zona Sul.
E minha mãe e meu pai moravam no quartinho, na Visconde de Pirajá.
Alguns lugares tinham vilas e com quarto, né? Era o quarto com banheiro e:: cozinha do lado de fora. [...]
até o primário eu era muito tímida, muito introvertida, não me sentia muito à vontade, porque naquele tempo que eu fiz primário, a escola pública era muito branca.
naquele meu tempo a escola pública era muito branca, porque era a melhor escola.
Eram as melhores escolas públicas. E aquela região ali tinha muita gente com grana. Ipanema, né?
Então tinha muita gente ainda branca estudando ali. Éramos poucas crianças negras.
E a minha turma, eu me lembro assim com muito detalhe quantas outras pessoas negras tinham alunos,
mas eu me lembro que eu tava sempre assim no cantinho, não me interagia muito e nem me chamavam muito pra interagir.
No recreio, ficava mais na minha, lanchava, (não sei o quê).
Não brincava muito, porque não me chamavam muito para as brincadeiras, festinhas de fim de semana, também não era muito convidada.

Marcia relata que, apesar de ser nascida e criada no bairro de Ipanema, na Zona Sul do Rio de Janeiro, lugar habitado em grande parte por um grupo elitizado da cidade, vivia em condições de restrição de espaço, pois, como dito no início, os pais eram pouco alfabetizados e a mãe era lavadeira.

No fragmento de entrevista abaixo, fica evidente que, na fase escolar dela e de seu irmão, as escolas públicas eram mais frequentadas por pessoas de nível social mais elevado, sendo, então, predominantemente brancas.

> Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas púbicas [...]. Também a presença de negros na escola era bastante limitada (VEIGA, 2008, n.p)

É possível identificar, na fala de Marcia, como o racismo era exercido de forma silenciosa, e impactante pelos outros alunos, ao simplesmente excluírem a criança negra das interações, inclusive nos momentos de brincadeiras dentro do espaço da escola, onde, de certa forma, existe uma maior liberdade para socialização. A forma que ela, enquanto criança negra, encontrou para conviver com aquilo, foi através da tentativa de se invisibilizar e se manter em silêncio, o que demonstra que o silenciamento do corpo negro pode ser exercido de formas sutis pelos brancos, ainda que, por vezes, não propositalmente. “Neste espaço, a vergonha de hoje somada a de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num "espaço que não é o seu" (CAVALLEIRO, 2012, p. 100)

O racismo era muito velado porque as pessoas eram dessa forma. Eu não era convidada para as coisas, eu não ia na casa das amigas estudar. O estudo era na sala
e tinha uma secura dos professores também no primário, né? Isso eu tô falando do primário.
As professores eram muito secos, não eram amorosos, sabe?
Isso é... eu nasci em 61, então devia ser 1968, 67, quando eu tava no primário, né?

Então, não tinha aquela coisa afetuosa. As professoras eram senhora, era tia, não tinha abraço.
E eu tinha uma mania de passar pelo Jardim de Alá, que é a pracinha que tem perto, e pegar florzinha pra levar pra professora.
Minha mãe incentivava. Então, era uma coisa, assim, de aproximação, de carinho,
mas que não... era aquela: recebeu a flor, não sei o quê, botava a flor ali num canto, que eu não sei qual é, não tinha abraço, não tinha carinho, não tinha troca de olhar

No fragmento acima, percebe-se uma consciência da interlocutora com relação ao racismo, manifestada também pelo comportamento frio das professoras. Por mais que houvesse um movimento por parte da aluna negra, incentivada por sua mãe, de criar uma relação de afeto com a professora, esta não dava abertura, sequer demonstrava afeto através do olhar, o que comprova

> a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto.
> Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto.
> Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras. (CAVALLEIRO, 2001, p.147)

E no primário, tem uma professora que marcou muito, que essa eu me lembro o nome, que era o nome dela, era Marilene. Ela era filha do Zé Keti.
Então, eu me lembro dela era muito pretinha, muito pretinha, tisilzinha, igual o Zé Keti, ela usava um cabelinho liso, assim, chanel, voltadinho assim pra dentro, e ela era muito... acho que ela era a mais afetuosa, assim, a que mais brincava, assim, que falava uma coisinha ou outra, mais assim, carinhosa.
Ela usava um óculos com uma lente grossa, E ela era famosa na escola porque ela era a filha do Zé Keti que cantava as marchinhas do carnaval. E... é isso.
ela foi minha professora. Foi uma das minhas professoras no primário. Porque foi... se eu me lembro, na terceira e a quarta série, mudou a professora. E aí chegou ela, sabe? Então, assim, de coisa marcante eu acho que só isso.

Durante a entrevista, Marcia se recorda da professora que, no ensino primário, manifestou afeto pelas crianças, incluindo ela própria. Desta professora, ela lembra do

nome e consegue também descrevê-la fisicamente. Provavelmente foi a primeira experiência escolar onde, além de ser enxergada, era possível ter uma troca afetuosa. A professora de quem ela fala aqui era uma professora negra.

> Para reverter a situação de sofrimento a que parcela significativa de alunos negros vem sendo submetida nas escolas, faz-se necessária a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva desses alunos no sistema de ensino [...] Tratar todas as crianças com o mesmo carinho e atenção, oferecendo-lhes estímulo, elogiando-as, valorizando-as e estimulando sua participação. (CAVALLEIRO, 2006, p.92)

O primário teve muita rigidez e o ginásio também, né? porque eu peguei anos de ditadura, peguei anos de ditadura na escola, né?.
Então era tudo muito rígido, moral e cívica, essa coisa toda, formar, cantar hino no primário.
no ginásio já não tinha tanto isso, mas tinha hasteamento de bandeira,
então acredito que por isso tinha esse fechamento também dos professores,
porque a informação não podia circular livremente, né?
[...]
No primário tinha as atividades cívicas, né?
Que a gente tinha moral e cívica. Então sempre participava. Tudo aquela coisa, hastear a bandeira, tudo queria estar dentro, assim, né?

Um elemento importante que aparece nesta entrevista, e também na entrevista com Heloísa, está relacionado às questões cívicas na escola, que tinha uma representação importante para as pessoas, gerando a sensação de orgulho e conquista. No período em que Marcia começou os estudos formais, o país sofreu o golpe militar, e antes havia ainda uma forte ideia de construção de nação no Brasil, na qual o ideal de branqueamento estava em voga como forma de inserção e aceitação social.

Além disso, os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, eram colocados na mais alta respeitabilidade, e participar das solenidades envolvendo estes símbolos representava um alto nível de aceitação. Esta idealização era incentivada desde o período escolar, no qual se cantava o hino e se hasteava a bandeira com uma frequência que eu não sei precisar, mas que somente os alunos elegíveis, com boas notas, comportamento e aparência poderiam participar.

Então, a partir do ginásio, é que eu comecei a me relacionar melhor com as pessoas, eu comecei a entender melhor a vida,
eu comecei a ter aulas de biologia, entender de corpo, de sexualidade,
ouvi falar sobre isso, geografia, história, ouvi falar sobre mundos, ouvi falar sobre outros territórios,
ouvi a história, alguma coisa de história do Brasil

Marcia, através de seu relato, mostra que, a partir das vivências escolares, relacionando as disciplinas curriculares às práticas de vida, à medida que foi crescendo, encontrou estratégias para transitar nos espaços. O acesso a informações que fizeram sentido para a Marcia, enquanto aluna, serviu como instrumento de libertação, pois foi a partir destes saberes que ela encontrou ferramentas para se relacionar com outras pessoas de forma mais segura. Isso traz a reflexão do quanto a educação antirracista pode promover o desenvolvimento de cidadãos negros livres, desde o início da infância – o que não foi o caso da nossa interlocutora – e pode também formar cidadãos não negros e brancos conscientes do seu papel na sociedade.

Então, o ginásio, ele foi mais caracterizado por isso, assim, né?
Eu já ter mais consciência de até onde eu podia ir ou não, mas tinha isso, né?
De não ser, de não ter muitas amizades, de sair, de passear, e não é por conta de um fechamento meu,
é porque era outro mundo, que eram pessoas com grana, eram pessoas ricas, tinha outro mundo.
Porque é isso que eu falei, eu morava em Ipanema, essa escola que eu fiz o primário e ginásio era em Ipanema

A discussão sobre interseccionalidade pode ser compreendida neste relato em que a condição racial e social se integram e dão o direcionamento da forma da qual Marcia deve interagir nos espaços, ainda que da parte dela não houvesse um fechamento e, sim, uma restrição imposta. Assim, Marcia era excluída por ser pobre, no entanto, sabemos que a negritude é uma condição evidente, que chega primeiro para a prática da discriminação. Talvez se Marcia fosse pobre e branca, as portas não estivessem tão fechadas para ela.

> Esse apagamento da “negritude” como categoria política permitiu que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la" (COLLINS, 2020, p. 39).

o movimento negro ele é um movimento também de educação, de formação(.) né?.
Então, muita coisa que chegou ali pra mim iluminou total, mudou o foco do meu olhar
E até chegar na questão da religiosidade, que também foi a partir daí.
as descobertas que vão vindo paralelas, o movimento negro, o movimento social.
Isso tudo, cada coisa dessa foi formando as peças desse quebra-cabeça que foi a minha vida, a minha formação.
A religiosidade também, as coisas foram... foram aflorando, né?
Eu já fui descobrir adulta.
E me encantei totalmente, porque tem tudo a ver comigo.
Esse contato com a natureza, preocupação com as pessoas, preocupação com o cuidado,
Eu me identifiquei totalmente.
Então, dali, do momento que eu entrei para o movimento negro,
que eu descobri religião de matriz africana,
isso foi uma mudança radical na minha vida.
Radical.
Passou a mudar meu olhar.
Eu nunca mais trabalhei sem ter essas coisas como... diretrizes,
como direcionamento dos meus planejamentos, da minha condução, a minha forma de falar com as pessoas com quem eu tava trabalhando, fosse no trabalho social, fosse em abrigo.
Essas questões passaram a fazer parte das discussões.
Então, eu não estava ali no quadro de giz com um currículo para dar, com uma grade para pra obedecer,
mas eu tinha a minha palavra,
tinha as coisas que eu tava descobrindo, as coisas que eu tava lendo pra dividir com as pessoas.
Então, você se torna uma transmissora, né?
você se torna uma comunicadora, uma educadora,
é um conjunto que vai ajudar a pessoa a também encontrar essa luzinha, se formar, a descobrir caminhos.
É muito importante isso.

A influência do Movimento Negro na formação da identidade de Marcia é evidenciada em sua fala. A partir dessa vivência, ela não só se tornou uma pessoa atenta e crítica, mas também gerou nela um olhar diferenciado para o que tem relação com o povo negro e pobre. Assim como Nilma Lino Gomes (2018), Marcia também enxerga o Movimento Negro como um educador e uma grande força em prol da luta pelos direitos do povo negro.

> [...] a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham - às vezes articulados e outras não - com as escolas e o poder público.(GOMES, 2018, p. 49)

Marcia, ao relatar sua vivência com o Movimento Negro, faz um paralelo com as suas descobertas no Candomblé. Ela faz a interseção dos aprendizados e práticas em ambos os espaços, trazendo o Movimento Negro como uma potência emancipadora e de autoconhecimento em vários âmbitos da vida. Percebe-se, na fala da interlocutora, uma intensidade na sua fala ao se referir à religiosidade e ao quanto esta mudança de olhar foi importante para que ela se tornasse uma profissional responsável por multiplicar esses saberes. A prática da griotagem se dá através das múltiplas formas de letramentos, que vão sendo transmitidos geração após geração.

Marcia encerra este trecho com uma fala que remete a uma canção interpretada por Maria Bethânia e escrita por Roberto Mendes e Capinam.[35]

"Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas."

Porque eu sei que, por exemplo, eu sei que meu pai era da Umbanda.
Eu sei que meu pai tinha um preto velho.
Tinha uma bengala, um cachimbo que ficava lá, mas ninguém nunca foi.
Ele nunca levou ninguém, a gente não sabe nem onde era o bairro.
Então eu não tive conhecimento de religião de matriz africana, de ver, de perceber, de sentir, de ir e ver, visitar,
quando eu era criança nem quando eu estava adolescente.

[35] Álbum *Tempos quase modernos*, 2004.

Eu já fui descobrir adulta.

O Movimento Negro, ao jogar luz sobre a religiosidade na vida de Marcia, abriu outros portais de informações que não eram conversados em família, porque é muito comum as pessoas negras crescerem ouvindo coisas negativas sobre a religiosidade de matriz africana e percebermos movimentos nas famílias que acontecem de forma escondida. Hoje essas coisas acontecem muito pelo crescimento das igrejas evangélicas e o preconceito que em muitas famílias ainda existe, mas uma hipótese é que o pai de Marcia tenha omitido sua relação com a Umbanda devido às perseguições que havia às manifestações religiosas e culturais dos negros. Aos olhos das autoridades, ele poderia ser visto como um criminoso.

Hoje a família de Marcia é em grande parte candomblecista. Nela podemos ver juntas três gerações e, portanto, não existe esse tabu. A libertação religiosa promove grandes transformações na vida das pessoas porque a desconstrução da demonização do que é sagrado para as comunidades religiosas de axé é como um portal que se abre em direção ao sagrado africano.

É muito importante isso.
A gente vive num mundo, num Brasil, num sistema de educação, que a informação não tá dentro da escola como deveria estar.
Não tá dentro da escola como deveria estar.
Aquela proposta do CIEP, como ela foi idealizada, ela era maravilhosa, porque ela preenchia tudo.
Eu fui, eu trabalhei algum tempo em CIEPs, depois que eu comecei a ir para o movimento social, para o Movimento Negro,
eu fiz várias atividades em CIEP, assim, por contrato, convidada pelos amigos da animação cultural.
Então, aquilo era maravilhoso, porque você tinha educação, você tinha cultura, tinha arte, de uma maneira geral, e tinha a comunidade ali dentro, tudo integrado.
Tinha atividades que as famílias eram convidadas, tinha atividade no fim de semana, você levava, você podia levar pessoas de fora, da comunidade ou não pra apresentar coisas, né?
A informação chegava na sala de aula e chegava pras famílias, né?
A própria questão da criança passar o dia na escola, tranquilo,
porque tem muitas mães que precisam que o filho passe o dia na escola.

E não é aquela ( ) que vai estar na escola, coitadinho, porque não tem comida em casa.
Não é isso. É porque é um lugar de educação, é porque é um lugar que a criança tá tranquila, tá segura e a mãe pode trabalhar e chegar no horário, pegar seu filho.
Não é só que as pessoas associam muito o estar na escola com comer, com não sei o que.
Não, as crianças querem... as mães mandam os filhos para a escola para o filho ser educado, para receber informação, para ter uma formação, para mudar de vida.
O foco não é a comida, não é a cesta básica, não é isso.
Tem muitas famílias precisando, não deveria precisar.
Todo mundo deveria ganhar o suficiente para manter sua família sem precisar de nada disso. Deveria ter trabalho, deveria ter renda, para essas pessoas, mesmo as que não estão trabalhando, deveria ter uma renda básica, que não é Bolsa Família.
Para as pessoas crescerem com dignidade, porque as crianças sabem o que está acontecendo com o pai, com a mãe, com as famílias.
As crianças estão vendo aquilo (...)

Marcia trouxe, durante a entrevista, inúmeras discussões sobre as questões sociais que afetam principalmente o povo negro, por ser este a que se encontra em situação de maior vulnerabilidade social, e duras críticas ao sistema educacional brasileiro. O olhar lúcido sobre a precarização da máquina pública que atende à população foi construído desde os primeiros anos de escolaridade, o que só confirma o quanto as memórias de vivências escolares afetam diretamente a formação da identidade das pessoas, sejam elas positivas ou negativas, mas elas atravessam as vidas até a velhice. E a partir da escolarização, da participação em Movimentos Negros, na sua casa de Candomblé e em outros espaços de formação, Marcia se construiu uma mulher crítica, com um olhar apurado sobre a educação e consciente do seu papel social, que é cumprido não só enquanto liderança religiosa, mas também enquanto cidadã.

3.4.2 – Heloísa de Castro Lourenço

Figura 13 - Heloísa na tarde da entrevista



Fonte: Arquivo pessoal

A segunda entrevistada para a presente pesquisa foi Heloísa. Ela tinha 77 anos na época da entrevista, que aconteceu no dia 21 de maio de 2023. Ela reside com sua família no bairro de Cascadura, no subúrbio do Rio de Janeiro, é casada há 48 anos e tem um casal de filhos. Começou sua carreira profissional como técnica de enfermagem, mas, após uma oportunidade de ascensão profissional, se tornou técnica administrativa. Foi servidora pública e hoje está aposentada. Para entrevistá-la, foram necessárias várias tentativas, porque, neste período, seu marido vinha passando por repetidos episódios de internação decorrentes de questões de saúde variadas. Quando conseguimos marcar o encontro, ela preferiu que a entrevista fosse na minha casa, pois viu nesse encontro uma possibilidade de passeio e de troca de ares, já que estava sobrecarregada com as demandas em sua casa. Toda a articulação foi feita com sua filha mais velha, Verônica Castro, que a acompanhou até onde resido, mas não acompanhou o momento da entrevista. Ao chegarem, todas conversamos descontraidamente, bebemos cerveja acompanhada de petiscos, até que, em um momento específico, fomos ao meu quarto para conversarmos com privacidade. Após este momento, nos reunimos na sala novamente e já contávamos

com a presença de minha mãe e de duas tias (a irmã de minha mãe e sua esposa), gerando, assim, um grande encontro. O encontro foi bem descontraído e, devido ao contexto da entrevista, foi levantada uma conversa livre e entusiasmada sobre racismo na escola, com relatos riquíssimos.

Por ser casada com um primo de minha mãe e de minha tia, Heloísa também é considerada prima. Este parentesco, porém, é confuso porque, embora nos tratemos todos como primos, não entendemos, de fato, os caminhos familiares que nos colocam nesta condição. A esse tipo de parentesco, chamarei de "berimbolo[36] familiar", configuração que vem de muitos anos (que inclusive antecedem o meu nascimento) e segue em construção à medida que outras pessoas chegam na família.

Figura 14 - Encontro de primas no dia da entrevista



Fonte: Arquivo pessoal

As falas de Heloísa se aproximam muito das falas de Marcia em muitos aspectos, embora elas sejam de décadas diferentes, por isso as análises aqui serão mais sucintas.

[36] Esta palavra era usada pela minha avó Ahydê para se referir a coisas bagunçadas, emboladas ou confusas.

Então, eu passei por uma escolinha dessa antes de ir para a escola pública mesmo, né? hh
É, assim, na minha época eu não tinha muita, *assim*, noção da escola em si, porque era um aprendizado.
Eu, *assim*, passava para a escola, mas não tinha aquela noção de me interagir, quando eu era criança, não tinha aquela noção de me interagir com o professor, né?
A gente, ainda mais que: tinha aquele preconceito, né? Aquele preconceito de cor, né? Sempre tinha, né? Os preconceitos.
Então, assim, dependendo do professor, tinha professor que dava aquela atenção à criança, né? Mas tinha já aquele professor que:: não dava aquela atenção.
Eles davam aquilo que eles tinham. Eles só tinham, o limite deles era aquele.
O limite deles era aquele. Não é nem que eles fizessem por maldade hh, mas eles achavam que ali é aquela forma da criança aprender.
Então a criança aprender tabuada por medo. Tudo que você ia aprender era por medo.
Porque é assim que eles achavam que era o certo, né?
Então, era essa a situação.
Então, a gente não tinha, assim, aquele interagir com o professor.
[...]
Então, eu era uma criança muito tímida, sabe?
Era muito tímida.
A professora também
(me) incentivava, porque eu já era criança, precisava de incentivo.
Então, eu era tímida, ficava lá no meu lugar,
então não tinha aquela motivação para estudar.

Este trecho pode ser dividido em algumas partes, onde ela inicia falando sobre a interação com os professores, seguido do racismo que ela chama de "preconceito de cor", depois sobre a conduta dos professores e o medo imposto aos alunos, e encerra falando sobre a sua timidez e a falta de motivação gerada por isso. Apesar de serem assuntos diferentes, todos se interligam tendo como fio condutor o racismo, pois é a partir dele que a forma com a qual o professor vai interagir com o aluno é definida. Essa forma excludente de tratamento desenvolve na criança uma necessidade de se manter "invisível" para não sofrer nenhuma exposição e essa invisibilidade pode se transformar em timidez, isolamento, falta de motivação e medo de ser chamado atenção ou de errar perante os outros e ser ridicularizado.

Ela começa sua fala contando da sua experiência na educação primária. Assim como Marcia, ela relata situações relacionadas ao "preconceito de cor" que, de fato, é o racismo, tanto por parte dos colegas estudantes, como por parte dos professores que não interagiam com as crianças, e colocava as crianças negras em um lugar de silenciamento.

É interessante observar que, apesar de entender que o fato de ser negra é um determinante para a forma com que as pessoas a tratariam, ela se refere ao racismo como um tratamento "natural", desculpabilizando os racistas. Essa forma de lidar com esta situação é uma espécie de auto proteção para não ter que encarar as feridas causadas pelo racismo de frente. Foi assim que Heloísa não fez uma leitura racista com relação aos professores, ela buscou uma forma de compreender a conduta deles, o que se evidencia na fala: "Eles davam aquilo que eles tinham. Eles só tinham, o limite deles era aquele."

Dentro desta mesma lógica, ao refletir sobre a forma de ensino dos professores, Heloísa reconhece que a pedagogia era muito baseada no medo, porém demonstra compreensão com os professores, pela forma com a qual a relação aluno-professor se dava na época. Este contexto escolar é muito fértil para potencializar o medo de ser exposto ao ser chamado atenção publicamente pelo professor, ou medo de ser estigmatizado como incapaz.

A timidez foi a forma relatada por Heloísa para descrever seu comportamento, dado que apareceu na fala das demais interlocutoras. Coincidência ou não, é importante refletir no quanto a distância e o medo do professor pode ser um fator opressor e psicologicamente traumatizante para o aluno a ponto de moldar seu comportamento social no futuro. Uma fala importante da interlocutora que pode se desdobrar em uma ideia equivocada de ter espaços específicos onde possa estar é "Então, eu era tímida, ficava lá no meu lugar". Esta ideia de lugares é introjetada na mente das pessoas, pois como afirma Bourdieu, "não existe espaço que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as diferenças sociais de um modo deformado" (BOURDIEU, 2013, p. 134), e na escola isso se dá de forma, quase sempre silenciosa, mas marcante para as pessoas que vivem.

[...] eu fui fazer o ginásio, aí a gente já conversava, aí a gente já conversava e tudo. Os professores também já eram professores, já que tinham uma outra cabeça também, tudo. Era uma escola muito boa. [...]
Aí na escola Sarmento, não, já tava assim, um pouquinho mais madura, né?
Assim, em relação ao estudar, e aí também a escola era diferente, tinha muita assim, a didática também, pedagógica era diferente, né?
A gente tirava uma nota melhor, ne?

Na sequência, Heloísa avança para o período, que hoje equivale ao fundamental II e os alunos já estão em uma idade mais avançada. Percebe-se que, nesta fase, já existe

uma capacidade maior de interação entre os alunos e um amadurecimento que possibilita transitar melhor no espaço escolar. No caso da nossa interlocutora, ela conseguiu evoluir socialmente, mas isso não pode ser lido como a maioria; muitas pessoas podem carregar o comportamento fechado e tímido para outras fases da vida. O que Mbembe (2014) traz como "separação de si mesmo e a degradação" e de "falso complexo de inferioridade" é uma forma de perceber como essa situação recai sobre os negros de forma com que haja uma sensação de estar dentro de um espaço que não é seu.

A redução no rigor neste período escolar permitiu, tanto para Heloísa quanto para Marcia, uma maior desenvoltura de ambas no espaço escolar, aumentando até o rendimento nas avaliações formais, o que demonstra o quanto pertencer ao espaço e a segurança de estar nele afeta diversos campos da vida do indivíduo.

porque naquela época tinha o dia do hasteamento da bandeira.
Então, naquele dia, os colégios, os alunos tinham que vir com uniforme impecável, todo mundo ficava... de, assim, enfileirado, né?
Cada turma ficava, assim, formada com os professores e tinha o hasteamento da bandeira. Aquele aluno que tivesse uma nota melhor, né? De cada turma, eles ficavam lá pra cerimônia, né? Ficavam perto da bandeira pra cerimônia.
E numa ocasião dessa até eu fui, que a minha nota foi boa, foi ótima, sabe? hh
Eu me senti...hh
Nossa, me senti o máximo, entende?
Estou na frente da turma, junto com os outros alunos, para hastear a bandeira.
Aquele dia, para mim, nossa, gente, foi um dia maravilhoso hh, sabe?hh

Outro elemento semelhante é a relação com a ideia de ascensão a partir dos símbolos nacionais e de participar dos ritos cívicos. Heloísa explica, de forma detalhada, o sentido da importância dessas formalidades, especialmente na vida dela, explicitando o quanto a aparência, as notas e a postura eram relevantes para a eleição de quem participaria. Para ela, foi uma grande honra, inclusive, o momento mais marcante de sua vivência na escola: o seu grande momento de reconhecimento, de inserção social.

Neste relato, Heloísa evidencia a grandeza do que representava o hasteamento da bandeira, não só para ela, mas para a ideia de nação que se buscava construir no país naquele momento, então fazer parte daquela cerimônia era motivo de orgulho e de respeito. Na escola, este ato representava o lugar de bom aluno, de alguém importante, e, para os alunos negros, era também uma forma de ascender no espaço social da escola, pois o esforço para tirar boas notas e o comportamento disciplinado era bem visto pela

sociedade e, muitas vezes, exigido e monitorado pelas famílias. Mas percebe-se nesta fala da entrevistada que aquele momento era a oportunidade de estar em condição de igualdade com os demais alunos, apresentando-se com um destaque positivo: “Nossa, me senti o máximo, entende? Estou na frente da turma, junto com os outros alunos, para hastear a bandeira.”

Então, quer dizer, A escola é a base de tudo né?
Porque se não tivesse essa parte primária que foi complicada, difícil, porque você não tinha aquele conhecimento, não tinha os recursos que tem agora, mas é uma base, você precisa dessa base para que você possa avançar. E tinha também a família.
A minha mãe era viúva, trabalhava também o dia inteiro, mas a minha mãe era uma pessoa muito presente(.)
Sabe?, meu pai morreu, eu tinha quatro anos, né?
Mas a minha mãe era uma pessoa muito... A minha mãe, ela costurava pra fora.
minha mãe, tudo ela conversava com a gente, ela reunia a gente, qualquer decisão ela conversava com a gente né?,
aí ela falou assim:
- ah, eu tenho que fazer a prova, como é que eu vou fazer, meu Deus, eu tenho que estudar, não tem ninguém,
aí ela descobriu (que foi ali nessas) escolinhas, né?
[...]
Minha mãe até eu falo assim, na época dela, ela foi uma mulher muito avançada.
Porque a minha mãe era uma pessoa que ela não tinha medo de lutar.
Ela não tinha medo de enfrentar.
Então, a minha mãe foi uma mulher assim, pro tempo dela, uma mulher negra. mas que tinha, ela não se intimidava assim com nada.
E ela ensinou muito a gente, entende?
A entrar no lugar, ela levava a gente< pra ir pra lá>. vamos ali lanchar, ir no lugar comer, ela não tinha isso.
Ela ensinava a gente a entrar, a sair, mostrando que a gente não tinha que ter medo de entrar, medo de falar com as pessoas.

Este trecho traz uma riqueza de dados, porque a interlocutora inicia mostrando como ela enxerga a importância da escola e, em seguida, ela conta sobre sua mãe como mulher e na maternidade diante da viuvez, e retorna ao olhar da presença do corpo negro nos espaços, mas desta vez guiado pela mãe.

Quando ela afirma que “a escola é a base de tudo”, ela reproduz uma leitura inserida pela mãe na sua formação. Sua mãe, que ficou viúva logo cedo, enxergava a educação como aliada e transmitia isso a seus filhos. Nitidamente percebemos nesta mulher o que chamei aqui de “matriarcado da correria”. Segundo os relatos, esta mãe foi

uma mulher que se fazia presente e com diálogo aberto, apesar de trabalhar formalmente e criar os filhos sem parceria. A consciência dela com relação ao estudo a conduziu a enfrentar o desafio de estudar para conseguir um emprego melhor, apesar da idade e da condição, participando os filhos de cada etapa do processo.

O mesmo ímpeto de não se intimidar com os desafios da vida foi usado para ensinar seus filhos a entrar em espaços onde eles seriam lidos como inadequados, representando o que diz Fanon (2008), há um "um falso complexo de superioridade nos brancos como algo natural" e "falso complexo de inferioridade e dependência sobre os negros", como se fosse uma coisa normal e não constituída historicamente. E a mãe de Heloísa se movimentou para quebrar este paradigma com os filhos.

Esta mãe encarou a correria de procurar um emprego mais rentável, ainda que arriscado, para oferecer melhores condições de vida para sua família e manteve-se sempre em diálogo com os filhos, encorajando-os tanto nos estudos e na formação, quanto como cidadãos negros e pobres, mas livres para estarem onde quisessem. Esta condução configura uma espécie de movimento negro individual, chamado aqui de griotagem da alfabetização.

> Como eu falo assim, empoderamento,
> gente, empoderamento pra mim, da minha visão, é aquela mulher que ela vai lutar,
> que ela vai mostrar pra ela mesmo primeiro o que ela é capaz(.)
> Que ela é capaz de empreender, né?
> que ela é capaz de criar uma família até sozinha,
> que muitas delas criam seus filhos sozinhas.

Heloísa traz aqui um conceito que não foi discutido ao longo desta pesquisa, que é o de "empoderamento". No entanto, seu discurso caminha para um lugar que evidencia o "matriarcado da correria", no qual as mulheres, além de serem responsáveis pela segurança financeira da família, muitas vezes através do empreendedorismo, dá conta da função de mãe, que cuida, educa, alimenta, proporciona lazer e segurança.

Esta capacidade de criar uma família sozinha, citada por Heloísa, embora tenha uma conotação de força e poder nesta fala, representa um quadro recorrente dentro da nossa sociedade há séculos. Sabemos que boa parte da continuidade do povo negro se deve às mulheres que, muitas vezes sozinhas, como a mãe de Heloísa, lutaram, e lutam, pela sobrevivência de seus filhos (de sangue ou não) e por uma formação emancipadora.

No entanto, essas mulheres muitas vezes abdicam do próprio bem-viver para dar conta de tantas coisas e, ao envelhecerem, podem ainda se manter como arrimo dessas famílias. Por isso há de se ter cuidado ao pensar no empoderamento enquanto força, já que, para mulheres que lutam de forma incansável, o empoderamento pode ser só o direito ao descanso.

quando eu estava no primário, não, não tinha, sabe (amigos)?
Eu ia pra escola porque tinha que ir pra escola, né?
Mas não tinha, assim, não tinha, assim, tinha umas coleguinhas ou outras, sabe?
Mas, assim, naquela época, assim, tinha muita separação, né?
porque você era preta, aquele era branco, então as crianças tinham aquela separação,
ainda mais que você era uma criança mais pobre,

Heloísa recorda, no fragmento abaixo, o quanto era difícil cultivar relações de amizade na sua infância, e a questão racial se faz evidente. Heloísa foi estudante nos anos 1950, governo de Vargas, onde havia ainda políticas voltadas à construção de uma identidade nacional e de um projeto de branqueamento, e as pessoas que não se enquadravam neste perfil eram mal vistas. E a interseccionalidade se faz evidente na fala da interlocutora ao assumir que a dificuldade de socialização se dava por conta da raça e, também, da condição social, que era baixa.

Para a menina negra, não é necessário verbalizar e nem fazer uma divisão física do espaço, a própria conduta dos profissionais e dos alunos já define como será a hierarquização do espaço; e quando se é pobre, a situação se agrava, o que não significa dizer que se a criança negra for de classe social elevada ela será facilmente aceita e bem-vinda aos espaços destinados aos brancos, pobres ou não. No caso de Heloísa, por ser uma época em que o ensino público não era universal e, portanto, não havia vaga para todos, a minoria era pobre e negra, e assim ela não tinha amigos e, consequentemente, motivação para frequentar a escola, apesar do incentivo da mãe. Assim é possível perceber que a gritotagem da alfabetização não passa apenas pelo saber ler e escrever, e sim sobre as ferramentas a serem usadas para não abrir mão de um direito que lhe é negado através de mecanismos do sistema que vai desde a possibilidade de matricular, até o racismo silencioso praticado dia após dia, durante todo um período de formação.

Naquela época, a gente tinha tinha umas aulas, que eram as aulas que o professor botava a gravura no quadro, isso aí eu me lembro.
Botava a gravura no quadro e você tinha que falar, né?>é<
Fazer uma história daquela gravura, né?
Isso aí eu me lembro que uma vez eu fiz a história da gravura, eu até recebi até um prêmio, né?
Porque a minha história foi bem recebida, aquela coisa toda.
Então, também foi uma coisa que me marcou muito.
Foi uma coisa, assim, muito gostosa. Fiquei tão contente hh.

As disciplinas oferecidas ao longo da trajetória escolar, após o primário, geraram também em Heloísa, assim como em Marcia, maior interesse no aprendizado e aumento da autoestima. Mas o que conseguimos ver aqui, pela primeira vez, é que Heloísa relata sobre poder falar e ser escutada, o que depois de muitos anos foi uma atividade inédita e marcante, a ponto de se preservar na memória desta mulher, apesar dos anos passados. O racismo usufrui bastante do silenciamento para atacar as pessoas negras, e isso pode acontecer de maneira tão profunda, que vai se desdobrando nas outras relações da mulher mesmo fora do espaço escolar ou de trabalho, chegando ao casamento, por exemplo, então a oportunidade de falar e de ter a sua voz bem recebida representa uma grande conquista. Existe, nesta situação do relato, a pedagogia usada pelo professor, que permitia a participação global e estimulava e escrita e a imaginação e a didática de dar voz de forma igualitária aos alunos, sem distinção.

Hoje em dia, o professor pode fazer cursos, pode se especializa:r, né? em várias matérias. Então, ele pode fornecer ao (aluno, ensinar) mais recursos.
E hoje em dia também, tem computador, tem televisão, tem tudo audiovisual que vai ajudar, né, esse aluno a ele ter uma visão mais ampla do futuro.
Porque a minha mãe, ela era assim, ela sentava, conversava com a gente.
A minha mãe, naquela é::poca que era, minha mãe conversava com a gente sobre sexo(.)
A gente ia almoçar, sentava a mesa e ela conversava com a gente sobre sexo, sobre a vida. Então eu sempre procurei, sabe, ser amiga dos meus filhos.
hoje em dia as pessoas são diferentes, o mundo é diferente.
Porque tem pessoas que acham que o mundo hh tem que ser aquela caixinha hh.
Não pode sair dali de dentro.
Mas o mundo é... a vida é muito ampla, o mundo é muito amplo.
Então, todo dia eu penso assim, todo dia a gente tem que estar aberto pra aprender.

Neste fragmento, a interlocutora reflete sobre os recursos que a educação pode acessar atualmente e acredita que os professores podem ter um trabalho mais justo através

dessas ferramentas, o que, infelizmente, não garante que as situações vividas por Heloísa nos anos 1950 não se repitam hoje. Existem fortes movimentos em prol de uma educação antirracista e do cumprimento da lei 10.639/03, o que vem ampliando discussões e gerando mudanças de olhar nas escolas pela comunidade escolar, porém o caminho é longo e, além dos recursos físicos, é fundamental que haja uma conscientização e um compromisso global por esta educação dentro e fora da escola.

Heloísa, assim como Marcia, adquiriu capacidade crítica, especialmente com relação à educação, observando os problemas antigos e atuais e pensando possibilidades para um melhor desempenho das escolas. No entanto, ela alerta para a importância do diálogo da família com suas crianças, assim como sua mãe fazia com ela.

Hoje ela é mãe de dois adultos que foram criados nos mesmos moldes dialógicos que ela, mostrando que a griotagem da alfabetização é transmitida geração após geração, permitindo que saberes preciosos sejam perpetuados, tanto pela educação, quanto pela transmissão de sabedoria.

Então, eu sou assim, apesar da minha idade, eu tenho 77 anos, mas eu não paro, assim, eu acho que a gente tem que estar sempre aprendendo(.). Sabe?
eu converso com as pessoas, a gente, é::...
muitas coisas, vem pessoa, casal, entende?
Jovem, sabe?
Aí vem fala::ndo das suas relaçõ::es.
Então, eu falo pra elas assim, eu tô aprendendo com vocês também, porque a vida é uma troca de conhecimento.
já tô com 77 anos, não tô velha, não.
(Muitas vezes, porque o dia que eu acordava, ele estava me olhando com as unhas e) falou assim, e você não vai pintar seu cabelo não?
Eu falei assim, não, meus cabelos brancos são a história da minha vida.
Aqui está toda a história da minha vida. Então, eles estão no lugar certo, eles são bem-vindos, porque é a história da minha vida.

Heloísa retoma a pesquisa relacionada ao conceito de mais velha brilhantemente. Ela, embora tivesse 77 anos na época e com os cabelos lindamente brancos e crespos, não se vê como uma pessoa velha, tampouco como detentora do saber. Ela reverencia seus cabelos brancos e seu tempo de vivência se alimentando da troca com os mais novos e mantendo assim circulando a roda do aprendizado.

A fala de Heloísa nos remete à música “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César:

Respeitem meus cabelos, brancos[37]

Respeitem meus cabelos, brancos
Chegou a hora de falar
Vamos ser francos
Pois quando um preto fala
O branco cala ou deixa a sala
Com veludo nos tamancos

Cabelo veio da África
Junto com meus santos
Benguelas, zulus, jejes
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem, meus cabelos, brancos
Respeitem, meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, (deixa)
Se eu quero enrolar, (deixa)
Se eu quero colorir, (deixa)
Se eu quero assanhar
Deixa, deixa a madeixa balançar
Junto com meus santos
Se eu quero enrolar, (deixa)
Fui claro?

[37] Compositores: Francisco César Goncalves, Letra © Deck Producoes Artísticas Ltda, Artista: Chico César Data de lançamento: 2002: Álbum: Respeitem Meus Cabelos, Brancos

3.4.3 – Denair dos Santos Marques

Figura 15 - Denair e Andréa no dia das mães



Fonte: Arquivo pessoal

A última entrevistada foi Denair. Ela é uma mulher preta, de 87 anos, viúva e mãe de uma filha. Denair reside no bairro de Thomáz Coelho, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Nosso encontro aconteceu na sua casa e foi mediado por sua filha Nádia Maria. Ele aconteceu no sábado de 28/05/2023 no final da manhã e, enquanto conversávamos, sua filha preparava pastéis para oferecer (ela sabe o quanto adoro seus pastéis). Este foi o encontro mais curto, durando apenas 20 minutos, aproximadamente.

A interlocutora, logo no início da conversa, demonstrou interesse em falar da sua trajetória matrimonial, pois, após um início de casamento tranquilo, em menos de um ano, se deparou com o fato de ser casada com um homem esquizofrênico e alcoolista, o que afetou profundamente a formação de sua identidade e suas condições emocionais.

Denair hoje é viúva e vive sozinha em seu apartamento, no entanto tem monitoramento permanente de sua filha e de outros familiares e, apesar de autônoma, conta com a ajuda de terceiros para otimizar as tarefas do dia a dia.

Ela não tem parentesco direto comigo, mas, na minha família, é como uma avó, pois ela é mãe da Nádia Maria, que é esposa de minha tia Fátima. Como este casal mantém uma relação de mais de trinta anos, Denair, que nos acompanha desde então, é considerada nossa (minha e de minhas irmãs) avó.

Estudei pouco, a cabeça nunca foi assim boa pra guardar as coisas, né?
E:: sempre assim(.), tímida e não sou de falar muito.
E passando certas coisas.
Depois de certa idade, no colégio, eram aqueles problemas.
Às vezes eu não sabia fazer as coisas e ficava acanhada, ficava com vergonha.
E estudei pouco. Só fiz até o primeiro, segundo grau.

Denair começa a entrevista trazendo a sua capacidade de memorizar como algo problemático. Esta fala já evidencia que sua trajetória escolar pode ter sido permeada por episódios de desqualificação da sua intelectualidade. Logo em seguida, ela afirma ser tímida, assim como as outras, e esta timidez a impedia de falar. Esse dado precisa ser observado com atenção porque muitas pessoas silenciadas justificam a sua falta de oportunidade ou opressão para falar com a timidez. E nas escolas, comportamentos como este continuam acontecendo.

Ela diz que ficava acanhada por não saber fazer as coisas, mas se pensarmos que a própria Denair se enxerga como uma pessoa que tem dificuldade para aprender, o processo da aprendizagem se bloqueia no início.

Não tenho como afirmar o que causou esta introspecção, mas se levarmos em consideração os relatos já vistos aqui, é possível pensar que este comportamento tenha sido adotado como forma de proteção do racismo sofrido na escola.

Na entrevista, ela trouxe poucos relatos relacionados às vivências na escola. Ela enfatizou mais as suas dificuldades cognitivas e seu pouco interesse pelos estudos. O que me pareceu realmente gritante para a interlocutora foi o desejo de relatar a vivência com seu esposo.

Sobre a vida escolar, ela evidencia o quanto era tímida (assim como Marcia e Heloísa), mas, ao contrário das outras interlocutoras, ela não entende esta condição como um fator externo, como a escola, e sim como um fator interno, e justifica a pouca escolaridade com a dificuldade cognitiva; contudo, ela não se aprofunda na questão.

Escola pública tem sempre muito coleguinha, né?
Mas aí, eu ali sempre mais destacada,
mas sempre assim, quer dizer, não sei porquê,
mas não tive problema nenhum com colega no colégio, nem no trabalho,
todo mundo considera onde eu vou,

Ela aqui reforça que era destacada dos colegas, e que não sabe explicar o porquê. Ela também diz que nunca teve problema, o que pode indicar que ela se invisibilizava e provavelmente se omitia para não ter que entrar em situações de exposição.

Ela traz também a questão da solidão, o que é muito grave dentro de um processo de socialização. O racismo é tão perverso, que até a atualidade é capaz de fazer com que crianças se sintam sozinhas em um ambiente vasto de pessoas e possibilidades. Além do mais, ele pode influenciar na formação da identidade a ponto de a pessoa passar toda uma vida com o ímpeto de se manter invisível e inaudível.

Efetivamente nunca há um problema que justifique a segregação das crianças negras, é apenas a cor da pele que as impede de interagir, e nem vou falar de interseccionalidade porque, ainda que estas meninas fossem ricas, não haveria brechas para elas interagirem com outras crianças, já que elas, antes de tudo são negras.

Depois, minha vida foi assim,
saindo, fui trabalhar na casa de Madame, com 12 anos, e elas até tentaram que eu estudasse mais um pouco,
mas, como sempre, não tinha a cabeça muito boa
e talvez não tivesse aquela boa vontade pra continuar.
E assim foi minha vida, até chegar a certa idade, que me casei, né?

A forma com a qual Denair se enxerga e se responsabiliza pela sua trajetória escolar nos leva a pensar que ela evitava o espaço da escola com a justificativa de não conseguir aprender porque não tem a cabeça boa. Casos como este não são incomuns e nos leva a pensar no quanto a opressão do ensino primário podia traumatizar uma criança, em especial meninas negras, e o quanto isso ainda acontece.

Denair logo cedo foi trabalhar em casa de família, teve uma infância curta e, por acreditar que não tinha capacidade de estudar, teve a escolaridade reduzida. Óbvio que as condições econômicas familiares levaram a esta necessidade. A trajetória da mulher negra muitas vezes é atravessada por trabalhos deste tipo ou mesmo dentro de casa cuidando de irmãos menores. Este é um dos maiores fatores que justificam a defasagem escolar.

Embora não seja o caso da entrevistada, vale lembrar também que o corpo da menina negra é lido mais cedo como um corpo pronto para servir, seja sexualmente, seja cuidando da casa e de outras pessoas.

Apesar de não mencionado no trecho destacado, é relevante dizer que Denair trabalhou na casa de uma família branca, na Tijuca, com quem mantém relação próxima até hoje, assim como sua mãe, que trabalhou até morrer na mesma família.

Me casei e, foi, não dei muita sorte, problema sério, né, com o marido.
Ele era alcoólatra, bebia,
mas inclusive teve uma família muito boa que sempre me amparou, onde que eu me casei.
Aquilo foi um trauma que ficou comigo, né?
Ficou esse trauma,
então eu agradeço a Deus, tenho tudo,
minha filha inclusive a filha boa, não me despreza, tá sempre comigo,
mas eu em si que não consigo ser, me expandir, sempre com aquela tristeza no coração.

Denair fala de seu casamento como um grande divisor de águas, pois representou o grande fator que redirecionou sua vida, a priori de forma positiva, mas logo se mostrou negativa. O casamento, como falado no início da narrativa, soa como se ela tivesse cumprindo um protocolo corretamente; no entanto, ela foi surpreendida com a condição que seu marido apresentou logo após o matrimônio. Por conta dos problemas que ele carregava, ela até hoje se diz traumatizada, o que demonstra que a formação da identidade desta mulher foi se degenerando desde o período escolar, onde ela entende que "nunca teve cabeça boa", até o casamento, onde o marido apresentava problemas sérios.

Ao mesmo tempo que ela se sente grata por "ter tudo", afirma ter o coração permanentemente triste. Vimos aqui que esta mulher, desde a infância, fala pouco e se mantém tímida. Hoje ela tem uma família com muitas mulheres fortes e falantes, mas ela permanece falando pouco. Observar isto nos leva a pensar no quanto o silenciamento ao qual foi submetida desde muito nova prejudicou sua vida. É interessante pensar também na gratidão que ele expressa por ter uma filha que não a despreza. Ela não se deteve a explicar os porquês que poderiam levar esta filha a desprezá-la, mas, pelos relatos, sabemos que esta criança presenciava as crises do pai ao estar alcoolizado, e é possível que esta mulher não se sentisse digna do afeto da filha, diante de tal exposição. Esta

reflexão, no entanto, além de não nos levar a uma resposta, gera uma angústia ao pensar nas incertezas e tensões que esta mulher negra, mãe e esposa viveu ao longo dos anos.

-Ah, já entrei maior. Entrei pequenininha não, mas minha mãe botou pra estudar, né? Não, na época, na fase do...
-Da alfabetização?
minha mãe sempre lavava muita roupa pra fora e eu sempre cabeça não era boa para estudar, mas carregava a roupa, subia o morro com as trouxas de roupa.

Voltando a falar de escolarização, Denair diz que não começou os estudos cedo, mas que sua mãe a colocou para estudar. O tom desta fala dá a possibilidade de entender que este ingresso à escola aconteceu de forma arbitrária pela sua mãe, o que reforça a compreensão do que chamamos aqui de griotagem da alfabetização (independente de ser ou não arbitrário), pois, apesar das dificuldades, a educação formal era uma prioridade. Esta mãe lavadeira é uma grande representante de mulher matriarca da correria, assim como as mães das outras interlocutoras, evidenciando que esta conduta por parte das mães transcendeu as décadas.

No entanto, um dado latente na vida desta interlocutora é a questão do trabalho na infância, provavelmente por uma necessidade familiar não incomum. O trecho que fala do seu trabalho é quase fotográfico, uma menina negra carregando trouxas de roupas para sua mãe lavar, com desgaste físico e emocional suficientes para desestimularem mais uma atividade, que, no caso, seria a escolar. Assim, podemos pensar também na possibilidade de os fatores sociais externos colaborarem com a falta de estímulo de Denair para o aprendizado.

Eu fui trabalhar lá nessa casa de saúde.
Via muito sofrimento e aquilo me doía muito,
E assim, com o filho no colo, até a família, depois que eu saí, depois já terminou de criar. Mas, no início, depois que eu saí, no colo, bolsa, chegar em casa, marido bêbado ali quebrando e tudo,
até que chegou uma época que eles...não, deixa ela direto aqui comigo.
Aí foram muito bons, não sei como agradecer

Além de ser esposa de uma pessoa com questões psíquicas graves, Denair, no emprego mencionado neste trecho, convivia com outras pessoas também adoecidas e saindo do trabalho, com sua criança no colo, precisava lidar com a condição do marido.

A solução encontrada foi aceitar a oferta da família para a qual trabalhou anteriormente de terminarem a criação sua filha. Denair, assim como as outras interlocutoras, na vida adulta passou a trabalhar na área da saúde, em uma função de cuidar de outras pessoas. Nesta fase, Denair já havia se tornado mais uma matriarca da correria, pois já tinha sua filha pequena e a carregava para tudo quanto era lugar, terminando em sua casa com o marido alcoolista e frequentemente descompensado. Tudo isso nos faz retomar a fala dela ao se referir à sua filha como uma pessoa que não a despreza. É possível que, por ter permitido que outra família criasse sua filha, Denair acreditasse na possibilidade de um sentimento de revolta que se manifestaria em forma de desprezo.

Pensar no tempo que esta mulher viveu com esta angústia somada aos demais problemas que enfrentava abre um panorama do tanto de reveses que a mulher negra passa, e o quanto a sociedade externa e a sociedade escolar se retroalimentam destas violências ao longo da vida.

Então, eu aonde morava, devido a essa situação dele, só saía cedinho pra ninguém me ver. E sempre de cabeça baixa, sempre triste, né? Porque com vergonha do que ele fazia, coisa (assim) né?

Esta fala ilustra o que foi mencionado acima, sobre a carga de violências ao qual esta mulher foi submetida. Denair se manteve casada e administrando as situações criadas por seu marido, e ainda procurava buscar mecanismos para se proteger da vergonha que sentia. Situações assim atingem profundamente a psiqué das pessoas e podem afetar até os anos mais avançados da vida, como acontece com Denair. O matriarcado da correria, esta expressão usada aqui por mim, tem em suas camadas uma infinidade de obstáculos que se sobrepõem na vida de mulheres negras e, apesar deste cenário, elas ainda encontram brechas para sobreviver e garantir a sobrevivência dos seus. O ideal é que o matriarcado negro não precisasse atravessar tanta correria para se manter vivo, e que não fosse romantizada a força que, desde a infância, estes corpos precisam ter. O matriarcado negro, que é permeado pelas correrias impostas, deveria ter o bem viver.

Eu sou a mãe da Nádia Maria.

Esta foi última frase que Denair fala em seu relato. Não cabe falar muito sobre ela aqui, porque estas poucas palavras dizem muito sobre tudo que foi discutido ao longo desta pesquisa.

Esta frase, embora pareça pequena e, para muitos, pouco importante, nos leva a refletir sobre como uma mulher de 87 anos, que nunca se viu competente para os estudos, começou a trabalhar na infância e sofre de depressão por conta de uma trajetória complexa em seu casamento, se resume a ser a mãe de sua filha. Esta mulher que teve uma infância dura, uma vida matrimonial sofrida e que abdicou de conviver com sua filha para garantir sua segurança, se define com a mãe de Nádia Maria.

Foi, e é tudo sobre sobrevivência, é tudo pelos nossos.

Esta é a essência do Matriarcado.

Esta é a essência da ancestralidade.

Esta é a noção de continuidade.

3.4.4 – Trançando histórias: a interseção de vivências das interlocutoras

As três interlocutoras deste trabalho nunca se encontraram, mas as três, apesar de suas ricas particularidades, trouxeram elementos riquíssimos a esta pesquisa. Em comum, já sabíamos que são mulheres, negras (pretas), mais velhas, têm alguma relação comigo, são mães e residem no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que Diva Guimarães, embora não tenha sido entrevistada por mim, é considerada como uma de minhas interlocutoras, pois seus relatos conversaram continuamente com a pesquisa feita, e suas falas enriqueceram o trabalho a ponto de ter sido o grande impulsor dos questionamentos aqui feitos.

O que impressionou foi que, embora sejam de décadas diferentes, as vivências escolares no primário apresentam muitas semelhanças, principalmente no que se refere a um comportamento tímido, com pouco afeto por parte dos professores, e principalmente por terem o primário visto como uma fase ruim na escola. Todas elas apresentaram um olhar sobre a timidez como uma marca de personalidade, no entanto, os relatos indicam que a timidez era um mecanismo de auto defesa em um ambiente hostil, que era a escola, pois, como elas já eram desprezadas e, portanto, silenciadas pelos professores e colegas, a solução encontrada para transitar naquele espaço sem se ferir era assumindo que o seu

jeito tímido mantinha as pessoas afastadas, e não o racismo as obrigava a se reduzir naquele espaço.

A fase do ginásio para algumas já se torna um momento menos hostil, onde o acesso a informações que têm relação com as vivências de cada uma proporciona uma segurança em falar e interagir com outros alunos, se comunicar e construir relações. Nestes espaços, as mesmas pessoas que anteriormente eram tímidas passaram a se comunicar e, nestes mesmos espaços, havia maiores possibilidades de escuta, como nas aulas com participação dos alunos, ou em trabalhos em grupo. Ali elas se entenderam como pessoas capazes de participar ativamente da sociedade através de suas ideias.

A aceitação através dos símbolos nacionais foi um fator que saltou aos olhos ao serem narrados pelas interlocutoras, pois, embora historicamente o Brasil estivesse passando pelo momento de construção de identidade, não era óbvio o quanto as cerimônias de hasteamento da bandeira com hino nacional representavam tanto prestígio. Nitidamente, este momento representava não só uma aceitação enquanto cidadãs brasileiras, como também um reconhecimento no espaço escolar. Em uma sociedade que sempre inferiorizou o negro e em uma escola que se posicionava nitidamente quanto à insatisfação da presença dos alunos negros, estar à frente de todos, segurando o maior símbolo nacional, como representante de todos os alunos, significava uma grande conquista para as pessoas.

Uma das coisas mais bonitas e fortes que tornaram esse trabalho possível e que foi narrado pelas três interlocutoras e ainda por uma das pessoas motivadoras dessa pesquisa, a professora Diva Guimarães, foi o movimento das mães para promoção da alfabetização e da escolarização de seus filhos. Esses movimentos aconteceram e acontecem desde que os africanos foram trazidos à força para este país e, à medida que a exclusão vai se sofisticando, as estratégias dos negros também. As histórias contadas por Diva e pelas demais interlocutoras sobre a influência e as estratégias das mães na garantia de letramento e escolarização comprovam isso. Esses relatos só reforçam que este movimento negro individual junto com os Movimentos Negros estruturados são grandes propulsores da emancipação dos povos negros no Brasil e são grandes educadores do nosso povo preto.

Assim como a griotagem da alfabetização e o Matriarcado da correria são ações promovidas pelas mulheres negras em prol da escolarização e dos direitos do povo negro,

a religiosidade, o Axé, o Ubuntu são pilares essenciais para a nossa continuidade e isso nós pudemos ver nas narrativas, por vários ângulos. Mais do que conceitos, estas ações são primordiais para que não fossem tiradas de nós todas as memórias e culturas negras, pois, apesar de termos sido vítimas de um projeto perverso de aniquilação, conseguimos nos manter vivos e tendo um pouco de acesso ao que nossos ancestrais deixaram graças a isso.

Através desses elementos, temos mulheres com consciência política e social, comprometidas com o compartilhamento de saberes, abertas aos conhecimentos trazidos pelos mais novos e dispostas a lutar pelos nossos direitos, seja de forma individual, seja de forma coletiva.

E, como disse Heloísa: “meus cabelos brancos são a história da minha vida”.

Um dos objetivos deste trabalho é evidenciar os saberes das nossas mais velhas para a promoção de um futuro mais justo para as gerações que estão chegando, então que o brilho dos cabelos brancos seja tão valorizado quanto o brilho dos diamantes, daqui pra frente.

Considerações Finais

O presente trabalho teve seu embrião nos relatos de minha avó Ahydê sobre suas vivências de racismo na escola e foi alimentado pelo relato da professora Diva Guimarães na Festa Literária de Paraty (FLIP) em 2017.

Minha avó foi uma mulher que com sua sabedoria transmitiu não apenas os saberes conscientes, como as estratégias de cura de doenças e a forma de lidar com as violências impostas, mas também, através de seus relatos, ofereceu ferramentas para me aprofundar em uma questão que, embora tenha como ponto de partida a escola, nos conduz a refletir sobre como ela se desdobra e afeta toda a construção de identidade da mulher negra, gerando consequências graves em todos os aspectos, me refiro ao racismo. Ao mesmo tempo, sua generosidade ao praticar a griotagem permitiu que sua voz e de outras mulheres negras e mais velhas pudessem ser reverenciadas, e reconhecidas como um dos (se não o mais) potente e resistente instrumento de sobrevivência e continuidade dos povos negros, assim essas vozes são trazidas como forma de reivindicação de um lugar no qual a grandeza desses saberes sempre foram (e ainda são) impedidos de estar.
Ser uma educadora, filha de educadoras (falo no plural porque minha tia Fatima, tem status de mãe na nossa criação) me fez compreender a responsabilidade que carregamos ao estarmos na vida de pessoas que estão passando pelo início do processo de formação de identidade, e a conduta do professor pode ser crucial nessas vidas, positiva ou negativamente, conforme aconteceu com minha avó.

A partir daí, as reflexões geradas acerca da profundidade das memórias de racismo vivido durante a infância na escola por mulheres idosas me levaram a pensar sobre o nosso sistema educacional e sobre as condutas individuais dos professores (incluindo a minha própria conduta) no que se refere às práticas antirracistas. No entanto, é impossível dar conta dessas análises sem pensar na história do negro no Brasil, desde a sua chegada até a atualidade. É necessário ainda, além do contexto histórico e social, compreender como foi a inserção do negro na educação. Esta análise rendeu um capítulo que deixa evidente o quanto o sistema educacional brasileiro foi excludente com os negros no período da escravização. Este sistema somente começou a receber negros nas escolas ao sentir a necessidade de manter o domínio sobre seu comportamento, no período da abolição, pois os brancos temiam que os negros se organizassem em movimentos e

atrapalhassem seu domínio, mas ainda assim, os negros sempre tiveram suas estratégias para acessar informações importantes para reivindicar seus direitos.

Os povos negros lançavam mão não só dos saberes adquiridos observando os colonizadores, como também usavam seus saberes ancestrais para criar modos de sobrevivência. Essa forma de se manter existindo através das brechas permanece de forma contínua na nossa sociedade, pois da mesma forma que o racismo se adequa a cada lugar e situação onde chega, as formas de combate a ele fazem o mesmo. A partir daí, trago nesta pesquisa o termo "griotagem da alfabetização", pois entre os diversos mecanismos de acesso aos conhecimentos escolares usados pelos negros, a alfabetização e o incentivo ao estudo como ferramenta de ascensão foi e ainda é feito pelas mais velhas, quase sempre mães. Essa percepção surgiu como dado relevante nas entrevistas e na fala da professora Diva Guimarães.

Com o decreto da lei 10.639/03, muitas práticas vêm sendo feitas de forma gradual (ainda insuficientes) nas escolas no sentido de reparar os danos causados pelo racismo ao longo de toda história do Brasil, mas aqui se entende que é imprescindível ouvir o que as mais velhas têm a dizer para pensarmos práticas que não permitam que as gerações mais novas cheguem à velhice com os traumas que as nossas idosas negras têm hoje.

Outro objetivo deste trabalho é romper com o silenciamento imposto às mulheres negras (especialmente as mais velhas), evidenciando sua intelectualidade e seus saberes que foram e são primordiais não só para a continuidade da população negra, como também para o seu acesso ao letramento e a escolarização.

Essas mulheres, através de suas lutas individuais e coletivas, foram e permanecem sendo capazes de fazer a manutenção da nossa existência e da nossa emancipação através dos saberes ancestrais, dos saberes de Axé, dos saberes políticos e sociais e dos saberes matriarcais. Assim, esses conceitos são trazidos nessa pesquisa, como forma de embasar as potencialidades de nossas mulheres mais velhas nos mais diversos âmbitos da vida, mas aqui tratamos especialmente da educação.

Assim como nossos ancestrais que foram escravizados, mas não abdicaram do direito ao letramento, aqui também trazemos reflexões sobre a educação que passa pelas questões raciais. Nossas interlocutoras trazem o ensino primário nas décadas de 1950/ 1960 como momentos difíceis de sua experiência escolar, devido ao racismo e à invisibilização por parte dos professores e da estrutura escolar. Aqui nos detemos a outras

faltas como a falta de representatividade no currículo e nos materiais didáticos, falta de formação de professores para uma pedagogia antirracista transversal e estigmatização dos professores com relação a alunos negros.

O trabalho, através das narrativas de mulheres negras mais velhas, busca trazer um panorama histórico da educação do negro no Brasil, e busca elucidar conceitos necessários para a compreensão das narrativas trazidas, conceito esses que buscam organizar os lugares sobre os quais estamos falando ao longo da pesquisa.

Por fim, são feitas as análises das entrevistas, que são o grande ganho deste trabalho, pois é através delas que podemos obter uma maior compreensão do panorama histórico da educação dos negros há algumas décadas, assim como nos é possível perceber o quanto situações paralelas, como o Movimento Negro ou o casamento, por exemplo, podem influenciar na formação de identidade das mais velhas que temos agora e de que forma as memórias trazidas por elas são preciosas para o nosso aprendizado.

Conforme foi falado algumas vezes, a pesquisa tem como sujeitas as mulheres negras pela forma como as motivações foram surgindo e, apesar de toda revisão teórica que esta pesquisa demandou, a grande riqueza se encontra nas falas, pois, através delas, percepções importantes e necessárias para pensar os novos rumos da educação, com olhar para formação de identidade, surgiram.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, S. L. DE. **O que é racismo estrutural?** , 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=2s>. Acesso em: 10 jan. 2024

ALMEIDA, S. L. DE. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BASTOS, L. C. Scripta. Narrativa e vida cotidiana, v. 7, n. 14, 2004.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. DE A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social, DELTA.v. 31, 2015.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2003.

BIAR, L. DE A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. – A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de "pós-verdade". Linguagem em (Dis)curso. V. 21, n. 2, 2021.

BORGES, L. A. GELEDÉS. **Rendendo o assunto sobre: como ser "arrimo" de família sem se comprometer financeiramente?**, 2021.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro não ser como fundamento do ser**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, E. DOS S. **do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

COLLINS, P. H. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRUZ, M. DOS S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. Em: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/ BID/ UNESCO, 2005.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. Em: **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

EVARISTO, C. **Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio**. , 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em: 11 jan. 2024

EVARISTO, C. Da Grafia-Desenho de Minha Mãe, Um dos Lugares de Nascimento de

Minha Escrita. Revista Z Cultural.2020a.

EVARISTO, C. A Escrevivência e seus subtextos. Em: **Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b.

GARCEZ, P. DE M.; BULLA, G. DA S.; LODER, L. L.. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA v. 30, 2014.

GOMES, N. L. Cadernos Pagu. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.**, 1996.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. Em: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Org. Eliane Cavalleiro**. 3ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GONZALEZ, L. **Primavera Para as Rosas Negras**. 1ª ed. [s.l.] Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOUVÊA, M. C. S. **A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita**. Revista Educação em Questão. V. 28, n. 14, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JESUS, C. M. DE. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experi- ence. Em: **Essays on the verbal and visual arts.** Seattle: University of Washington Press, 1967.

LOPES, L. P. DA M. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça,**

gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de letras, 2002.

LORDE, A. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACHADO, V. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOMBAÇA, J. **Não Vão nos Matar Agora**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MORAES, M. J. D. A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica. Revista África e Africanidades. N. 32, 2019.

MUNANGA, K. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. . Palestra apresentado em 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB - RJ. Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan/africanista**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PACHECO, L. **A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade**. São Paulo: Diversita, 2015.

PINTO, M. F. **Salve o Matriarcado: manual da mulher búfala**. Rio de Janeiro: Fundamentos de axé, 2021.

RAMOS, D. DE C. A.; NETO, M. J. G. S. "Exu Matou um Pássaro Ontem com uma Pedra que só Jogou Hoje": caminhos para uma educação antirracista no Distrito Federal. Revista Calundu. v. 5, n. número 2, 2021.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. Em: **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação/** Organizadores: Liliana Cabral Bastos e William Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Quartet : Faperj, 2013.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. Em: **Racismo e anti-racismo na esucação: repensando nossa escola**. 3ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROMÃO, J. (ORG.). **Históra da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALGADO, J. A. et al. Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música, Revista Debates. V. 14, 2014.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos, modos e signifcados**. Brasília: UnB, 2015.

SANTOS, Y. L. **Racismo Brasileiro: uma história da formação do país**. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, G. DA; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. Em: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Coleção Educação Para Todos. Brasília: MEC/ BID/ UNESCO, 2005.

SILVA, J. S. E et al. **Mestre das periferias: o encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nêgo Bispo e Marielle Franco (In memorian)**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2020.

SILVA, M. A. (CIDINHA). Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. Em: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Org. Eliane Cavalleiro**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

TRINDADE, A. L. DA. Em busca da cidadania plena: Fragmentos de um discurso sobre afetividade. Em: **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1ª.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. Em: **História geral da África I- Metodologia e pré- história da África. Org J. Ki-Zerbo**. São Paulo: Ática, Paris: UNESCO, 1982.

VAZ, L. S. **Cotas Raciais**. São Paulo: Jandíra, 2022.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial, Revista Brasileira de Educação. 2008.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN). v. 1, n. Dossiê Temático “Experiências de mulheres negras na produção do conhecimento”, 2010.