

ENTRE NARRATIVAS E
MEMÓRIAS: UMA MULHER
ESTUDANTE NEGRA COM
DEFICIÊNCIA CONTA A
SUA HISTÓRIA DE VIDA
e ESCOLARIZAÇÃO



SIMONE TEIXEIRA BARRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



**ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA MULHER ESTUDANTE NEGRA COM
DEFICIÊNCIA CONTA A SUA HISTÓRIA DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO**

SIMONE TEIXEIRA BARRIOS

Pelotas

2024

SIMONE TEIXEIRA BARRIOS

**ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA MULHER ESTUDANTE NEGRA COM
DEFICIÊNCIA CONTA A SUA HISTÓRIA DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra Georgina Helena Lima
Nunes

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

B275e Barrios, Simone Teixeira

Entre narrativas e memórias [recurso eletrônico] : uma mulher estudante negra com deficiência conta a sua história de vida e escolarização / Simone Teixeira Barrios ; Georgina Helena Lima Nunes, orientadora. — Pelotas, 2024.
193 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Escolarização. 2. Mulher negra. 3. Espaços educativos. 4.
Interseccionalidade. I. Nunes, Georgina Helena Lima, orient. II. Título.

CDD 370

SIMONE TEIXEIRA BARRIOS

**ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA MULHER ESTUDANTE NEGRA COM
DEFICIÊNCIA CONTA A SUA HISTÓRIA DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO**

A comissão examinadora abaixo assinada aprova a tese, apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas

Data da Defesa:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Georgina Helena L. Nunes (Orientadora) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Madalena Klein – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Marta Nornberg – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Zélia Amador de Deus – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Esta tese eu dedico em especial aos meus pais e à minha filha, por sempre estarem ao meu lado. Eles são o motivo de eu enfrentar os meus medos e por me fazerem acreditar que sempre vai dar certo. Aos meus irmãos, por compartilharem meus sonhos. Ao meu parceiro diário, Dirceu, por ser paciente e me manter motivada nessa jornada. E, à protagonista desta tese, a estudante Juliana, por incansavelmente fazer com que este trabalho se tornasse realidade.
A vocês, todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Em meio às inseguranças e tropeços deste percurso, houve pessoas que sempre se fizeram presença e estavam ali para tornar o caminho mais leve. Jamais serão esquecidos. Primeiramente, agradeço a Deus, pela minha vida e me proporcionar oportunidades que nem eu mesma poderia um dia sonhar. O Senhor meu Deus é a minha fortaleza e a minha fé nos dias difíceis e a paz e a alegria nos meus dias felizes! Obrigada, Senhor, por eu ter o privilégio de chegar até aqui com meus pais, meus irmãos e a minha filha. Obrigada a todas as pessoas citadas aqui e as que não foram citadas, mas que de uma forma ou de outra se fazem presença na minha vida!

Aos meus pais, Manuel e Gregória, que me trouxeram a este mundo e nunca deixaram de acreditar nos meus sonhos. Sem eles, nada seria possível. Agradeço a minha filha, Monique, que desde pequena me viu em meio aos livros e muitas vezes sair de casa pela manhã cedinho e voltar somente à noite. Minha amiga, minha filha, parceira de dias difíceis e felizes, mas sempre juntas e unidas para que nossa caminhada fosse de esperanças em dias melhores! Ao Dirceu, meu parceiro, pela compreensão e paciência diária. Por ter sido aconchego e por me lembrar que a vida tem um lugar mais bonito quando se constrói juntos! Ao meu genro, Douglas, por compartilhar este momento e acolher a minha filha de forma tão especial e respeitosa. Aos meus irmãos, Zimara, Manuel e Marli, que estão nesta vida juntamente comigo para torná-la ainda mais especial. Amo tanto vocês!

Aos meus sobrinhos, Cintia, João, Ana Laura, Eduardo (Duduzinho), Gabriel (Gabinho), André (Dézinho), e suas esposas, Di e Lelena, e ao meu enteado, Lucca, meus sogros, Deinha e Giovanne, com quem as conversas sempre foram de estímulo. Às minhas amigas, em especial a Gil, Maribel e Lisarb, por comemorarem sempre as minhas conquistas. Vocês me fazem lembrar que a vida é feita de sentido quando encontramos gente bonita e cheia de afetos como vocês. Obrigada por tanto!

Um obrigada cheio de amor, respeito e gratidão profunda à Juliana, estudante responsável para que este estudo se concretizasse. Pela sua dedicação e paciência e mostrar, pelas suas narrativas, exemplo de luta e justiça social. Contigo, Juliana, aprendi a ser uma pessoa melhor e ter a certeza de que tudo na vida é possível. Meu agradecimento eterno.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Georgina Nunes, por tantos conhecimentos, pelas orientações, trocas e por acreditar na minha capacidade discente. Suas sugestões e confiança foram fundamentais nesses quatro anos de pesquisa e certamente contribuíram para que outras reflexões e conhecimentos se somassem à minha caminhada acadêmica e profissional. Muito Obrigada!

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida. Foram responsáveis por me tornar a profissional que hoje me dedico a ser e, em especial, à minha prima e também minha ex-professora, Marta Mirian, que demonstra uma força de vida que se torna exemplo para todos que a cercam.

Ao Luis Félix, meu colega e agora amigo, que esteve junto nessa jornada de troca de conhecimentos e em tornar a caminhada mais alegre e por me fazer acreditar que íamos conseguir. Ao Renan, Viviane e a todos os meus colegas de grupo e linha de pesquisa, obrigada pelas inúmeras contribuições e amizade. Obrigada pela acolhida e trocas constantes.

Agradeço também às professoras membros da banca: Profa. Dra. Núbia Regina Moreira, Profa. Dra. Madalena Klein, Profa. Dra. Marta Nornberg e Profa. Dra. Zélia Amador de Deus, pelas contribuições valiosas, comentários e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas as pessoas que caminham nesta vida junto comigo e me fazem ser melhor e acreditar que esta vida é mais leve e tem suas bonitezas quando encontramos pessoas que nos acolhem e servem de abrigo. Deus, obrigada por mais uma vez me dizer: “Sim, tu consegues”!

RESUMO

BARRIOS, Simone Teixeira. **Entre narrativas e memórias:** uma mulher estudante negra com deficiência conta a sua história de vida e escolarização. Orientadora: Georgina Helena Lima Nunes. 2024. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Esta tese teve como objetivo geral compreender o processo de escolarização de uma mulher, estudante negra com deficiência, tendo como perspectiva um olhar à sua história de vida, abordagem que influenciou a metodologia qualitativa escolhida. Os dados foram apreendidos especialmente por meio de narrativas orais, escritas, registros e imagens das redes sociais da estudante, acervo pessoal da pesquisadora e da estudante, além de anotações do diário de campo. Por meio dos percursos de vida e escolarização da estudante, foi possível identificar algumas dimensões de práticas pedagógicas que já estão estabelecidas dentro das escolas e algumas que poderão ser açãoadas no combate ao racismo, capacitismo, sexismo e as questões relacionadas à classe. Tais demarcadores abrem possibilidades de refletir sobre aquilo que a formação não alcança, ainda que não exista espaço formativo que possa responder às emergências de um cotidiano escolar extremamente dinâmico. Nesse contexto, ao longo da pesquisa, buscou-se, a partir do objetivo geral da pesquisa, ampliar o olhar e entender as múltiplas identidades que perpassam as experiências escolares da estudante, bem como desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas. Os resultados da pesquisa revelaram que a intersecção de classe, raça, gênero e deficiência se constitui um importante dado. A análise interseccional trouxe várias conclusões ante a história de vida e escolarização de Juliana, exemplo do reconhecimento de opressões, dificuldades no desempenho escolar, exclusão social, a necessidade de que as intervenções pedagógicas sejam constantemente revistas e mobilização de resistências. Também aponta para: a criação de espaços alternativos, onde as identidades sejam valorizadas, e necessidade de reflexões sobre as práticas educativas e à formação de professores. Por fim, entende-se que é essencial visibilizar e legitimar as experiências das estudantes mulheres negras com deficiência, que, por inúmeras vezes, são marginalizadas ou silenciadas nos ambientes de formação escolar. Essas conclusões reconhecem a complexidade das experiências de estudantes mulheres negras com deficiência e açãoam formas de apoio indispensáveis para a equidade educacional. A escola que se requer é aquela que reconheça práticas pedagógicas com uma abordagem centrada em uma ecologia de saberes e em uma educação emancipatória, voltada a uma formação de professores que efetivamente alie-se no combate às múltiplas formas de opressão, no sentido de uma concreta justiça social. Apesar das dificuldades enfrentadas e fragilidades inerentes a todo ser humano, a estudante buscou estratégias para se fazer ouvir e ver em espaços educativos e formativos variados, como o ambiente familiar, escolar, a religião, o carnaval e os movimentos sociais, pontuados como formas de resistência, que os converteram em “lugares mais seguros” e, como resultado desta tese, “refúgios alternativos”.

Palavras-chave: escolarização; mulher negra; deficiência; espaços educativos; interseccionalidade.

ABSTRACT

BARRIOS, Simone Teixeira. **Between narratives and memories:** a black female student with a disability tells her life story and schooling. Advisor: Georgina Helena Lima Nunes. 2024. 193 f. Thesis (PhD in Education) – School of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The general objective of this thesis was to understand the schooling process of a black female student with a disability, from the perspective of her life story, an approach that influenced the chosen qualitative methodology. The data were collected mainly through oral and written narratives, records and images from the student's social networks, the researcher's and the student's personal collections, and notes from the field diary. Through the student's life and schooling paths, it was possible to identify some dimensions of pedagogical practices that are already established within schools and some that could be used to combat racism, ableism, sexism, and class-related issues. Such demarcations open up possibilities for reflecting on what education does not reach, even if there is no educational space that can respond to the emergencies of an extremely dynamic school routine. In this context, throughout the research, based on the general objective of the research, we sought to also look at and understand the multiple identities that permeate the student's school experiences, as well as the challenges faced and the strategies mobilized. The results of the research revealed that the intersection of class, race, gender and disability is a given. The intersectional analysis brought several important conclusions regarding Juliana's life story and schooling, such as the recognition of oppression, difficulties in academic performance, social exclusion, the need for pedagogical interventions to be constantly reviewed and the mobilization of resistance. It also points to the creation of alternative spaces, where identities are valued, and the need for reflections on educational practices and teacher training. Finally, it is understood that it is essential to make visible and legitimize the experiences of black female students with disabilities, who are often marginalized or silenced in educational environments. These conclusions recognize the complexity of the experiences of black female students with disabilities and trigger forms of support that are indispensable for educational equity. The school that is required is one that recognizes pedagogical practices with an approach centered on an ecology of knowledge and an emancipatory education, aimed at training teachers who effectively join forces in the fight against multiple forms of oppression, in the sense of concrete social justice. Despite the difficulties faced and the weaknesses inherent to every human being, the student sought strategies to make herself heard and seen in various educational and formative spaces, such as the family environment, school, religion, carnival and social movements, highlighted as forms of resistance, which converted them into "safer places" and, as a result of this thesis, "alternative refuges".

Keywords: schooling; black women; disability; formative spaces; intersectionality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiros trabalhos sobre a importância da temática	37
Quadro 2 – Critérios utilizados na preparação e desenvolvimento do estado de arte.....	38
Quadro 3 – Estudos realizados sobre a temática no período de 2012 a 2022	39
Quadro 4 – Fontes que compõem o corpus da pesquisa	59
Quadro 5 – Cronograma das entrevistas	61
Quadro 6 – Etapas da Pesquisa.....	71
Quadro 7 – Codificação das análises.....	73
Quadro 8 – Categorias e subcategorias finalizadas	73
Quadro 9 – Práticas pedagógicas de Juliana	146

LISTA DAS IMAGENS

Imagen 1 – Reflexão de Juliana	28
Imagen 2 – Fotografias dos encontros das entrevistas	64
Imagen 3 – Fotografias dos encontros das entrevistas	67
Imagen 4 – Recepção à Juliana (08/03/2024).....	68
Imagen 5 – Fotografias dos encontros das entrevistas	68
Imagen 6 – Finalização do campo.....	70
Imagen 7 – Exploração do material.....	72
Imagen 8 – Mosaico de Juliana nas redes sociais	87
Imagen 9 – Juliana e seu pai biológico	91
Imagen 10 – Dinda Maria, Dona Lurdes e Juliana	92
Imagen 11 – Juliana e seu namorado	94
Imagen 12 – Festa de 15 anos de Juliana	96
Imagen 13 – Juliana e Dona Lurdes.....	100
Imagen 14 – Dona Dirce, Juliana, Dinda Maria, Dona Lurdes e Juliana	103
Imagen 15 – Apresentação de Juliana no perfil de sua rede social	109
Imagen 16 – Juliana no Congresso da UEE.....	121
Imagen 17 – Juliana em sala de aula.....	123
Imagen 18 – Mosaico de fotos de Juliana	124
Imagen 19 – Pórtico CAVG	134
Imagen 20 – Juliana nas olimpíadas escolares.....	135
Imagen 21 – Espaço Físico da Orientação Educacional IFSUL/CAVG	136
Imagen 22 – Texto de Juliana em rede social.....	136
Imagen 23 – Três momentos de Juliana	137
Imagen 24 – Formatura CAVG	137
Imagen 25 – Juliana no curso de Gastronomia	138
Imagen 26 – Juliana no trote da Gastronomia.....	138
Imagen 27 – Formatura Gastronomia UFPEL 2024	139
Imagen 28 – Formaturas: CAVG e UFPEL.....	140
Imagen 29 – A luta da classe trabalhadora.....	147
Imagen 30 – Juliana no carnaval.....	148
Imagen 31 – Corpo Todo, Corpo Gordo, Corpo Livre	149

Imagen 32 – Juliana no carnaval.....	151
Imagen 33 – Sobre ser Porta-Estandarte	152
Imagen 34 – Juliana na Umbanda.....	154
Imagen 35 – Tatuagem Borboleta	155
Imagen 36 – Tatuagem Cigana	155
Imagen 37 – Tatuagem Yemanjá	155
Imagen 38 – Juliana no terreiro.....	157
Imagen 39 – Ativismo no DCE da UFPEL	158
Imagen 40 – Tatuagens de Juliana	159
Imagen 41 – Respeita as Mina.....	160
Imagen 42 – Reflexão Política de Juliana	161
Imagen 43 – Mulheres Não Temem #Ele Não	162
Imagen 44 – De mãos dadas com Juliana	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAVG	Campus Pelotas-Visconde da Graça
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
COE	Coordenadoria de Orientação Educacional
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
DCE	Diretório Central dos Estudantes
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
GA	Google Acadêmico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
PPI	Pretos, Pardos, Indígenas
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEE	União Estadual dos Estudantes
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	19
1 DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	25
2 ESTADO DA ARTE.....	36
2.1 APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA	36
2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS ESTUDOS COM DEMARCADORES DE GÊNERO, RAÇA E DEFICIÊNCIA	40
3 DIALOGOS EMERGENTES: PESQUISA QUALITATIVA, METODOLOGIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL.....	50
3.1 A HISTÓRIA DE VIDA: UMA FORÇA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	53
3.2 CONSTRUINDO CONEXÕES: OS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO	57
3.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS	58
3.4 AS CONVERSAS COMO VOZES EM CONEXÃO	59
3.5 A GRAVAÇÃO E A TRANSCRIÇÃO	60
3.6 REDES SOCIAIS E FOTOGRAFIAS.....	62
3.7 O DIÁRIO DE CAMPO: CONSTRUINDO MEMORIAS, DIALOGOS E DESCOBERTAS.....	63
3.7.1 1º Dia - 22 de agosto de 2023.....	64
3.7.2 2º Dia - 11 de setembro de 2023	65
3.7.3 3º Dia - 12 de setembro de 2023	65
3.7.4 4º e 5º Dias - 23 de outubro e 24 de outubro de 2023	66
3.7.5 6º Dia - 06 de novembro de 2023	66
3.7.6 7º Dia - 07 de novembro de 2023	68
3.7.7 8º Dia - 08 de março de 2024.....	69
3.8 O PROCESSO DA ANÁLISE DOS DADOS	70
3.9 CONFIABILIDADE: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	74
3.10 OBJETIVOS, PROBLEMA DE PESQUISA E APOSTA DE TESE	74
4 RAÍZES E HORIZONTES DE JULIANA	78
4.1 RELAÇÕES FAMILIARES	83
4.2 A SEMENTE E O SOLO	84

4.3	JULIANA E O AMOR	93
4.4	AS MULHERES QUE VIVEM EM JULIANA	95
4.4.1	Cátia.....	95
4.4.2	Dona Dirce.....	95
4.4.3	Dona Lurdes.....	99
4.4.4	Dinda Maria	101
4.5	VIDAS CONECTADAS: UMA FAMÍLIA DE MULHERES NEGRAS	101
5	IMAGENS IDENTITÁRIAS	107
5.1	IMAGENS QUE CONTROLAM	111
5.2	A AUTODEFINIÇÃO EM JULIANA: A INTERSECCIONALIDADE, A CULTURA E AS DUALIDADES DE PENSAMENTO.....	115
6	ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS: “ANDANÇAS” DE JULIANA	123
6.1	“ESPAÇOS SEGUROS” E OS “REFÚGIOS ALTERNATIVOS”	127
6.2	A ESCOLARIZAÇÃO DE JULIANA: ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS	131
6.2.1	O espaço escolar	140
6.2.2	Por mais práticas educativas transgressoras e emancipadoras na perspectiva de uma ecologia dos saberes.....	142
6.3	ESPAÇO CARNAVALESCO: O CORPO DANÇA, O CORPO FALA	147
6.4	ESPAÇO RELIGIOSO	153
6.5	ESPAÇO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA VOZ QUE NÃO SE CALA.....	158
7	REFLEXÕES FINAIS E APOSTA DE TESE.....	166
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	188
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM	190
	ANEXO A – PARECER CONSUSTANCIADO DO CEP	191

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO



INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada é entrecruzada pela minha própria docência, passa pelas transformações dos caminhos que vivi e percorri. Portanto, o objetivo torna-se um grande desafio sustentado pela opção em uma temática que exige rigor ético, compromisso, respeito, vontade política e humana, sentimentos e práticas para a construção de uma sociedade que busque continuamente a equidade. Quando falamos de escolhas, é porque estamos buscando permanentemente pelas transformações que irão colaborar nesse processo de equidade social, assim, parafraseando a eterna Elza Soares, digo que: “*a minha voz uso para dizer o que se cala*”.

Assim, trago minhas vivências de formação profissional e docência, de 28 anos de trabalho atuando como professora da Educação Básica. Minhas experiências profissionais não só tiveram início onde nasci e cresci, na cidade de Santa Vitória do Palmar, mas também em minhas vivências de formação escolar, experienciadas na escola pública. O meio público é o espaço que ocupei durante todo meu percurso de escolarização. Foi nesse contexto, na pacata cidade interiorana, onde as pessoas de certa forma se conhecem e reconhecem, na qual as ruas eram lembradas não pelos seus referidos nomes, mas pela indicação da vizinhança, onde a praça central era o lazer; porém, hoje consigo entender que também era um espaço de discriminação, porque evidenciava a situação financeira das famílias através das roupas da *moda*, pelos carros que desfilavam pela avenida principal, enfim, pelos costumes etc.

Santa Vitória do Palmar é um município do extremo sul do Brasil. Conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), em 2010, a população estimada era de 30.990 habitantes. A cidade é um lugar de profunda relevância em termos históricos, pois foi palco de intensas disputas entre Portugal e Espanha até o ano de 1777, quando o Tratado de Santo Ildefonso foi assinado entre as duas Coroas e a região ficou conhecida como Campos Neutrais. Entretanto, o tratado que estabeleceu os limites definitivos entre os dois países, conhecido como Tratado de Modificação, ocorreu apenas em 15 de maio de 1852. Em 30 de outubro de 1872, a Lei n. 808 elevou à categoria de Vila a povoação de Santa Vitória. Finalmente, em

24 de dezembro de 1888, por intermédio da Lei n. 1736, a Vila foi elevada à categoria de Cidade¹.

Nesse lugar, presenciei, talvez pela primeira vez, os caminhos da discriminação racial, quando meu pai, na década de 1970, foi proibido de associar-se a um clube social onde aconteciam eventos e festas, como forma de recreação na cidade, devido à sua cor de pele, herdada da minha avó, restrição comum àquela época. Lembro bem de sua chegada em casa, entristecido após tal acontecimento. Igualmente, tenho muito forte em mim a presença da minha avó materna, uma mulher branca que, após a morte do meu avô, construiu uma nova família com um homem negro, ex-escravizado. Hoje consigo compreender que são marcas minhas também, ficaram comigo e foram importantes na construção de quem me tornei, são caminhos de vida, da menina muito pobre que fui, do exemplo de luta de um pai estofador e de uma mãe costureira. Meus estudos têm cheiro de infância, de história, de silêncios, mas sobretudo de construção humana.

Ingressei no magistério público da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em 1994, ainda muito jovem, como professora do Ensino Básico, lecionando Psicologia da Educação para o Curso Normal, exercício que mantive por 28 anos. Trabalhávamos sob o entendimento de que não há neutralidade nas práticas de ensino, nós, professores(as), ao decidirmos o que vamos ensinar e como vamos atuar nesse processo, temos a escolha de nos comprometermos com a legitimação ou com a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos, do que constitui e de como são organizadas nossas bibliotecas, escolas e universidades.

Assim, é indispensável efetivar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de compreender e de significar a nossa história e as identidades humanas. Em 2003, pude trazer para escola, Instituto de Educação Assis Brasil, em Pelotas/RS, o debate sobre as relações étnico-raciais, através da implantação, na época, da Lei n. 10.639/2003². Tal política educacional é fomentada pela indagação acerca de: “quando e onde está a memória africana [...] onde e quando a história da

¹ O município de Santa Vitória do Palmar. Tancredo Fernandes de Mello. Porto Alegre 1911. Disponível em: <https://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/municipio/cidade/>. Acesso em: 10 maio 2022.

² Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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.

África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras?" (Nascimento, 2016, p. 113).

Para concretizar as práticas relacionadas a esse contexto, nesse período, na escola Assis Brasil, construímos um grupo³, sob a coordenação da professora Ivete da Silva, para um debate de ações de combate ao racismo e promoção da igualdade racial a partir da aplicação das Leis Federais n. 10.639/031 e n. 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade do estudo, respectivamente, da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino públicas e privadas, nos níveis fundamental e médio. Esses momentos foram essenciais para o aprofundamento dos aprendizados, pois tive a possibilidade de conhecer um pouco da cultura das mulheres e homens negros, as suas narrativas, as suas histórias, as suas dores e amores. Pude, dentre outros conhecimentos, compreender que o racismo, as questões de classe e de gênero estão imbricadas dentro de uma questão social que deve ser discutida, sempre e urgentemente, por toda a sociedade brasileira, especialmente por nós, professores(as), homens e mulheres brancos.

Por meio de um recorte temporal, reporto-me ao ano de 2000, na cidade de Pelotas, quando ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na Linha de Pesquisa de História da Educação; a pesquisa foi realizada com três professoras do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, escola que atuava como professora. Nesse estudo, uma delas era uma mulher negra, professora desde a década de 1970, e pude conhecer e analisar um pouco mais as questões de gênero e de raça que percorreram sua vida. Assim, entendi que trabalhar e estudar temas relacionados às questões raciais e de gênero, que são contrários, veementemente, a processos que favoreçam a permanência ou desenvolvimento de discriminações e preconceitos de qualquer natureza, seria a forma de me colocar por inteira, tanto em minha vida pessoal como profissional.

Em 2010, fui aprovada em um Concurso Público da UFPel-CAVG, para exercer a função de Pedagoga Orientadora na instituição. Atualmente, o CAVG faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), sendo uma escola de Ensino Médio Profissionalizante, onde atuo até os dias

³ Participei ativamente do Projeto *Buscando a Superação das Desigualdades*, no período da implantação da Lei n. 10639/2003 na Escola Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Pelotas. Como resultado desse trabalho, ganhamos o 2º lugar na categoria do Ensino Médio em São Paulo, em 2003, evento realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). 3º Prêmio Educar para a Igualdade Racial.

de hoje. Nesse espaço, no período de 2012 a 2017, conheci e convivi por cinco anos com a jovem estudante, sujeita e protagonista deste trabalho. Dessa relação, surgiu, então, a possibilidade de que as minhas observações, estudos e convivência com a Juliana pudessem ser transformados na tese ora apresentada. Durante esse acompanhamento, entendi que o lugar social da diferença, da inclusão, da negritude, do outro, ficou nomeado, definitivamente, na minha vida. Essa aluna passou a acompanhar-me, não somente como referência de uma aluna específica, mas também pelo despertar do compromisso, de resistência e de luta contra os processos coloniais de exclusão e violência.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese teve como objetivo geral compreender o processo de escolarização de uma mulher estudante negra com deficiência ante os marcadores de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva um olhar à sua história de vida. E, como objetivos específicos: a) conhecer a história de vida da estudante, com ênfase em sua escolarização, a partir de suas narrativas verbais: fala e escrita, memórias e linguagens não verbais, como fotografias, rede social e outros espaços educativos que contribuíssem ao estudo; b) verificar como os marcadores de raça, gênero e deficiência foram dimensões determinantes no percurso de escolarização da estudante; c) apreender estratégias individuais e/ou coletivas desenvolvidas pela estudante no enfrentamento às dimensões interseccionadas de classe, de raça, de gênero e de deficiência, que constituem a sua história de vida e seu processo de escolarização.

O caminho analítico metodológico escolhido foi a História de Vida, tendo um olhar atento aos pressupostos da matriz teórica da interseccionalidade, conceito criado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw (2004). Essa autora entende que a abordagem que prioriza apenas um aspecto das categorias, que produzem opressão e excluem os demais, fragiliza experiências concretas e torna tais categorias, mutuamente, excludentes. Para ela, essa visão de eixo-único invisibiliza mulheres não brancas na conceitualização e na identificação das discriminações sofridas, ainda gerando análises distorcidas sobre o racismo e a discriminação de gênero.

A pesquisa foi realizada no município de Pelotas/RS, com uma estudante negra com deficiência, de família com baixo poder aquisitivo, natural de Pelotas, hoje com 27 anos, e que concluiu, no primeiro semestre de 2024, a graduação em Gastronomia, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A estudante ingressou no curso superior por meio das ações afirmativas, sob a forma de cotas para negros. Seu diagnóstico clínico médico revela que Juliana⁴ tem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Bipolaridade e Deficiência Intelectual⁵, o que ocasiona, entre outros prejuízos, grande dificuldade na sua aprendizagem escolar ou acadêmica. Em alguns momentos, a sua fala também é acometida por um distúrbio neurobiológico, chamado Disfemia (gagueira). No entanto, Juliana é uma mulher que consegue superar de forma única as barreiras que a vida lhe impõe. Apaixonada pela vida, pela dança, pela sua religião, fez de seus estudos a possibilidade de dias melhores, disponível para participar em várias atividades acadêmicas e pessoais, mantendo vivo seu sorriso e alegria, mesmo diante de situações desfavoráveis.

O recorte e o critério do período escolhido da escolarização da estudante foi até o tempo que ela cursou o Ensino Médio Profissionalizante, na área de Alimentos, no Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Visconde da Graça (IFSUL/CAVG), pois foi nessa etapa que tive a oportunidade de conhecê-la e fui privilegiada com o compartilhamento de sua história de vida. A partir de então, estabelecemos um vínculo muito próximo, quase diário, compreendido entre o período de 2012 a 2017. Devo destacar que outros processos escolares, como a universidade, fazem-se aqui também presentes, parte importante de sua história de vida, logo, impossível de ser ignorada.

Enquanto educadora, tenho esperanças de que esta pesquisa seja percebida como construtora de reflexões acerca das necessidades de se pensar novas formas

⁴ Nome fictício dado à sujeita da pesquisa, para preservar a sua identidade.

⁵ TDAH é um distúrbio neurobiológico crônico que se caracteriza por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esses sinais devem obrigatoriamente manifestar-se na infância, mas podem perdurar por toda a vida se não forem devidamente reconhecidos e tratados. Dislexia: Dislexia é um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras. Bipolaridade: é um distúrbio psiquiátrico complexo. Sua característica mais marcante é a alternância, às vezes súbita, de episódios de depressão com os de euforia (mania e hipomania) e de períodos assintomáticos entre eles. Deficiência Intelectual: a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas. Fonte: Dr. Drauzio Varella. Site: <https://drauziovarella>. Acesso em: 01 ago. 2024.

de uma educação antirracista e que seja efetiva no acolhimento da diversidade e pluralidade de identidades. Que seja, então, combustível para se pensar uma formação que possa incentivar a ações que conduzam às práticas de um fazer docente voltado ao antirracismo, ao anticapacitismo e ao respeito, na tentativa de conjugarem-se ações que se contraponham a qualquer tipo de exclusão. Uma educação que diminua a presença dos indivíduos a simples meros espectadores no espaço escolar e na sociedade.

A aposta de tese deu-se por meio da compreensão sobre como a sobreposição das identidades impacta nas experiências de vida, educacionais, nas oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento emocional e de socialização da estudante, ante os ambientes (entre outros) de formação escolar. A interseccionalidade de raça, gênero e deficiência gera formas particulares de opressão. As discriminações não atuam de forma isolada, mas simultaneamente, criando obstáculos mais complexos do que aos(as) demais estudantes, que não são negros(as), mulheres e possuem alguma deficiência. Dessa forma, os resultados confirmaram que a estudante enfrenta desafios específicos devido a essa interseccionalidade, que a mobiliza a empreender estratégias que sejam capazes de promover de forma ampla a equidade social.

Compreender esses elementos, assim considero, é um passo necessário, na tentativa de criar-se, sobretudo, uma pesquisa de cunho social, político e acadêmico, que instigue múltiplas reflexões às práticas educativas, no exercício da formação de professores. Dessa forma, este estudo evidencia outras formas de a Juliana se expressar, em meio a outras tantas vozes, que foram historicamente silenciadas. A escola que defendo é aquela que seja portadora de consciências emancipatórias, entendidas como a conscientização que traz para humanidade e revela a incompletude de cada cultura e a racionalidade emocional da importância e da necessidade de sempre nos complementarmos com o outro. E isso é, para além de ser científico, um ato de humanidade, em meu entender, ato civilizatório.

Escrever é um ato político de luta contra o que está posto como verdade nos discursos e ações que excluem, silenciam, marginalizam, animalizam e embrutecem o viver humano. Meu olhar se lança com o propósito de construir espaços que se movimentem para um mundo em que as pessoas tenham o direito a viver, a participar e multiplicar a polifonia de vozes. Com essa asserção, esta pesquisa adentrou nos

locais pelos quais Juliana fez suas andanças e foram os seus “refúgios alternativos”, para ecoar sua voz: o sagrado, a família, o conhecimento, é ritmo e vida!

Assim sendo, a escolha metodológica foi pautada na metodologia de História de Vida. Essa opção lembra-me do samba enredo da escola de samba Viradouro, do Rio de Janeiro, em 2020, que contou a história de mulheres que lutavam pela liberdade no Brasil, a partir do testemunho da Maria de Xindó⁶: “O Brasil de hoje revela a voz de outras mulheres que, em consonância, ritmam as suas vidas. Elas são de verdade! Sou um pouco de mim, em uma falange de nós [...] de outras Marias que contribuíram para a fortificação do povo brasileiro”.

Diante dessas mulheres, de histórias que não deveriam se perder no tempo, trago Beatriz Nascimento (1985), que concebe resistência como uma questão de sobrevivência, porque, mediante a vida, nem todo tempo se é forte, mesmo assim, as fragilidades podem constituir-se enquanto força e persistência, em um processo incessante de recuperação da dignidade e dos direitos refutados historicamente às pessoas negras. Portanto, a educação escolar pode ser um dos esteios para romper o fluxo das desigualdades, porque “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996, p. 112).

A pesquisa, perante esses contextos, também se torna uma reflexão sobre as formas cruéis de olharmos para o outro e construirmos um ser invisível, que habita nas escolas e na sala com os demais, onde a “visibilidade e a invisibilidade constituem-se como mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou o deixar de nomear” (Skliar, 2003, p. 71). A alteridade, nesse sentido, passa a ser compreendida como o reconhecimento da diferença, é olhar para a “[...] possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer, a sugerir, a conversar etc.” (Skliar, 2015, p. 27).

Portanto, a tese foi pensada da seguinte forma: em um primeiro momento, esta *Introdução e Apresentação* da tese. No Capítulo 1, *Decolonialidade: um olhar*

⁶ Uma das matriarcas do grupo musical Ganhadeiras de Itapuã. *Viradouro de alma lavada* descreve a valentia e a bravura das mulheres que fizeram parte do início das páginas da história de liberdade do Brasil. As Ganhadeiras de Itapuã são história viva, referência cultural batizada com esse nome em homenagem às mulheres que, desde o século XIX e início do século XX, faziam “lavagem de ganho” (lavando roupas) ou saiam com seus balaios a pé para vender peixe e quitutes pela cidade e assim ganhar o sustento da família. Fonte: <https://www.revistacarnaval.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

para educação escolar, abordo a contextualização, a partir de um breve diálogo com o pressuposto decolonial, sendo este o embasamento teórico usado no desenvolvimento e escrita desta tese. No Capítulo 2, *Estado da Arte*, apresento algumas pesquisas que se aproximaram e contribuíram com a temática desenvolvida.

No Capítulo 3, *Diálogos Emergentes: pesquisa qualitativa, metodologia e o pensamento decolonial*, registro todo o processo metodológico que foi realizado, indispensável no desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo 4, *Raízes e Horizontes de Juliana*, revelo a primeira categoria que resultou da análise dos dados – As Relações Familiares –, em que evidencio, de modo mais específico, as mulheres negras que constituíram a família da estudante, protagonista deste estudo.

No Capítulo 5, apresento a segunda categoria: As *Imagens Identitárias*, momento no qual alguns conceitos foram explorados, tais como: “imagens de controle”, a “autodefinição”, “cultura” e a “dualidade de pensamento”. No Capítulo 6, desenvolvo a terceira categoria, chamada de: *Espaços Educativos e Formativos: “andanças” de Juliana*, em que, a partir do conceito de “espaços seguros”, surgiram os “refúgios alternativos”. São espaços não formais, como o carnaval, a religião e os movimentos sociais, que foram considerados e acionados como locais que também educam e são construtores da escolarização da estudante. No último capítulo, apresento as reflexões finais e a discussão sobre a aposta da tese.

Trata-se, portanto, de ampliar as oportunidades de tantos outros modos de ser e estar no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, que se fará presente como força reveladora e de visibilidade social, abrindo espaço para que esta Juliana seja compreendida como um ser ativo, participativo, transformador e que ocupe definitivamente um lugar de direitos. Por conseguinte, a estudante deu-nos aqui pistas dos contornos pedagógicos que futuramente poderão ser interpretados e, somados àqueles que já estão estabelecidos dentro das escolas. Abrir-se-ão, assim, condições de se pensar os cursos que formam professores(as), ou então aquilo que a formação não alcança, ainda que não exista espaço formativo que possa responder às emergências de um cotidiano escolar que seja extremamente dinâmico. Tais elementos incitam a pensar uma formação de docente que continuamente repense suas práticas e esteja aberto ao diálogo e a uma escuta atenta dos seus(suas) alunos(as).

CAPÍTULO 1

DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR



1 DECOLONIALIDADE: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Juliana difere de muitas outras mulheres negras e deficientes, pensando mais especificamente quanto ao seu acesso e à sua permanência na escola e na universidade pública, até porque, para muitas, a oportunidade de frequentar o ambiente escolar não lhes foi concedido. Juliana, nesse aspecto, pode-se dizer que foi privilegiada, diante do fato de que, durante o período no Ensino Médio, não precisou trabalhar, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Hoje em dia poucas pessoas conseguem esse intento.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi registrado um total de aproximadamente 190.755.799 habitantes, dos quais cerca de 51% se autodeclararam negros (com 8% se identificando como preta e 43% como parda), e 24% declararam ter alguma deficiência. Nesse contexto, 24,3% dos indivíduos com deficiência são negros, e entre estes, 56% se identificam com o sexo feminino, segundo a classificação do IBGE (2010). Conforme Tania Portella (2022) do Instituto Geledés, a questão da permanência é um desafio, pois, apesar do aumento do ingresso no Ensino Superior, as mulheres negras continuam sub-representadas nas instituições públicas do País.

Segundo o Censo Escolar, apenas 16% das mulheres negras que ingressaram em uma universidade o fizeram em instituições públicas. Portella (2022) destaca a importância de reconhecer os avanços sem desconsiderar os desafios que persistem. As mulheres negras enfrentam barreiras significativas para se manterem na universidade, incluindo questões de alimentação, transporte e acesso a materiais necessários para o desenvolvimento acadêmico. A situação se agrava quando consideramos a questão da deficiência, pois isso adiciona mais obstáculos aos seus percursos educacionais.

Conforme dados do Boletim sobre Desigualdade de Gênero e Raça na Educação Brasileira (Portella, 2022), é no Ensino Superior onde ocorre um “afunilamento”, e embora a presença da população negra tenha aumentado, a diferença entre negros e brancos nas universidades ainda é marcante. O crescimento do número de estudantes negros no ensino superior é atribuído às políticas de ações afirmativas. Nesse cenário, observa-se um avanço na escolarização das mulheres negras, que, apesar das adversidades enfrentadas desde a educação básica, têm acessado as universidades, concentrando-se

principalmente em cursos relacionados ao cuidado e assistência. Esses temas foram e continuam sendo alvo de intensos debates na sociedade.

Algumas vezes este debate foi direto, com um dos interlocutores posicionando-se abertamente contra a posição e/ou argumentos de outro interlocutor e vice-versa; outras vezes este debate foi indireto, com um dos interlocutores contrapondo-se aos argumentos de outro, sem citar o nome de quem estava sendo contra-argumentado. Esta última forma de debate foi a que prevaleceu, pois raros foram os momentos em que um dos interlocutores dirigiu-se diretamente a outro para sustentar ou discordar de argumentações acerca das ações afirmativas. Percebe-se também que este debate ocorreu entre vários agentes sociais importantes que participam do espaço público brasileiro, ou seja, não ficou restrito aos intelectuais e/ou ao meio acadêmico (Sales, 2005, p. 25).

Observando esse cenário, o debate racial está posto na sociedade, sobretudo quanto ao surgimento das políticas de ação afirmativa, dentre elas, especialmente, as cotas para uma possível democratização étnico-racial ao acesso à universidade. Juliana entrou na Universidade Federal de Pelotas pelo sistema de cotas racial. Desde agosto de 2012, o Brasil conta com o sistema de cotas para negros e indígenas (pretos, pardos e indígenas – PPI), regulamentado por meio da Lei n. 12.711 (com alteração hoje para a Lei 14723/23), cujo principal objetivo é o de reparar a desigualdade racial, econômica e educacional na população.

As cotas sociais destinam no mínimo 50% de suas vagas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Deste total de 50%, metade deve ser reservada a estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo; as cotas PPI reservam 50% das vagas para autodeclarados pretos, pardos, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência, em conformidade com a legislação vigente.

As cotas ainda são vistas como um tema de debate político. Sob essa perspectiva, as cotas não representam um privilégio ou uma competição parcial; elas são uma tentativa e uma forma justa de democratizar oportunidades para aqueles que foram marginalizados por longo tempo e que continuamente enfrentam discriminação e desigualdade social.

No contexto dessa discussão, está o cotidiano escolar, que pode ser interpretado como “territórios coloniais”. Essa é uma metáfora para descrever a percepção daqueles que entendem suas experiências de vida como se estivessem do “outro lado da linha” (Santos, 2010, p. 42). A metáfora sugere que o pensamento ocidental é abissal, dividindo a realidade social por linhas radicais, visíveis ou

invisíveis, que separam o mundo em duas realidades distintas: o lado de cá e o lado de lá. O autor argumenta que essa divisão é tão significativa que o outro lado da linha é reduzido à inexistência ou é representado como irrelevante (Santos, 2010).

O aspecto central do pensamento abissal é a negação da coexistência dos dois lados da linha. Este lado só prevalece quando exclui a realidade além da linha. Ao trazermos essa ideia para o contexto deste trabalho, utilizamos essa metáfora como uma perspectiva do outro lado da linha, uma abordagem que conecta o desafio da luta social à busca por justiça cognitiva e à exploração de novas maneiras de conceber a escola e os saberes que a permeiam diariamente.

Historicamente, a escola tem sido o “lugar determinado do sistema social onde se reconstitui o movimento de produção do conhecimento, mas sempre como um efeito das relações de classe” (Sodré, 2012, p. 25). Contudo, a escola desejada seria aquela capaz de fomentar o diálogo entre todos os saberes presentes nesse espaço, promovendo a ecologia dos saberes. Ao valorizar múltiplos saberes – sociais, coletivos, culturais e outros –, a escola se distancia das práticas que oprimem e geram sofrimento e violência. De acordo com Sodré (2012), o ensino almejado é aquele que acolhe a diversidade em uma formação contínua.

Na mesma linha de raciocínio, a concepção de ecologia de saberes implica o “reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles” (Santos, 2018, p. 8). Sob essa perspectiva, adota-se a produção de conhecimento científico centrado na perspectiva de decolonização, buscando sempre a pluralidade dos saberes que circulam nos ambientes escolares. Para Santos (2010), esses espaços de produção do saber são caracterizados por uma especialidade de abordagem e concepções epistemológicas que devem ser compreendidas como Ecologias de Saberes.

Um “processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, perpassa pela compreensão entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (Santos, 2010, p. 56). Desse modo, a proposta de Santos (2010) conduz à decolonialidade do saber, “numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (Santos, 2010, p. 64).

Em vista disso, e para além das cotas e políticas públicas, pode-se compreender que é de responsabilidade pessoal, social e profissional dos

educadores se posicionarem ante as desigualdades humanas. Ademais, tais profissionais devem buscar compreensões sobre as questões de cunho racial, de gênero e deficiência que geram opressões, relações desiguais diante do acesso e da permanência dos estudantes na escola, ou seja, práticas que acabam acionando o lado mais desumano e cruel dentro de uma sociedade machista, racista com o povo negro e capacitista, resultando em um processo cotidiano de violência. Juliana explica de forma contundente esse aspecto.

Imagen 1 – Reflexão de Juliana

 23 de mai. de 2019 · 0

No mundo aonde tua deficiência tem que ser vista para todos mundo ver que es
doente,aonde inormal se torna
excluído,aonde a depressão é vista como
frescura até o ponto de nos se matar que
o diferente é olhado como ridículo o
esquecido da turma não ser que nei os
outros. Aonde eu fui para porque fui
nascer num pais que não aceita as
pessoas como são excluem uma pessoa
por ser diferente na sala de ser aula,
Aonde sendo mulher não posso fazer por
que vou ser criticada e o que posso fazer
e olha e chorar ? 

Fonte: Rede social de Juliana (2019).

Não é mais cabível que mulheres brancas, especialmente aquelas na posição de professoras, permaneçam em silêncio ou se apoiem na falácia da democracia racial. Diante da perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio branco, perpetua-se uma ideia de igualdade falsa e insustentável, dado que o racismo é estrutural e institucional. Portanto, escutar professores(as) e estudantes é essencial como parte da construção de um caminho para a decolonização epistêmica, o que auxiliaria no rompimento dos nós estruturais e epistemológicos da modernidade ocidental, rotineiramente reproduzidos nos espaços escolares e salas de aula. Isso implica repensar a produção do conhecimento e abraçar as Ecologias dos Saberes (Sodré, 2012; Santos, 2010).

É reconhecido que o desenvolvimento da sociedade e dos ambientes escolares tem sido influenciado pela memória da civilização dos colonizadores, isto é, uma história contada sob uma perspectiva eurocêntrica. Consequentemente, as escolas frequentemente silenciam e desvalorizam histórias e culturas de outros grupos. Em contraposição a esses resquícios excludentes, é importante refletir sobre

as diferenças entre as pessoas, especialmente quando se trata de pertencimento racial e étnico.

“Conhecer a história e a cultura Afro-Brasileira não é pouco, porque esse intento inclui conhecer a história de uma vida, de uma família, de uma cultura, de um povo e de uma nação sobre os quais se silencia” (Gomes, 2008, p. 9). Ao mergulhar nesse campo de estudo, comprehende-se que a luta antirracista pode ser integrada como uma prática pedagógica libertadora (Freire, 2014), resultando em um projeto de resistência contra qualquer forma de diminuição, desumanização e insistência em dividir a sociedade com base em suas diferenças.

É imprescindível que se atente às práticas pedagógicas, pois elas são o resultado do trabalho do professor e da professora, vivenciadas no cotidiano escolar. A experiência prática na docência aponta para a necessidade de consolidar “práticas pedagógicas que impliquem diretamente na preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e, ao mesmo tempo proporcionem novas maneiras de dar aulas” (hooks, 2013, p. 20).

A educação é constantemente questionada no espaço escolar, em sua rotina diária. Uma reflexão importante sobre a vida escolar é que, quando a humanização e a libertação são negligenciadas, as pedagogias inevitavelmente se movimentam em direção à exclusão. Nesse contexto, comprehende-se que a história colonialista, por meio de um discurso que sofre alterações, se manifestará de diversas formas para continuar seu projeto colonial, ou seja, uma colonialidade como sinal de continuidade (Quijano, 2005).

Neste estudo, os espaços educacionais, que apontam e sustentam práticas educativas coloniais, inserem-se como locais sociais nos quais persevera a percepção de que não há espaço para um corpo feminino deficiente, socialmente considerado como incapaz de aprender e racialmente negro. O movimento pedagógico, em direção a práticas anticoloniais, certamente servirá como ponte para dar voz a uma perspectiva que “possibilite estar sempre mudando, em diálogo com um mundo fora dela” (hooks, 2013, p. 22). Historicamente, o colonizador tenta inserir todos os povos e culturas na lógica da modernidade, do consumo e do progresso, promovendo um ideal de felicidade imaginário fundamentado nesse sistema. O termo “colonial” refere-se a diversas formas de opressão definidas por estereótipos de gênero, étnicos ou raciais.

Em vista disso, Lugones (2014), ao definir a colonialidade, faz uma relação com as questões de gênero, poder e desumanização:

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o colonizado menos que seres humanos (Lugones, 2014, p. 939).

A autora explica, então, que a colonialidade não se resume somente a uma classificação racial, sendo algo muito maior e mais amplo, ou seja, pondera ser um dos eixos do sistema de poder e, sendo assim, vai permear a questão do sexo, da autoridade coletiva, do trabalho e da subjetividade/intersubjetividade, atravessando também a produção do conhecimento a partir do próprio interior dessas reações intersubjetivas (Lugones, 2008). Portanto, Lugones (2008) fundamenta suas ideias a partir da análise do peruano Aníbal Quijano, que percebe a intersecção de raça e gênero em termos estruturais amplos: “[...] para entender essa intersecção através de seu olhar, precisamos compreender a análise que ele faz do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global. Tanto ‘raça’ como ‘gênero’ ganham significados a partir desse padrão” (Lugones, 2008, p. 54). Quijano (2005) argumenta que a categoria de raça foi usada para justificar a exploração capitalista. No sistema colonial, a divisão de classes estava diretamente vinculada à racialização, com europeus ocupando posições dominantes e povos indígenas, africanos e outros grupos racializados sendo subordinados. A exploração de classes, portanto, é mediada e intensificada pela construção de diferenças raciais.

Quijano (2005) foi o autor que desenvolveu o conceito de colonialidade do poder; para esse autor, a colonialidade do poder se expressa nos aspectos político, territorial e no controle das matérias-primas, “fazendo a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 117). Para além desses elementos, a colonialidade também se expressa por meio do controle da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento, reproduzindo-se nas dimensões do poder, saber e ser (Ballestrin, 2013, p. 100).

Nessa perspectiva, Lugones (2014) mostra a colonialidade como um entendimento histórico da indissociabilidade da exploração do capitalismo e a racialização, que vão constituir um sistema de poder que foi desenvolvido na colonização das Américas. Nesse caminho, a autora pontua com clareza que o “sistema colonial de gênero” é marcado consequentemente pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe, aspectos determinantes, sobretudo à medida que diferentes lutas feministas se erguem, mantém-se e consolidam-se dentro de suas diferenças e similaridades.

Para Lugones (2008), é fundamental elucidar as origens do sistema binário de gênero, uma área na qual Quijano (2005) não se aprofundou. Ela propõe o conceito de sistema moderno/colonial de gênero como uma perspectiva através da qual se pode observar a modernidade colonial, abrangendo a extensão e a profundidade histórica de seu impacto destrutivo. Lugones (2014) também destaca, nessa abordagem de gênero, como o corpo, o sexo e até mesmo o gênero são construídos e percebidos de maneira racializada. Mais especificamente, as opressões de gênero, racializadas e capitalistas, constituem o que ela denomina “colonialidade de gênero”.

Nesse contexto, Lugones aponta que o sistema moderno/colonial emprega estratégias e práticas discursivas colonizadoras sobre homens e mulheres, recorrendo a uma dimensão de gênero. Na colonialidade, há uma busca pelo controle das condutas e pela imposição de normas para definir claramente como nos constituímos enquanto homens e mulheres. Ao relacionar essa visão da autora com os marcadores sociais apresentados neste projeto, pode-se perceber como uma sociedade ou um espaço escolar de viés colonial pode influenciar a forma como Juliana se constrói como mulher, estudante, deficiente e negra, não apenas nos processos de exclusão/opressão, mas também em seus movimentos como sujeito de sua própria emancipação individual e coletiva.

A colonialidade é a matriz do eurocentrismo, pois o sistema colonial, do qual é herança, estabelece um padrão onde o homem ocidental é considerado superior ao não ocidental. Tal sistema opera numa dimensão racial, no qual as mulheres negras são invisibilizadas, num âmbito marcado por antagonismos e contradições. No que diz respeito às questões de gênero, outra contribuição importante vem de Lélia Gonzalez (1988a), que introduz o conceito de Amefricanidade, termo cunhado por ela em 1980, inserido numa perspectiva pós-colonial e emergente no contexto da

diáspora negra e do extermínio da população das Américas. Com isso, resgatam-se as histórias de luta e resistência dos povos colonizados contra as opressões violentas decorrentes da colonialidade do poder.

Assim, é possível identificar, nas ideias de Lélia Gonzalez, uma aproximação às concepções de Aníbal Quijano, especialmente através da “colonialidade do poder”, e com Maria Lugones, pela “colonialidade de gênero”. Gonzalez posiciona as mulheres negras da diáspora africana numa trajetória ampliada, que vai além do Brasil, englobando o contexto latino-americano. Na verdade, essa proposta é epistemológica, pois, do ponto de vista da Amefricanidade, tal conceito é uma reação crítica ao racismo, colonialismo e imperialismo, com seus efeitos:

O racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a superioridade branca ocidental à inferioridade negroafricana. A África é o continente obscuro, sem uma história própria (Hegel); por isso, a razão é branca, enquanto a emoção é negra. Assim, dada a sua natureza sub-humana, a exploração sócio-econômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natura’ (Gonzalez, 1988a, p. 77).

A autora enfatiza a importância de se compreenderem as consequências da interação das estruturas de poder e seus efeitos, pois isso define o lugar dos indivíduos na sociedade, especialmente das mulheres negras, que são “as mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” (Gonzalez, 1988b, p. 137). Ao adotar-se o pensamento decolonial como base epistemológica para conceber diferentes modos de ser e viver, recontextualizam-se as categorias de gênero, raça e deficiência sob a perspectiva da decolonialidade. Essa perspectiva surge com o objetivo de romper com a uniformização dos saberes e promover uma reflexão sobre a condição humana.

Diante desses apontamentos, o pensamento decolonial tem se destacado por buscar conhecimentos que considerem a colonização como um fator histórico determinante na organização das sociedades globalmente. A decolonialidade emerge como uma exigência tanto epistemológica quanto política. Consequentemente, esse quadro político-teórico altera os eixos persistentes que dominam o pensamento europeu hegemônico.

A decolonialidade apresenta-se como uma ontologia que visa defender a vida em todas as suas formas, incentivando relações fundamentadas na diversidade e na multiplicidade das existências. Dessa forma, a decolonialidade integra diversas

perspectivas subjetivas sobre a cultura, o gênero e as raças/etnias. A decolonização, portanto, é “ideia do ativo abandono das formas de conhecer que nos sujeitam e modelam, sendo um modelo de contraposição ao modelo colonizador de pensar e agir no mundo” (Mignolo, 2014, p. 07).

Os pressupostos coloniais operam em três níveis distintos: colonialidade do saber epistêmico (filosófico, científico); colonialidade do poder (político, econômico); e colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis de gênero) (Mignolo, 2014). A Colonialidade configurou-se como o lado obscuro e necessário da Modernidade (Ballestrin, 2013), sendo a forma predominante de regulação de recursos, trabalho, capital e conhecimento, vinculada a uma relação de poder ditada pelo mercado capitalista. Embora o colonialismo possa ter sido superado, a colonialidade persiste de diversas formas, sobretudo nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade.

Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da mentalidade colonial, uma matriz que se expressa fundamentalmente em relações de poder, saber e ser dominantes. Mignolo (2014) associa a colonialidade à modernidade, destacando a criação de classificações e a ideia de raça como meios para produzir diferenciação social e compreender que o colonialismo não existiria sem opressões e explorações. A colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), refere-se à constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado, fundamentado na ideia de raça – biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. A colonialidade do ser, por sua vez, reflete como a modernidade colonial inferioriza pessoas, apresentando-se como uma forma de negar a existência humana (Mignolo, 2017).

Também relevante é a colonialidade do saber, que corresponde à imposição dos pensamentos e ideias europeus sobre as mentalidades dos países dominados, construindo a noção de ciência como o ápice do desenvolvimento do conhecimento. Essa ideia está vinculada à questão epistemológica – a produção do conhecimento científico. A colonialidade do saber é a apropriação cultural que visa impor um conhecimento universalizante.

Neste estudo, a decolonialidade é vista como uma opção teórica necessária, pois ela nos permite reconsiderar a sociedade humana como capaz de narrar as histórias das pessoas comuns, que produzem não apenas teoria, mas modos práticos de representação – é a emergência da práxis (Freire, 2014; Fanon, 1968). A

proposta da decolonialidade é desconstruir ideias homogeneizantes e totalizantes, promovendo uma decolonização epistêmica que questiona as noções geopolíticas que posicionam os saberes ocidentais como modernos e culturalmente superiores, enquanto desqualifica outros conhecimentos como tradicionais e limitados pela natureza (Mignolo, 2014, p. 174).

É importante ressaltar que, ao abordar a decolonialidade, não pretendo apresentá-la como detentora de uma verdade absoluta ou como uma substituição aos modelos existentes. A intenção foi assumir a decolonialidade como uma proposição de diretrizes que (re) organizem outras formas de vida, orientem nossos processos cognitivos e sociais e ofereçam uma alternativa às perspectivas homogeneizantes.

CAPÍTULO 2

ESTADO DA ARTE



2 ESTADO DA ARTE

Inicialmente, enfatizo que, em 2024 ao atualizar a busca por trabalhos acadêmicos para compor o Estado da Arte, não identifiquei, ao menos neste momento, nos estudos lidos, que as docências e a formação de professores(as) estariam sendo pensadas a partir das narrativas das estudantes, mulheres, negras e deficientes, e aqui refiro-me, em específico, àqueles trabalhos cuja interseccionalidade desafia o leitor a se debruçar sobre simultâneos campos teóricos. O que encontrei foram pesquisas que avançam em seus achados a partir de entrevistas realizadas com os próprios docentes ou estudantes, mas em que a análise da docência não se concretiza, especificamente, por intermédio de alunos(as) que sejam: *mujeres negras deficientes*.

2.1 APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE A TEMÁTICA

Desde a etapa do projeto da pesquisa, já havia buscado por estudos que pudessem contribuir com a temática mirada, isso me auxiliou bastante para pontuar algumas problematizações que permeiam o tema escolhido. Busquei por trabalhos, artigos, monografias, dissertações e teses, detendo-me no Google Acadêmico (GA), por considerá-lo uma fonte que contribui de forma bem pontual para que se consiga ter uma visão mais geral e ampla sobre os estudos dessa temática.

Nesse primeiro momento, ao lançar a busca pelas categorias de *mulher*, *estudante*, *negra*, *deficiente*, uma quantidade considerável de trabalhos surgiu. Como minha proposta sempre foi buscar aqueles trabalhos cujo teor estivessem o mais próximo possível ao tema de pesquisa, foi preciso escolher alguns critérios para conseguir dar conta e deter-me em meu objetivo. Algumas pesquisas orientaram-me, inicialmente sobre a relevância dos trabalhos que consideram importante o assunto abordado. Listo no Quadro 1 os primeiros estudos sobre a temática:

Quadro 1 – Primeiros trabalhos sobre a importância da temática

Título	Autor	Ano	Instituição	Lugar
A (In)visibilidade das Mulheres negras deficientes no Brasil	Edivânia Floro Nicácio Ivonildes da Silva Fonseca	2007	UEPB/CH/DE UEPB/CH	Paraíba
Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo	Fúlvia Rosemberg Nina Madsen	2011	Cepia	Rio de janeiro Brasília ONU mulheres

Fonte: Autoria própria.

Nicácio e Fonseca (2007) registram a importância de pesquisas com as mulheres negras e com algum tipo de deficiência no Brasil, pois historicamente são consideradas invisíveis e tratadas como incapazes de praticar qualquer tipo de atividade, seja nas instituições de ensino ou no mercado de trabalho. A sociedade ocidental faz da deficiência um estigma, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. “Fala-se então de deficiente como se em sua essência o homem fosse um ser deficiente ao invés de ter uma deficiência” (Le Breton, 2007, p. 73-74).

Contribuindo para essa perspectiva, Rosemberg e Madsen (2011) abordam as desigualdades raciais e de gênero no contexto educacional. Elas argumentam que é essencial estudar as diversas formas de desigualdade com precisão, levando em conta as peculiaridades de cada identidade social. As hierarquias de gênero e raça se entrelaçam de maneira complexa e não podem ser reduzidas uma à outra. Observa-se que a população negra enfrenta significativas dificuldades relacionadas ao acesso, à permanência e ao desempenho escolar, desde a educação infantil. Muitos indivíduos se deparam com barreiras que impedem uma parcela considerável da população de alcançar o ensino superior ou mesmo de almejar tal possibilidade (Reys, 2009).

Após estas considerações iniciais, avancei para a etapa seguinte, que consistiu em buscar trabalhos que tenham maior afinidade com o objeto de pesquisa proposto. Para tal, opto por realizar um Estado da Arte. Este método envolve uma revisão bibliográfica sistemática sobre a produção acadêmica de um tema específico em uma área de conhecimento. A revisão tem como objetivo identificar as teorias vigentes, os métodos de pesquisa utilizados, as lacunas existentes e os referenciais teóricos que fundamentam os estudos, bem como avaliar suas contribuições científicas e sociais (Specht, 2019).

Utilizar esse método significa proceder a um levantamento, mapeamento e análise do que já foi produzido, considerando áreas de conhecimento, períodos específicos, locais e condições de produção (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006). Ao realizar a busca para o Estado da Arte, é crucial observar aspectos como o período e o contexto em que os estudos foram realizados, pois as análises estão intrinsecamente ligadas a determinados cenários sociais, econômicos, entre outros.

Um ponto importante é a seleção da temática, momento em que se consegue identificar trabalhos alinhados aos interesses de pesquisa pretendidos. Em meu caso, a busca no Google Acadêmico foi realizada com os seguintes termos-chave: *estudante mulher negra deficiente*, o que resultou em 26.800 trabalhos. Diante desse volume, foi necessário estabelecer critérios rigorosos para a seleção dos trabalhos a serem analisados. Estou ciente da responsabilidade e do dever de fidelidade na análise dos dados para evitar distorções que possam servir a interesses particulares. Por isso, tratei-os com seriedade e rigor, assegurando a integridade e a ética na condução do estudo. Para alcançar os objetivos apresentados, no Quadro 2 aponto os critérios usados:

Quadro 2 – Critérios utilizados na preparação e desenvolvimento do estado de arte

Período	Trabalhos Escolhidos	Dispositivo Usado	Critério de Escolha
2012 a 2022	Teses, Dissertações, TCC e Artigos Científicos	Google Acadêmico	Os primeiros 10 resultados de acordo com a temática.

Fonte: Autoria própria.

Sabe-se que, para a busca de determinado conhecimento e resultados, pode-se procurar, em ferramentas eficientes e automatizadas, que forneçam informações desejadas pelo pesquisador/a, entre outros dispositivos para consulta, que auxiliem na construção de trabalhos científicos. Cito, por exemplo, o SciELO, entretanto, a minha escolha, neste momento, deteve-se ao Google Acadêmico (GA). Vejamos os trabalhos escolhidos no Quadro 3:

Quadro 3 – Estudos realizados sobre a temática no período de 2012 a 2022

Autor	Título	Instituição	Ano	Tipo de Trabalho	Palavras-chave
Katiuscia Cristina Vargas Antunes	História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	UERJ	2012	Tese	História de vida. Deficiência intelectual. Inclusão escolar.
Anahi Guedes de Mello; Adriano Henrique Nuernberg	Gênero e deficiência: interseções e perspectivas	UFSC	2012	Artigo	Gênero. Deficiência. Políticas Públicas.
Anahí Guedes de Mello	Gênero, deficiência, cuidado e capitalismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência	UFSC	2014	Dissertação	Deficiência. Gênero. Violência.
Carlos Vinicius Gomes Melo	Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma	UFBA	2014	Dissertação	Estratégias de enfrentamento. Coping. Estigma. Raça/cor. Deficiência.
Aline Barbosa de Matos	Mulheres deficientes e a abjeção dos corpos: um estudo do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça	UnB	2015	Dissertação	Gênero. Mulheres. Deficiência. Equidade. Políticas Públicas.
Conceição de Maria Ferreira Silva	Mulheres negras e (in) visibilidade: imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)	UnB	2016	Tese	Mulheres negras. Cinema brasileiro. Imaginário. Raça e Gênero. Recepção fílmica.
João Paulo Lopes dos Santos; Núbia Regina Moreira	Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais	UESB	2017	Anais de Congresso	Educação Superior. História. Mulher Negra.
Vanessa Carolina Silva; Wilker Solidade Silva	Marcado Res sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no ensino superior brasileiro	UFSM	2018	Artigo Científico	Interseccional; Raça; Deficiência; Ensino Superior.
Caroline Delfino dos Santos; Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima; Rosane Cristina de Oliveira	O uso da história oral no processo de escuta às mulheres, mães de alunos com deficiência: “pode a mulher subalterna falar”?	UFF	2019	Artigo Científico	Subalternidade; Silenciamento; Vozes femininas.

Ingrid Kertelen Franco Medina	A invisibilidade da mulher com deficiência no movimento feminista	UFSC	2020	TCC	Invisibilidade. Mulher com deficiência. Feminismo.
Andréa das Graças Souza Camacho Gimenez Garcia; Rhaissa Lobato de Lima Muniz; César Augusto Zacheo	A interseccionalidade da mulher negra e a sua (in)visibilidade no ensino superior brasileiro	FDF	2021	Artigo Científico	Mulheres negras. Interseccionalidade. Cultura do poder. Acesso à educação.
Raicha Figueira de Oliveira	Mulheres negras com deficiência na educação superior: o processo de inserção e permanência na UFSM	UFSM	2022	TCC	Mulheres negras com deficiência. Inclusão educacional. Educação Superior. Ações afirmativas

Fonte: Autoria própria⁷.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS ESTUDOS COM DEMARCADORES DE GÊNERO, RAÇA E DEFICIÊNCIA

O primeiro trabalho escolhido foi o de autoria de Carlos Vinicius Gomes Melo, chamado de: *Estratégias de Enfrentamento de Pessoas Negras e com Deficiência Frente ao Duplo Estigma*, publicado pela Universidade Federal da Bahia, em 2016. O autor explicita, como objetivo principal, identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas por pessoas negras e com deficiência diante da dupla estigmatização, bem como propõe identificar como esse público acredita ser percebido pela sociedade, descrevendo, dessa forma, os efeitos e as consequências dessa estigmatização.

Ao comparar a pesquisa que realizei com esse trabalho, quanto à questão dos demarcadores sociais de raça negra, gênero feminino e deficiência, observo que são estudos próximos, mas que partem de objetivos diferentes, porque o autor não trouxe a categoria de gênero, direcionando-se à dupla estigmatização: a racial, relacionada às pessoas negras, e a deficiência. De qualquer forma, comprehendo que o autor traz a questão da interseccionalidade quando aborda a dupla estigmatização.

Nesse sentido, é um trabalho relevante para dialogar com este estudo, porque, de acordo com a Collins e Bilge (2020, p. 16), a interseccionalidade não vai se resumir em definir e segregar, ou seja, dividir as pessoas em categorias, muito

⁷ Houve em 2013 um número expressivo de estudos, porém, mediante o critério de maior proximidade, e entre os dez primeiros, não encontrei trabalhos que se relacionassem efetivamente com a questão aqui abordada.

pelo contrário, interseccionalidade é entender-se como sujeito(a) construído em vários sentidos, “interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas”.

Nesse estudo, o autor, quanto aos recursos metodológicos, optou por realizar seis entrevistas com participantes negros e com deficiência, com o recorte de deficiência motora/física, sendo três participantes pertencentes a entidades de pessoas negras e três participantes de entidades de pessoas com deficiência. Esse trabalho foi realizado na área da Psicologia, assim, além do roteiro de entrevista, foram utilizados recursos avaliativos, como a Escala de Autoestima Pessoal, a Escala de Autoestima Coletiva de Pessoas Negra e a Escala de Autoestima Coletiva de Pessoa com Deficiência. Nessa dimensão metodológica, o estudo mostra certo distanciamento da presente investigação, que atribuiu ao método da História de Vida a possibilidade de efetivação da pesquisa. Na conclusão do trabalho, o autor registra que os participantes acreditam ser vistos pelos outros através de representações coletivas negativas, aspecto que se assemelha ao encontrado nos registros dos diferentes e demais campos de conhecimentos.

Nesse contexto, e ante as representações identificadas, das situações de discriminação/estigmatização descritas e das características pessoais desses participantes (sobre critérios de nível de autoestima e afirmação identitária), foi elaborada uma descrição da avaliação de ameaça à sua identidade estigmatizada e, posteriormente, os tipos de respostas (*coping/enfrentamento*) por eles. O autor deixa explícito que, independentemente dos tipos de respostas, voluntárias ou involuntárias, foi observado que, ser alvo de estigmatização e discriminação, interferiu, entre as pessoas negras e deficientes, quanto consequências e efeitos, diretamente na sua autoestima, desempenho educacional e saúde física e mental. Compreendo que esse tipo de estudo serve como alerta para que se observe e se fique atento para a questão do adoecimento dessa população e a importância de que mais estudos e aprofundamentos sobre o assunto se desenvolvam.

O segundo trabalho é uma tese: *Mulheres negras e (in)visibilidade: imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009)*, de Conceição de Maria Ferreira Silva, da Universidade Federal de Brasília, da Faculdade de Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Esse trabalho vai contemplar a interseccionalidade com os recortes de raça e gênero, relacionando-se com minha proposta, mas sem apresentar a categoria

deficiência como condição e escolha, na pesquisa. A autora se propôs a investigar as inter-relações entre a cultura e o cinema brasileiro na construção e veiculação de imaginários sobre as mulheres negras, considerando a experiência histórica diferenciada e as estratégias de resistência feminina negra como possíveis elementos de mediação desses repertórios audiovisuais e seus regimes de visibilidade. Para isso, essa pesquisa, a partir das contribuições dos estudos culturais, da crítica feminista, da teoria do cinema e do feminismo negro acerca da intersecção de gênero e raça, desenvolve a análise fílmica de três longa-metragens de ficção: *Orfeu*, de Cacá Diegues (1999), *Bendito fruto*, de Sérgio Goldenberg (2004) e *Besouro*, de João Daniel Tikhomiroff (2009).

Esse estudo traz os demarcadores sociais de raça e gênero, apontando também para uma análise interseccional como proposta metodológica, ou seja, traz os recortes de gênero e raça como categorias de análise interseccionadas, porque é compreendido que esse olhar viabiliza a reflexão sobre o reconhecimento das mulheres negras no cinema e na convivência inter-racial brasileira. A autora, na tentativa de conclusão, verifica que, na análise fílmica, fica evidente a predominância de imagens pré-estabelecidas sobre as mulheres negras, no que se refere ao corpo e à sexualidade, aos trânsitos e deslocamentos espaciais, sociais e simbólicos, sobre os quais incidem o entrecruzamento do racismo, do sexismo e da desigualdade social. Embora também emergam estratégias criativas na construção das personagens femininas negras, quanto às relações de afeto e pertencimento, e sua capacidade de agência, exploradas no espaço fílmico, na construção narrativa e nos elementos da linguagem audiovisual.

Um outro trabalho, que possui relação com o estudo aqui apresentado, é um artigo, publicado pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2012, com o título de: *Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas*, de autoria de Anahi Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg. Os autores pontuam, no decorrer de suas ideias, que o campo de estudos feministas e de gênero tem avançado à medida que se articula com outras categorias de análise, tais como geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião, isto é, trazem a interseccionalidade como importante fonte de análise, mas chamam atenção ao fato de que uma questão ainda termina por ficar à margem, e permanece à revelia no processo interseccional de análise dessas categorias, a saber, a deficiência.

O próximo estudo: *Mulheres negras com deficiência na educação superior: o processo de inserção e permanência na UFSM*, de autoria de Raicha Figueira de Oliveira, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, é um trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Educação Especial e concluído recentemente, ou seja, em 2022. Penso que, com esse trabalho, a contribuição se dá pelo fato de a autora trazer dados relevantes quanto aos demarcadores sociais de gênero, de raça e deficiência, por meio da legislação vigente, analisando os documentos normativos referentes aos Direitos de Pessoas com Deficiência previstos na Constituição Federal de 1988 e demais legislações sobre o tema, como meio de analisar a inclusão e a permanência de mulheres negras deficientes na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Na mesma linha de investigação, a pesquisa enfoca categorias que movem igualmente este estudo: raça, gênero e deficiência. Tal estudo impulsiona analisar a inserção e, principalmente, a permanência de mulheres negras com deficiência nas universidades. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a autora adotou métodos qualitativos e descritivos, conforme proposto por Creswell (2014), empregando a análise de documentos normativos e a técnica de pesquisa bibliográfica, que consistiu em uma revisão de literatura. Nesse contexto, merecem destaque as Resoluções n. 002/2018 e n. 064/2021, aprovadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em suma, a autora conclui que, segundo a Subdivisão de Acessibilidade da CAEd, a pesquisa provocou mudanças significativas, evidenciando a necessidade de atenção especial ao público de mulheres negras com deficiência na universidade mencionada. Além disso, apontou para a necessidade de melhorar e aprimorar os processos inclusivos na instituição. A partir do primeiro semestre de 2022, o banco de dados do perfil do estudante da UFSM passou a incluir informações sobre etnia e raça, complementando os registros já existentes sobre deficiência.

Outro estudo é uma tese sobre a *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*, de Katiuscia Cristina Vargas Antunes, apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012. A tese buscou entender o processo de inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual a partir de suas histórias de vida e da visão que eles(elas) têm da escola, analisando a interação entre deficiência, escola e construção do conhecimento. A

pesquisa foi conduzida em uma escola rural da rede pública estadual em Teresópolis/RJ.

O objetivo principal foi compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular a partir das histórias de cinco jovens inseridos na rede regular de ensino. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pelo método da História de Vida, segundo os pressupostos de Glat (2009), Augras (2009), Ferrarotti (1993) e outros. O referencial teórico adotado no estudo pautou-se na abordagem psicossocial da deficiência, ressaltando a relação que a pessoa com deficiência estabelece com o meio social e cultural do qual faz parte.

A partir das histórias de vida dos(as) sujeitos(as), a autora revela que foi possível compreender como os(as) jovens narram a sua trajetória escolar, e destacou as seguintes categorias: 1) trajetória escolar; 2) o papel da escola; 3) relação com os(as) professores(as) e as disciplinas; 4) relação com os(as) colegas dentro e fora da escola; 5) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta. O estudo vai revelar as contradições e a complexidade do processo de inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual em escolas comuns, particularmente quando se trata da inserção de jovens no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, concordo com a autora quando afirma que, apesar de anos de debate e pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, suas trajetórias ainda são marcadas por uma cultura de incapacidade e descrédito nas suas capacidades. Embora esse trabalho não se detenha especificamente sobre gênero feminino ou raça negra, como é o caso do estudo que aqui desenvolvo, a metodologia da História de Vida foi por mim adotada, dada sua relevância. No que tange ao diagnóstico, a autora delimita a deficiência intelectual como foco. Em sua conclusão, ela alerta que, embora as políticas públicas estejam avançadas teoricamente, na prática, não conseguem superar práticas de ensino homogeneizadoras e a organização uniforme do espaço escolar.

Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violência contra as mulheres com deficiência, que tem como autoria Anahí Guedes de Mello, trata-se de uma dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. A autora observa que estudos sobre violência contra mulheres com deficiência tendem a ser limitados, pois exigem uma

abordagem integrada de gênero, deficiência e violência. Ela também destaca que há pouca produção acadêmica no campo dos Estudos sobre Deficiência que aborde o tema e que as interpretações atuais sobre violência de gênero e deficiência são insuficientes para avaliar as diversas circunstâncias que levam mulheres com deficiência a sofrerem violência.

Esse trabalho, quanto aos demarcadores que me propus a observar, contempla a questão de gênero feminino e a categoria deficiência, mas optou por não trabalhar com o recorte racial relacionado à raça negra, porque, segundo a autora, o objetivo geral da pesquisa foi fazer uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Nesse sentido, a abordagem vai se dar com ênfase no campo das mulheres deficientes, analisando as narrativas de três mulheres com deficiência física na cidade de Belo Horizonte/MG.

O estudo destacou como eixo central uma articulação teórica entre feminismo, teorias *queer* e *crip*, e o campo das violências contra mulheres com deficiência, considerando o potencial de categorias de análise interseccionais, como gênero, deficiência, capacitarismo, violência e cuidado. A análise interseccional revelou que, dependendo do contexto social, as violências contra mulheres com deficiência podem ser uma expressão das relações de gênero, motivadas pela condição de deficiência, ou um produto da interação entre essas categorias.

O seguinte trabalho é: *Mulheres Deficientes e a Abjeção dos Corpos: um estudo do programa pró equidade de gênero e raça*, de Aline Barbosa de Matos. Primeiramente, a autora conceitua o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça como sendo uma política governamental voltada para a igualdade entre homens e mulheres no mundo do trabalho. No entanto, ela alerta para a necessidade de atenção diferenciada às mulheres com deficiência, que enfrentam pelo menos dois regimes de opressão: o patriarcado e a normatividade corporal. O objetivo da dissertação foi identificar ações focadas em mulheres com deficiência adotadas pelas empresas participantes desde a primeira edição do programa.

Para atingir o seu objetivo, a autora aponta que a metodologia se dividiu em dois momentos: uma pesquisa documental, com a busca de todos os documentos e publicações do programa disponíveis para acesso público; e pesquisa de campo, com o preenchimento voluntário de questionário eletrônico pelas empresas e entrevista com a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) pelo Sistema

Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). A pesquisa evidencia, em termos provisórios, que as trabalhadoras deficientes são abjetas, pois não houve nenhuma ação direcionada a esse grupo em nenhum dos documentos analisados.

A análise subsequente versa sobre *Mulher Negra e Educação Superior: impasses históricos e atuais*, de João Paulo Lopes dos Santos e Núbia Regina Moreira. O foco central desse estudo é a mulher negra no contexto universitário, apresentando o histórico no qual se constrói sua trajetória educacional. Os autores objetivam provocar um debate sobre o processo histórico de escolarização no Ensino Superior da mulher negra no Brasil, um dos poucos trabalhos encontrados que abordam escolarização sob a perspectiva dos marcadores de raça, gênero e deficiência.

O estudo partiu da premissa de que a inferiorização do negro e de sua cultura ainda imprime marcas expressivas em diversos microcosmos sociais, particularmente na escola, em que as práticas educativas tendem a destacar a cultura europeia, em detrimento das culturas indígena e negra. Enfim, a pesquisa sugere que, para ser democrática e cidadã, a instituição escolar deveria inserir, no bojo de suas discussões, como também nas suas práticas e no currículo, as questões de raça e gênero.

Em termos de conclusão, esse estudo, conforme a autora, diz que a educação para a mulher negra aconteceu de modo limitado em comparação àquela dispensada aos homens. A inserção da mulher negra na universidade contemporânea, quase sempre indica a ocupação, no mercado de trabalho, de cargos com menor prestígio e remuneração. Por fim, a autora chama a atenção que seria importante e pertinente questionarmos sobre: será que as ações políticas e sociais são preponderantes para que as mulheres negras ultrapassem as barreiras que enfrentam no ingresso e permanência no Ensino Superior? Nesse contexto, a autora defende a equidade mediante políticas públicas que desenvolvam ações direcionadas à valorização das qualificações distintas adquiridas pelas mulheres negras no seu processo de escolarização, na forma de prestígio e remuneração de suas carreiras.

Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro, de Vanessa Carolina Silva e Wilker Solidade Silva, é um artigo que discute marcadores sociais da diferença nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Os autores defendem a autoidentificação de negros e deficientes como uma forma positiva de investigar as características que definem o espaço social e acadêmico em termos de reconhecimento e valorização de sujeitos de direito. Utilizando a interseccionalidade

como ferramenta analítica, os autores realizaram uma revisão exploratória da produção científica atual e análise qualitativa de dados estatísticos oficiais.

A metodologia aplicada foi a revisão exploratória da produção científica do momento, utilizando-se do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTDC) e análise qualitativa de dados estatísticos oficiais, a partir do Censo da Educação Superior do INEP. De acordo com os autores, o estudo evidenciou um crescimento no número de pesquisas que adotam a temática como eixo de referência, com uso majoritário dos marcadores raça/cor e gênero para a base crítica de análise.

Como reflexo das políticas afirmativas, foi constatado um expressivo aumento no número de matrículas de pessoas negras e deficientes nos últimos sete anos nas IES brasileiras, o que expõe a mudança no perfil dos corpos que passaram a ocupar esses espaços. Defendendo o entrecruzar desses dados, evidenciaram-se as possibilidades para a produção de pesquisas com eixo nessa temática, principalmente no que se refere ao reconhecer em números os estudantes negros, deficientes, quilombolas etc. em suas particularidades e oportunizando a construção de espaços de formação realmente inclusivos.

Caroline Delfino dos Santos, Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e Rosane Cristina de Oliveira são autoras do artigo: *O uso da história oral no processo de escuta às mulheres, mães de alunos com deficiência: pode a mulher subalterna falar?* O artigo analisa o conceito de subalternidade por meio das contribuições de Spivak (2010). O objetivo das autoras foi identificar traços de subalternização no diálogo entre a escola e as mães de crianças com deficiência. No estudo, fica evidenciado que a escola fala dos sujeitos(as), e não com eles mesmos ou seus responsáveis, representados na maioria das vezes pelas mães. O estudo em questão apontou que, apesar de a escola ser um espaço regido por mulheres, segue reproduzindo marcas históricas de silenciamento das vozes femininas.

Portanto, as autoras destacam a contribuição da história oral nos esclarecimentos das experiências de tais mulheres no processo de acompanhamento do cotidiano dos filhos com deficiência e os conhecimentos advindos de suas táticas. O olhar desse estudo difere desta pesquisa, na questão dos objetivos aqui propostos, mas se torna importante fonte de conhecimento para ampliar o olhar sobre os trabalhos que mostram a interseccionalidade dos demarcadores de gênero, raça e deficiência.

O último trabalho escolhido, mas de igual importância, para costurar outras problematizações e abordagens, é o Trabalho de conclusão de Curso apresentado à

Universidade Federal de Santa Catarina: *A invisibilidade da mulher com deficiência no movimento feminista*, de autoria de Ingrid Kertelen Franco Medina. A autora objetivou explicitar a insuficiência da presença das pautas sobre deficiência no movimento feminista. A pesquisa foi feita de forma exploratória e qualitativa, a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema. Como resultados, o estudo revelou que a forma como são tratadas as pessoas com deficiência está diretamente ligada ao próprio conceito de deficiência, que tem sido alvo de disputas ao longo do tempo, passando por vários tipos de modelos, evidenciando o biopsicossocial, porquanto a deficiência aparece apenas em interação com o ambiente e não é algo particular ou responsabilidade do indivíduo.

O feminismo, mesmo entendido como sendo um movimento político de luta por todas as mulheres, constata-se nesse trabalho e no referido momento realizado, que as mulheres com deficiência ainda não são consideradas parte do movimento, ou têm suas pautas realmente incluídas. Além disso, não são feitas discussões que considerem a dupla vulnerabilidade e opressão experimentada pelas mulheres com deficiência, ao mesmo tempo alvos de machismo e capacitismo (modo como se denomina a discriminação em razão de deficiência). Devido ao conjunto apresentado, as autoras revelam e sugerem que essas mulheres têm se organizado em coletivos próprios, que levam em conta as intersecções entre capacitismo e misoginia, como é o caso do Coletivo Feminista Hellen Keller, formado apenas por mulheres com deficiência e visto como uma das soluções para essa problemática.

Como conclusão momentânea, pode-se compreender que não se encontrou nas amostras analisadas um trabalho que analisasse, de forma literal, sob a perspectiva por mim adotada neste estudo, ou seja, de trazer a escolarização de uma estudante mulher negra com deficiência, a partir de sua história de vida e como protagonista de uma tese na perspectiva da interseccionalidade de raça, gênero e deficiência. Essa forma de análise, realmente, de acordo Crenshaw (2004), trata especificamente sobre a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias e outras. Além disso, a interseccionalidade vai demonstrar como as ações e políticas específicas geram opressões que transcorrem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

CAPÍTULO 3

**DIÁLOGOS EMERGENTES: PESQUISA
QUALITATIVA, METODOLOGIA E O
PENSAMENTO DECOLONIAL**



3 DIÁLOGOS EMERGENTES: PESQUISA QUALITATIVA, METODOLOGIA E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Durante o século XX, a ciência foi orientada quase que exclusivamente de forma objetiva e neutra, porém atualmente o que se busca é o reconhecimento da impossibilidade dessa neutralidade, à medida que o compromisso com a sociedade vai sendo reafirmado e, suas estratégias, reinventadas e estabelecidas (Silva *et al.* 2007). Nesse contexto, apareceram os estudos qualitativos, como um movimento de mudança na comunidade científica. Segundo Bueno (2002), os estudos qualitativos referem-se não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, de modo especial, a uma maneira diferente de conceber a própria ciência. Essa perspectiva auxilia a entender a importância das vidas humanas como “fontes na construção das sociedades em que a história vai ser dada a partir de uma reflexão sobre o passado e o presente preparando os caminhos do futuro” (Bueno, 2002, p. 16). A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e os seus ambientes nas suas complexidades, não havendo limites ou controles impostos pelo pesquisador (Spindola; Santos, 2003). Nesse sentido, um aspecto importante da metodologia qualitativa é a relação estabelecida entre sujeito(a) pesquisador(a) e sujeito(a) pesquisado(a), que, embora esteja permeada por relações de poder, constitui momentos de construção, diálogo de um universo de experiências humanas (Silva *et al.* 2007).

A relevância da pesquisa qualitativa acontece desde as fronteiras da Antropologia e da etnografia, passando pela etnometodologia, a hermenêutica e diferentes modalidades de estruturalismo, até as análises históricas comparadas, relatos orais, método biográfico e outras técnicas da história oral ou história de vida (Gonçalves; Lisboa, 2007). Nesse mesmo horizonte, pode-se destacar que uma metodologia que traz uma perspectiva decolonial⁸ se funda na história dos povos e culturas subalternizadas por meio das relações de poder, contrariando os princípios

⁸ O decolonial surgiu com um grupo de pensadores latino-americanos e caribenhos articulados ao projeto Modernidade/Colonialidade, onde estão Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Arturo Escobar e vários e várias, que começaram a fazer uma releitura da historiografia a partir de um ponto de vista crítico. Retomam algumas teorias muito importantes, como a teoria da dependência da América Latina e do Caribe, a educação popular, a teologia da libertação. “[...] Na América Latina, há tempos viemos conformando, mesmo desde o tempo da escravidão, pensamentos outros. Essas autoras e autores retomam tudo isso e começam a armar um pensamento muito mais complexo a partir do entendimento de como funciona o sistema mundo colonial, construído desde o colonialismo e que se mantém ainda hoje” (Curiel, 2017, p. 119).

epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia. A concepção epistêmica decolonizadora e metodológica emergiu pelo movimento de investigadores, ativistas e intelectuais, especialmente latino-americanos, que constituíram o Grupo Modernidade/Colonialidade no começo do século XXI (Ballestrin, 2013). Esse grupo propôs um giro decolonial, afastando-se da ciência colonial, que segue uma superioridade racial europeia, disseminada pelos portugueses e espanhóis no século XVI.

A decolonialidade está relacionada à crítica histórica de um sistema de opressão colonial contra os(as) sujeitos(as) racializados(as) ao longo da história da América Latina. Aponta-se um caminho de superação de um modelo de poder epistêmico, político e subjetivo, que nasceu de um sistema capitalista, eurocêntrico, patriarcal e violentamente preconceituoso, sob os seguintes aspectos: a racialização como padrão de classificação universal, o eurocentrismo enquanto modelo de produzir o conhecimento e de formar as subjetividades, o patriarcalismo como uma construção social baseada no masculino, além de uma discriminação baseada na completa intolerância.

A decolonialidade aparece revestida de um esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico- espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 27). De acordo com Quijano (2002), a ciência colonial hegemônica é pensada a partir das ideias econômicas que seguem a um conhecimento científico, universal e objetivo. É com base na qualidade do ser branco, civilizado, cristão e heterossexual (Silva, 2015) que se funda uma epistemologia que sustenta o paradigma do método da ciência moderna, consequentemente, os conhecimentos locais são anulados por conteúdos que, de forma violenta, assepsiam toda a epistemologia e cultura das sociedades, nas quais o eixo epistemológico das ciências e das ideias dos(as) sujeitos(as) fica estremecido.

A ciência que abraço sustenta-se nos princípios da incompletude, do movimento do ser e não ser, daquilo que sugere o diálogo e muito da perspectiva acerca da complementaridade. Neste estudo, busca-se uma trilha epistemológica entremeada por ações que se contraponham ao paradigma colonial, que tem sido usado por muito tempo para sustentar e preservar o estado acadêmico e da sociedade em geral. O caminho contrário vai ao encontro do que é chamado de decolonização, sem se relacionar com o que vem de cima, mas com as margens e

as fronteiras, as pessoas, as comunidades, os movimentos, os coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento (Walsh, 2016).

O pensamento decolonial é, ao mesmo tempo, um planejamento que envolve uma proposta de vida e de ciência. Vinculado às sociologias das ausências e das emergências, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010), intui e dá atenção à existência e às vivências que foram invisibilizadas, e, de modo igual, impulsiona resistências em oposição ao tripé: capitalismo, colonialismo e patriarcalismo. Uma metodologia decolonial traduz uma ruptura com o modelo científico moderno, organizado e baseado no conhecimento colonial, posto que “todas as relações de poder estão implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (Mota Neto, 2015, p. 55).

Nesse horizonte, minha intenção sempre foi a de trazer, para meus estudos, experiências e ações que se relacionassem com um pensamento decolonial, porque, comprehendo, elas surgem “do desafio ao poder e as estruturas vigentes, questionando as matrizes do poder colonial em todas as suas expressões” (Walsh, 2016, p. 72). As ideias decoloniais sustentam um pensamento de não neutralidade do pensamento científico, orientadas por uma “desobediência epistêmica” e fundamentadas no “sentipensar” e “corazonar” (Fals Borda, 2015a). Essa ideia sugeriu e justificou a possibilidade de se estabelecer uma metodologia por meio da qual as escutas e escritas não fossem “sobre”, mas sim “com” a sujeita da pesquisa.

As minhas palavras buscam preconizar um movimento, uma dialética da relação sujeito-objeto e do “sentipensar” e “corazonar”, produzindo “uma descentralização epistemológica, visto que um paradigma emergente produziria uma articulação da ciência com a consciência e do coração ao ritmo com a razão” (Fals Borda, 2015b, p. 336). A metodologia escolhida dialoga com uma dimensão social e compartilha, com Freitas (2002), a justificativa de que a pesquisa qualitativa não pode ser reduzida a um movimento de perguntas e respostas, antecipadamente planejadas, mas sim deve ser representada como uma produção de linguagem dialógica.

3.1 A HISTÓRIA DE VIDA: UMA FORÇA METODOLÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Ki-Zerbo (2010) defendeu a importância da história oral como uma fonte vital de conhecimento histórico. Ele acreditava que as tradições orais continham uma riqueza de informações sobre os eventos passados, as práticas culturais e a visão de mundo das comunidades africanas. Baseio-me nessa ideia para escrever sobre a história de vida e escolarização de uma mulher negra com deficiência, porque acredito que seja um meio de compartilhar experiências únicas e compreender os desafios intrínsecos às suas perspectivas e identidades.

Assim, usando a oralidade para relatar a sua vida, nesta tese, Juliana conseguiu estabelecer importantes conexões. Ela apresentou uma visão de que a educação pode ser uma grande aliada para as pessoas obterem uma vida melhor e a buscar o empoderamento, especialmente as mulheres. Por meio da educação, as suas identidades conectam-se a espaços considerados, neste estudo, de resistência, como a religião, o carnaval e os movimentos sociais, dando visibilidade e voz às suas experiências. Esse pensamento ancora-se em Hampatê Bâ (2010), que afirma ser a educação ação fundamental para a realização de mudanças sociais mais justas e equitativas.

Diante desse cenário, creio ser fundamental distinguir a *História do Relato de vida*. Moriña (2017) esclarece que o *Relato de Vida (Life Story)* é uma narrativa biográfica, ou seja, vai ser contada do jeito que a pessoa se propõe e o papel do pesquisador será apenas o de incentivar as histórias e ouvi-las. A única fonte será a narrativa do participante, mantendo-se na transcrição, de forma literal, as características linguísticas do narrador. Em sentido singular, a *História de Vida (Life History)* é percebida como um dos (não o único) elementos que vai ajudar na (re)construção de uma história. Trata-se de refazer uma história do jeito como ela é vivenciada, sendo que a narrativa do(a) participante também se constitui como fonte primordial das informações, porém sem a necessidade de ser apresentada literalmente conforme a transcrição, embora deva estar presente o cuidado para não se alterar o sentido das falas contidas nos relatos narrados. Como já demonstrado, segui os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa sobre a *História de Vida (Life History)*. Segundo Fals Borda (1987), esse gênero de pesquisa acontece mediante o diálogo entre pesquisador e participantes, a reflexão, a consciência

coletiva e a *práxis* transformadora. Acredito que a metodologia de história de vida seja confluente com as ideias de base decolonial, porque segue a perspectiva de reunir o conhecimento e as experiências da pessoa, levando em consideração que, ao falar sobre suas dores e alegrias, abraçam a tarefa de contar suas próprias experiências cruzadas com outros destinos em comum, fortalecendo assim a voz daqueles que se querem fazer ouvir.

Os estudos clássicos relacionados à metodologia de história de vida defendem que, ao reconstituir a história de indivíduos por meio dos depoimentos orais e/ou narrativas, o pesquisador também busca evidenciar a ação de grupos socialmente desprivilegiados (Meihy, 2007). Nesse sentido, a história de vida possibilita acesso às falas e às práticas engendradas pelos discursos e, por intermédio das experiências dos próprios sujeitos(as), pode-se rever conceitos historicamente produzidos e universalizados em torno de concepções colocadas como certas e insubstituíveis.

Ao empregar a metodologia história de vida (*Life History*), mobilizo uma tentativa de repensar sobre a existência das verdades históricas e descobrir o movimento que se revela na dinâmica dos testemunhos em relação à incompletude do cotidiano efêmero. “O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos, o que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (Souza, 2007). É uma metodologia que apresenta igualmente um comprometimento com a história enquanto processo de lembranças, na qual se revisita, através da memória, algumas lembranças que estavam dispersas, mas não esquecidas: “[...] contar a própria vida é também contar uma época histórica, um momento específico, um lugar, uma cultura formada de um coletivo de histórias” (Vasconcelos, 2006, p. 63).

Em vista disso, a metodologia empregada nesta pesquisa está de acordo com uma concepção de mundo favorável à ideia de uma identidade como um ser da *práxis* e, portanto, da transformação. Este projeto se “contrapõe ao olhar frio, à maneira burocrática e formalista, e, por isso, exige um comprometimento teórico e uma atitude prática, eminentemente dialógica” (Bosco Pinto et al., 2014, p. 128). As pessoas vivem histórias e, ao contar essas histórias, reafirmam-se, modificam-se e criam novas histórias. “As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27). Narrar a vida é dela se re-apropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que “revivê-los”, a história

narrada “não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (Bosi, 2003, p. 69). Trata-se, portanto, de ampliar a possibilidade de inventar novos modos de ser e existir no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido e o passado que se fará presente.

Neste trabalho, as narrativas de vida e escolarização de Juliana apoiaram-se no entendimento de que “a história oral de mulheres não apenas traz de volta à superfície parcelas da experiência histórica feminina, além disso, contribui para enfocar os mecanismos de inclusão e exclusão” (Salvatici, 2005, p. 36). Nessa perspectiva, a estudante não só me contemplou com suas experiências individuais, como também me levou a reflexões sobre mulheres negras, histórias coletivas e narrativas potencializadoras de análises das relações entre sujeito(a), sociedade e historicidade. Uma *história de vida*, da forma como concebo, alicerçada em pressupostos decoloniais, utilizando-se de narrativas: orais, escritas e as demais fontes. Esta investigação deu-se para além de uma simples escuta, porque, no decorrer do percurso, surgiram aspectos potentes da formação familiar, da constituição identitária e subjetiva de Juliana, das suas relações tecidas com as pessoas, lugares, cultura, família, escola e a sociedade.

Nesse sentido, a escolha para a efetivação da tese deu-se a partir das suas narrativas, ela foi/é a protagonista de toda a sua caminhada, porque comprehendo que a pesquisa sobre a história de vida é justamente apreender e compreender a vida do sujeito(a) conforme ela é relatada e interpretada pela própria pessoa. Assim sendo, por opção, na condição de pesquisadora e ancorada nos pressupostos teóricos e metodológicos, não entrevistei outros membros da sua família, por entender que as narrativas da estudante se projetam como saberes que ensejam caracterizar, compreender e representar a experiência humana. O contar histórias introduz e determina significados, criando circunstâncias de um falar intersubjetivo (do(a) entrevistado(a) com ele(ela) mesmo(a) e do(a) entrevistado(a) com o(a) pesquisador(a)), concedendo aos(as) sujeitos(as) estabelecerem significados em comum (Vaz; Mendes; Maués, 2001).

A busca pela compreensão de trajetórias mais pessoais não significa que seja uma abordagem individualizadora, muito pelo contrário, a preferência por essa metodologia reside no fato de que seus pressupostos fornecem elementos que colaboram à compreensão da cultura de indivíduos e grupos que agem em

determinado tempo e espaço da sociedade. Em vista disso, tal exercício pode ser considerado um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais, servindo de base consistente para “a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos” (Paulilo, 1999, p. 05). A apropriação de dados relacionados à vida de um indivíduo oferece luzes para se analisar a história e a cultura de grupos, ação que, por vezes, pode ser bem-sucedida, e, noutros momentos, não.

Ao trabalhar-se com histórias de vida, as memórias devem ser consideradas, porque emergem como basilares na (re)construção das narrativas coletivas e individuais, haja vista que a “[...] memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (Le Goff, 1996, p. 476). Benjamin (2009) destaca o quanto as memórias ajudam as pessoas a construir seu passado e a sua própria identidade. O autor fala sobre a relação entre memória e história e enfatiza como as lembranças dos indivíduos podem fornecer informações importantes sobre o mundo e as existências humanas. Suas ideias sugerem que as lembranças individuais podem extrair informações da memória coletiva em diferentes momentos da história.

Assim, este estudo é uma tentativa para que os(as) sujeitos(as) invisibilizados(as) possam, por meio de suas narrativas, comunicar e denunciar as desigualdades coloniais, e, sobretudo, romper com a posição subalterna e/ou de lugar de vitimização. Esse tipo de metodologia apresenta condições para a elaboração de uma pesquisa distinta daquelas que se sustentam em uma prescrição do comportamento humano. Dominicé (1988, p. 140), em suas reflexões, reforça essa importância e defende a relevância de trabalhos acadêmicos que contemplam esse tipo de metodologia: “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. Minha perspectiva se pauta em outra maneira de concepção da educação, logo, não se trata de aproximar a educação da vida, mas sim de considerar a vida como um espaço de formação. Esta tese possibilita mostrar que a história de vida da Juliana passa pela sua família, mas também pelo seu percurso de escolarização.

3.2 CONSTRUINDO CONEXÕES: OS MOVIMENTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO

Depois de concluir a qualificação do projeto, fui confrontada com as emoções e expectativas que certamente surgiriam durante o trabalho de imersão no campo. Foram momentos de decisões e incertezas, entretanto precisava encontrar e definir, dentre as demais demandas, as minhas funções de pesquisadora, professora e pedagoga. Compreendo, desde sempre, que uma pesquisa acadêmica demanda rigor nas análises, engajamento, com dedicação e respeito pela ética, ao adentrar nesse campo de experimentação. Todavia, eu precisava vivenciar essa jornada para explorar esse processo complexo da investigação e colocar-me nele, sem medo. Tentar não ter medo me fez lembrar de bell hooks (2013), que mostra como a liberação do medo pode nos permitir estabelecer uma conexão com as pessoas, a natureza e as criaturas celestiais e humanas que nos cercam.

Relembro que busquei, no silêncio de uma oração, o pedido de licença, agradecimento e proteção a Deus, para iniciar o processo de imersão no campo. Juntamente, pedi, em uma prece, que Deus e os orixás protegessem a aluna Juliana, que não mediou esforços para que a sua história fosse escrita e contada, enquanto expressava meu apreço pela dedicação dela ao narrar a sua vida. Eu tinha uma enorme responsabilidade nas mãos, o que me colocava em um lugar de escuta e conexão com o sagrado. Ao mesmo tempo, eu estava na esteira singular da credibilidade científica, decorrente dos estudos acadêmicos que escolhem histórias de vida como percurso metodológico.

E, foi com esse sentimento, em uma manhã de sol, que parecia aquecer nossos pensamentos e as memórias da Juliana, que ocorreu nosso primeiro contato oficial e a primeira entrevista. Foi um momento de aproximação e conexão, visto que compreendi que, enquanto pesquisadora em campo, não estaria somente com a mente focada registrando as experiências alheias. Pelo contrário, estaria vivenciando essa experiência e me integrando ao lugar e contexto estudados. É importante registrar que a metodologia utilizada manteve rigor científico e passou por extenso estudo teórico ao longo de horas, dias e meses. Como abordagem narrativa, “[...] os pesquisadores demonstram seus compromissos epistemológicos por meio da explicitação de seus paradigmas e tradições de pesquisa, o que é fundamental para o

rigor da pesquisa qualitativa” (Mainardes, 2017, p. 3). Além disso, enfatizei um relacionamento ético baseado no respeito e total apoio à aluna Juliana.

Esclareço que os depoimentos foram realizados em uma sala (nº 228), destinada aos alunos do Campus Anglo, da Universidade Federal de Pelotas, exceto o último encontro, quando a sala estava indisponível no momento que precisávamos. Quanto ao lugar, Juliana o achou conveniente, porque já frequentava as aulas do curso de Gastronomia nesse espaço. Dentre outras, uma das opções que tivemos de fazer foi sobre o período escolar de Juliana no qual nos concentraríamos. A opção deu-se pelo período do seu Ensino Médio Técnico Profissional, de 2012 a 2017, época na qual nossas interações diárias desempenham um papel importante em nosso desenvolvimento pessoal. Dessa forma, esse período de formação escolar da estudante converteu-se em um dos elementos que considerei potente para se transformar em um campo de investigação científica.

3.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS

A “coleta de dados”, nesta tese, alinha-se a uma perspectiva decolonial, que se aproxima metodologicamente da História de Vida, dessa maneira entendemos que não há uma coleta, mas uma produção de dados compartilhada. Portanto, a produção de dados é uma das etapas fundamentais no processo investigativo, por se tratar do momento de obtenção das informações que sustentam a análise e a interpretação daquilo a que me propus estudar. Nessa fase, busca-se capturar toda e qualquer informação que possa responder às questões de pesquisa, validando ou refutando as hipóteses sugeridas. Bosi (2003) compartilha etapas comuns na pesquisa que escolhe a metodologia de história de vida, isso inclui o estabelecimento de contatos e relações de confiança com os(as) participantes, a coleta de dados por meio de entrevistas em profundidade e o uso de fontes complementares, como fotografias, documentos pessoais e diários. A pesquisa teve como fontes: narrativas orais e escritas resultado das entrevistas realizadas; registros do nosso diário de campo, as postagens e as fotografias publicadas nas redes sociais da estudante. No Quadro 4, essas fontes apresentam-se de forma mais objetiva:

Quadro 4 – Fontes que compõem o corpus da pesquisa

Instrumentos	Descrição
Registros escritos	Recolhidos das entrevistas, fotos e do diário de campo
Registro Oral	Recolhido das entrevistas
Registro das fotografias	Recolhido das redes sociais e também algumas enviadas pela estudante
Registro redes sociais	Recolhido das escritas do <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> da estudante

Fonte: Elaborada pela autora.

3.4 AS CONVERSAS COMO VOZES EM CONEXÃO

A entrevista, na modalidade de história de vida, ou seja, as narrativas biográficas foram chamadas, observando uma perspectiva de História de Vida, de “conversas”, porque são um momento solene, uma vez que o(a) entrevistado(a) concorda em revelar a sua história, momento que deve trazer ainda à tona reflexões por parte do(a) entrevistado(a), o que o(a) permite, e em certa medida o(a) impulsiona, a tecer sua rede de relações e experiências do vivido (Leven; Faria; Motta, 1997). Portanto, as conversas não seguiram um roteiro fixo, porque são mais apropriadas para captar histórias detalhadas, experiências de vida de um(a) sujeito(a) ou de poucos(as) sujeitos(as). Para atingir os objetivos pretendidos, dediquei um tempo específico às entrevistas para coletar o maior número possível de informações, por meio dos referidos instrumentos, todos com origens pessoais, familiares ou sociais.

Uma das obras de referência sobre as narrativas é a de Benjamin (1994a), que as refere como formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias, e por meio das quais é possível lembrar de nossas experiências, observando as possíveis explicações, ou seja, a base central está na experiência humana. A narrativa, então, “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (Benjamin, 1994b, p. 204). A entrevista, sob a ótica do(a) entrevistado(a), permite uma reformulação de sua identidade, à medida que ele(a) se vê perante o outro, ou seja, o(a) entrevistado(a) torna-se capaz

de se ver como o criador da história, por meio da maneira como transformou e transforma o mundo em sua vivência, questionando elementos da sua vida. Assim, “essas pessoas, de objetos de pesquisa, se tornam sujeitos(as), pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de auto-análise” (Le Ven; Faria; Motta, 1997, p. 220). Portanto, sob a ótica do(a) pesquisador(a), mesmo sob a orientação do rigor científico, aciona-se a noção de afeto, no sentido de nos deixar afetar pelo campo, onde foi possível sentir as suas intensidades (Favret-Saada, 2005).

3.5 A GRAVAÇÃO E A TRANSCRIÇÃO

Decidi usar o gravador do celular para registrar as entrevistas orais, devido à sua praticidade e ausência da necessidade de me preocupar com o tempo decorrido durante o processo. Em relação à transcrição, constatei que é um processo demorado e complexo, demandando várias horas/dias para converter as falas em texto escrito. Perdi a noção em horas exatas do tempo despendido nesse procedimento, longo e complicado, porque foram mais de trinta dias dedicados exclusivamente a essa árdua e trabalhosa tarefa.

Todos os encontros foram marcados pela interação entre as palavras e os espaços vazios, bem como pelos silêncios – que por várias vezes revelaram mais do que qualquer resposta verbal. Também houve momentos de pausa para respirar, nó na garganta, choro, lágrimas contidas e coisas não-ditas. Esses aspectos fizeram parte dos momentos compartilhados: intangíveis e inaudíveis aos registros formais da pesquisa; ainda assim, entendidos como essenciais na produção de outros movimentos reflexivos, que trouxeram à pesquisa elementos inéditos, sobre os quais debrucei-me. Cada transcrição foi entregue a Juliana para que ela fizesse a sua leitura e, em caso de dúvidas, ficasse à disposição para os devidos esclarecimentos. Esse retorno é relevante e necessário, porque é um direito da estudante revisitar as suas informações. Essa perspectiva é embasada pelo fato de que “até mesmo uma pessoa simples merece esse direito – sem ele, a narrativa pareceria roubada” (Bosi, 2003, p. 66). As histórias de vida, com os depoimentos pessoais, estão entre as técnicas da Sociologia mais fascinantes, conforme ponta Queiroz (1983, p. 94).

[...] A combinação das duas atitudes, A e B contida em C, é a que permite a leitura mais rica do documento, de tal forma que se extraia dele o máximo de informações, tanto a respeito das questões já formuladas pelo pesquisador no seu projeto, quanto no tocante às informações imprevistas, que o texto pode veicular.

Por fim, as entrevistas atingiram o ponto de saturação quando as respostas começaram a se repetir. Esse discernimento é crucial para se evitar redundância e exige uma avaliação minuciosa e cuidadosa das informações já encontradas. Para obter mais informações, o Quadro 2 apresenta uma organização dos encontros que foram necessários para a realização das entrevistas. Nesta demonstração, não constam os outros dias, que se antecederam ao primeiro encontro, aos quais optei por classificar como ‘não oficial’. Além disso, devido ao fato de que foram cinco anos de convivência quase diária no IF-Sul, não detalho a seguir o registro cotidiano dos momentos anteriores à pesquisa. No entanto, é importante destacar que todas as circunstâncias e elementos possíveis foram indispensáveis para a criação, desenvolvimento e concretização da pesquisa. Veja-se o cronograma:

Quadro 5 – Cronograma das entrevistas

Momentos	Data do encontro	Pauta
Encontros virtuais	Durante os meses de março, maio, junho e julho de 2023	Aproximações e conversas informais como exercícios para o desenvolvimento do campo.
22 de agosto/23	Início das entrevistas	Seu nascimento e trajetória até o 4º ano escolar.
11 e 12 de setembro/23	Continuação das entrevistas	Até o 5º e 6º ano escolar.
23 e 24 de outubro/23	Continuação das entrevistas	7º e 8º ano escolar.
06 e 07 de novembro/23	Continuação das entrevistas	Tempo escolar da pesquisa - tratamos do Ensino Médio (espaço objeto de nosso estudo) e a sua entrada por cotas na UFPEL.
08 de março/24 Total de: 8 encontros e aproximadamente mais de 40 horas de entrevistas	Retorno ao campo Local das entrevistas: 7 encontros no Campus Anglo - R. Gomes Carneiro, 01 - Balsa, Pelotas- sala 228. 1 encontro na rua Santa Tecla, 619.	Optamos por retornar ao campo para obtermos mais dados sobre os aspectos voltados para as “relações familiares”. Um melhor entendimento sobre uma família constituída de mulheres negras.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 REDES SOCIAIS E FOTOGRAFIAS

Dentre outras fontes complementares, escolhi as redes sociais de Juliana: *Facebook* e *Instagram*, bem como as fotografias que estavam em algumas de suas postagens. Considero que essas informações foram extremamente valiosas, pois forneceram *insights* sobre as interações, comportamentos, opiniões e outros temas selecionados, como: religião, carnaval, movimentos sociais, conquistas pessoais e aspectos relevantes da vida pessoal e escolar da estudante. Na análise realizada, por meio das opiniões expressas, evidenciou-se que Juliana utiliza as suas redes sociais como meio de resistência ao racismo, capacitismo e sexismo. Esse fato mereceu destaque, porque entendo que ser “[...] sujeito nas mídias móveis reflete um processo de comunicação, de relacionamentos, mas também um processo político” (Coelho, 2016, p. 219). Para Miskolci (2015a), isso significa que não projetamos mais nas redes sociais; em vez disso, atuamos como protagonistas de nossa própria vida na interface digital. Esse panorama surgiu como uma indicação de que todos(as) nós podemos ter voz e lugar nas redes sociais para expressar nosso ponto de vista. Do mesmo modo, outra fonte que amplifica e corrobora essa intenção são as fotografias que usamos, também como fontes de análise e contribuição investigativa: “[...] a fotografia revoluciona a memória, multiplicando-a e democratizando-a, dando uma precisão e uma verdade que permite guardar a memória do tempo e da evolução da sociedade” (Le Goff, 2003, p. 460).

As fotografias das redes sociais e aquelas cedidas e escolhidas pela própria Juliana revelaram que a estudante seleciona e posta aquelas que objetivam contar a sua história, as emoções contidas no momento, as suas escolhas, o seu modo de viver e de compreender a vida humana, como se fossem “um registro de si mesma, marcando lugares e não lugares nos espaços de sua própria vida” (Leite, 2001, p. 100). As fotos certamente colaboraram e intencionaram contar a história de Juliana, de forma ambiciosa, revelando as suas emoções, suscitando reflexões sobre a sua maneira de viver e a sua compreensão da existência humana, porque “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Nessa direção, para levantamento das informações, tanto dos registros escritos das redes sociais como também das fotos, adotei alguns critérios, tais como:

1. Considero o período de 2012, ano que conheci a Juliana, até o ano de 2023 como forma de acompanhamento e atualização das informações para a pesquisa;
2. A escolha dos temas, registros e fotos nas redes sociais deu-se a partir dos marcadores de raça, gênero e deficiência, que vão ao encontro de nossos objetivos, problema de pesquisa e aposta de tese. A partir das narrativas da estudante, e desses marcadores, as fontes, redes sociais, fotografias e diário de campo, foram analisadas;
3. Juntamente com as entrevistas orais e registros escritos, essas fontes fizeram parte da triangulação dos dados, porque comproendo que, assim, obtém-se maior compreensão e amplitude no momento das análises.

Para analisar as fotografias, optei por algumas orientações. Portanto, a apreciação das fotografias, dispostas nas redes sociais pela estudante, deu-se a partir dos seguintes critérios e do pensamento de Souza (2008):

1. O conteúdo expresso na imagem, isto é, quem ou o que está contido na foto e qual seria a intenção da Juliana (com o auxílio dos teóricos usados) ao disponibilizar determinada foto em detrimento de outra.
2. Cada fotografia e registro escolhidos foram anteriormente discutidos e explicados pela estudante. Para Souza (2008), a fotografia registra um momento específico e fornece “provas” como testemunho de um fato ou acontecimento, sendo que também pode se apresentar como uma narrativa de determinadas realidades.

3.7 O DIÁRIO DE CAMPO: CONSTRUINDO MEMORIAS, DIÁLOGOS E DESCOBERTAS

Segundo Lüdke e André (1986), o diário de campo é essencialmente prático e teve papel fundamental nesta investigação, porque serviu para registrar detalhes mais específicos, bem como alguns aspectos imediatos ocorridos durante a coleta de dados. Como pesquisadora, ofereceu-me um espaço seguro para anotar informações relevantes que mais tarde contribuíram significativamente para o estabelecimento de análises e interpretações mais profundas dos dados. Por isso, o diário de campo foi considerado um instrumento de utilização potencialmente significativo, juntamente com as narrativas de Juliana, para registrar as informações

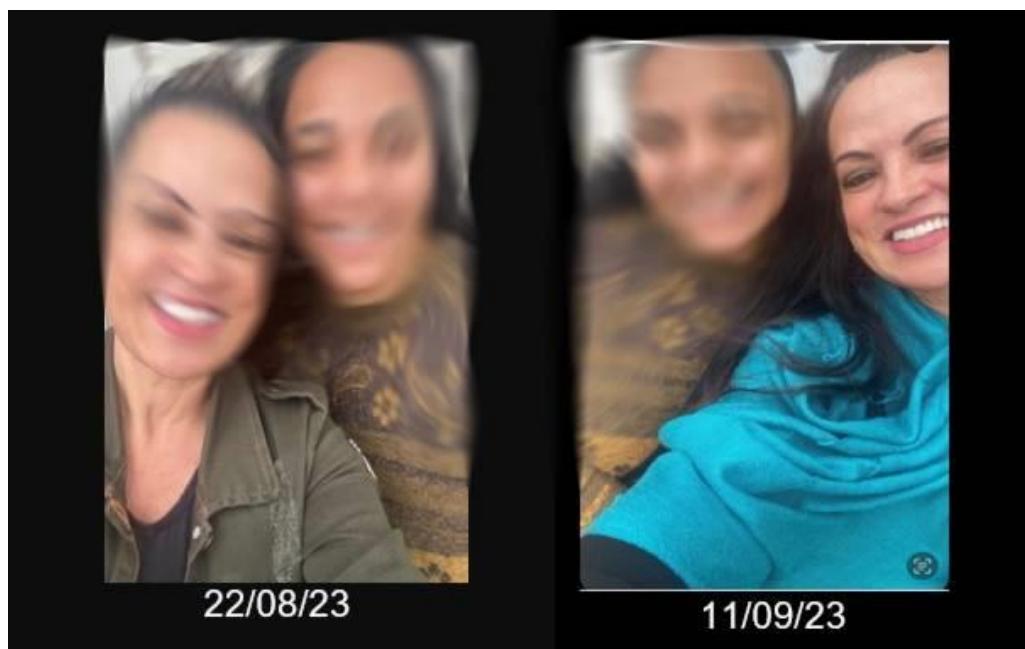
que escaparam da gravação da entrevista, fato esse que levou à realização de uma investigação ainda mais rigorosa e maior profundidade científica.

A seguir, compartilho, ainda que de forma breve, o que vivi na ida ao campo:

3.7.1 1º Dia - 22 de agosto de 2023

Com um misto de insegurança, porém com muito entusiasmo, embarco para o campo de estudo, no dia 22 de agosto de 2023, às 9 horas, na sala 228 do Diretório Acadêmico da Gastronomia no Campus Anglo, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), conforme previamente combinado com Juliana. Nesse dia, ela contou a sua história – desde o nascimento, o ingresso na escola até o quarto ano do seu Ensino Fundamental. A entrevista durou quatro horas e meia, com intervalos necessários para que a estudante pudesse reorganizar seus sentimentos e as suas memórias, antes de darmos continuidade, porque sabemos que relembrar as dores e as lutas, passadas e presentes, nunca é uma tarefa fácil. A memória atua como um caminho que coloca em movimento nossas emoções e traz acontecimentos que nem sempre gostaríamos de lembrar, logo, coloca-nos diante do que realmente vivemos, sem romantizar a vida, sendo um processo de profundo mergulho nas sensações e vivências experimentadas nos diferentes momentos de nossa existência.

Imagen 2 – Fotografias dos encontros das entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

3.7.2 2º Dia - 11 de setembro de 2023

Em nosso segundo dia de entrevista, discutimos a infância de Juliana e seu caminho até chegar ao quinto ano escolar. Ao longo desse encontro, conversamos sobre as memórias e vivências que permearam essas etapas específicas da vida da estudante. Os sentimentos e o interesse de Juliana guiaram minhas ações nesse dia. A conversa começou com Juliana livremente falando sobre suas experiências, interações com colegas, professores e familiares e a sua própria relação e aprendizado sobre os conteúdos que lhe eram ensinados. Nesse dia, pude perceber, dentre outros aspectos, ressaltados pelas suas palavras, os problemas e as dificuldades estruturais das desigualdades raciais e sociais presentes no sistema educacional, que incontestavelmente repercutem na vida de Juliana. Quando ouvi atentamente os seus relatos, reconheci as possíveis relações entre as perspectivas interseccionadas de raça, gênero e deficiência, justificando, dessa maneira, que as histórias pessoais, como as de Juliana, apresentam-se como uma temática necessária a serem desenvolvidas nas pesquisas.

3.7.3 3º Dia - 12 de setembro de 2023

Em nosso terceiro dia de entrevista, demos continuidade à sua história escolar, até o sexto ano do Ensino Fundamental. Dediquei esse dia para entender melhor as variações e as dificuldades enfrentadas por Juliana durante essa fase de sua formação. Procuramos aprofundar a compreensão de suas interações interpessoais, as suas oportunidades de aprendizado, as dinâmicas escolares e os seus desafios, especificamente relacionados a esse tempo de vida pessoal e escolar. Tratamos da relação que ela desenvolve com seus colegas, professores e familiares, as dificuldades encontradas e as estratégias que Juliana propôs e propõe para lidar com os problemas e dificuldades que se fizeram e fazem presentes em sua vida.

Aprendi mais sobre a força e a determinação de Juliana para superar os desafios, preconceitos, o racismo, o sexism e as expectativas, frequentemente impostas às estudantes mulheres negras desafios sistêmicos que ela enfrenta diariamente e sobre a necessidade de garantir uma educação escolar para além dos conteúdos transmitidos por cada professor(a). Nessa semana, consegui revisitar os apontamentos teóricos que se debruçam sobre as relações entre educação, raça e

identidades, e contribuem para que tenhamos uma ampla visão no aprofundamento dos conhecimentos que são o motivo desta investigação.

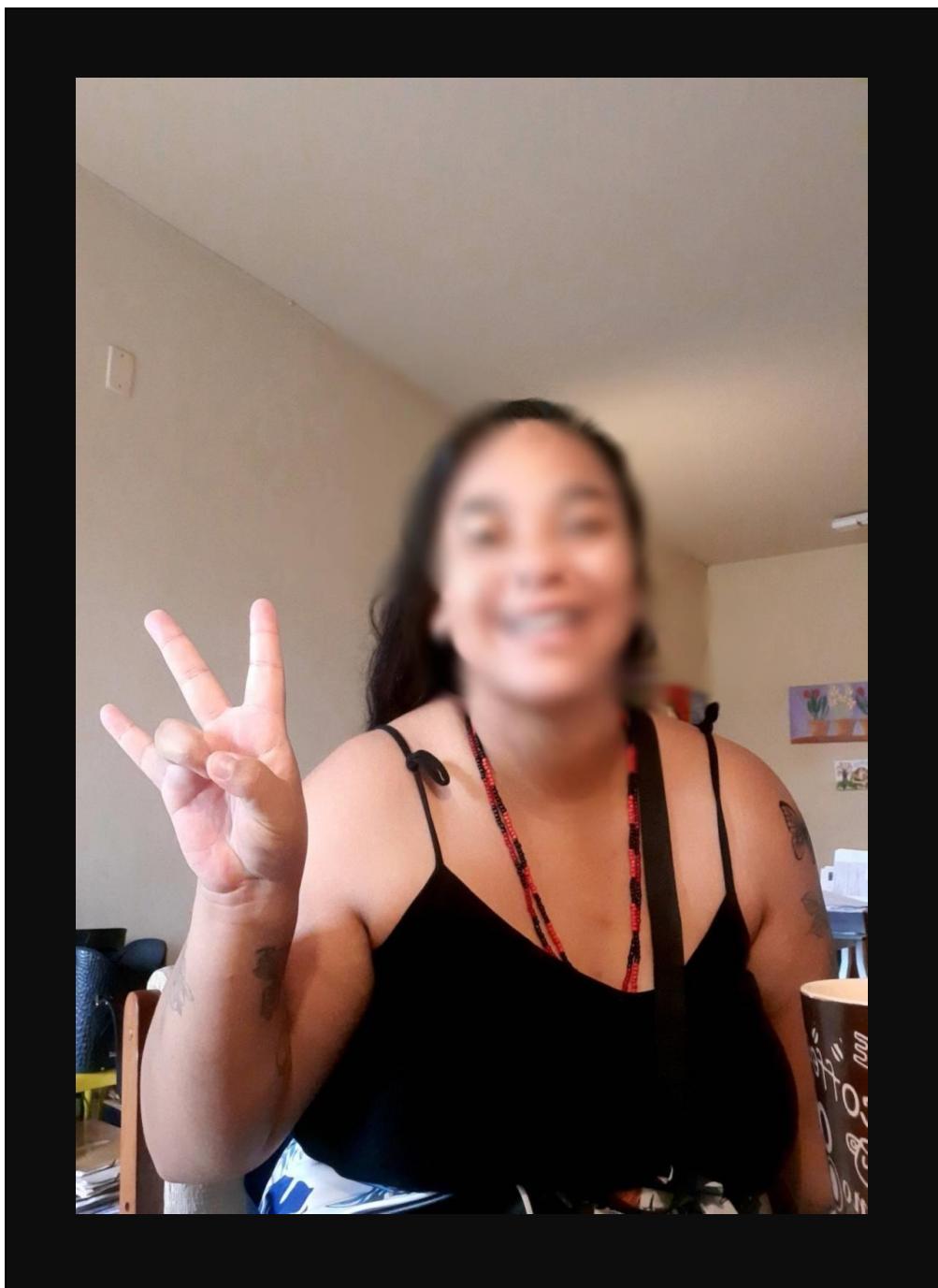
3.7.4 4º e 5º Dias - 23 de outubro e 24 de outubro de 2023

No quarto e quinto dia, dedicados às entrevistas, avançamos um pouco mais sobre as experiências e dinâmicas correspondentes ao sétimo e oitavo ano escolar de Juliana. De acordo e da mesma forma como nos dias anteriores, tentei estabelecer um diálogo acolhedor e seguro para que a aluna compartilhasse suas memórias. As falas de Juliana, nesses dias, foram relacionadas às dinâmicas escolares vividas e às interações sociais permeadas por conflitos e as suas (e da sua família) condições financeiras e emocionais. Nessa fase, a estudante registrou as transformações e as mudanças que aconteceram nesse período da sua vida. Conversamos sobre os conteúdos, as práticas docentes, a sua relação com os colegas e professores – fato esse que me deu pistas do impacto dessas relações em sua vida, os desafios enfrentados e as conquistas possíveis. Nesses dias, Juliana esclareceu as adversidades enfrentadas acerca dos preconceitos, estereótipos e discrepâncias estruturais que afetaram/afetam a sua vida.

3.7.5 6º Dia - 06 de novembro de 2023

Como mencionado anteriormente, escolhemos esse período do Ensino Médio para ser o foco central da pesquisa. Ao longo desse tempo, a aluna relatou-me os momentos marcados pelo racismo, capacitismo e sexism que enfrentou/a diariamente. Juliana evidenciou como e quais estratégias desenvolveu/e para conseguir cotidianamente dar continuidade aos seus projetos de vida. Nesse período, Juliana perdeu a sua bisavó, que era, para ela, a base afetiva e a fonte de renda da família. Essa morte trouxe uma época de fome, violências físicas e emocionais para a estudante, registradas e aprofundadas nesta tese.

Imagen 3 – Fotografias dos encontros das entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisadora.



Imagen 4 – Recepção à Juliana (08/03/2024)

O orgulho estava em não faltar comida à mesa
(Sueli Carneiro, 2016).

Fonte: Acervo da Pesquisadora.

3.7.6 7º Dia - 07 de novembro de 2023

Nesse dia, a princípio seria o término de nossas entrevistas, conversamos sobre a entrada de Juliana na universidade por meio do sistema de cotas. As cotas, segundo Juliana, seriam um exemplo de políticas de ação afirmativa com o potencial de promover acesso ao Ensino Superior. Essa oportunidade, Juliana considera que impactou de forma muito positiva a sua vida. Tratamos da necessidade de não nos afastarmos dos desafios diários que as mulheres negras com deficiência enfrentam, diante de uma sociedade na qual (ainda), para algumas pessoas, essas políticas representam um contexto de privilégios de determinados grupos em prejuízo de outros.

Imagen 5 – Fotografias dos encontros das entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

3.7.7 8º Dia - 08 de março de 2024

No dia 8 de março de 2024, dia Internacional da Mulher, optei por retornar ao campo com as entrevistas, porque fiquei interessada em discutir e obter maior aprofundamento sobre algumas questões que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa. Voltamos a dialogar sobre: a composição familiar de Juliana, que é formada por cinco mulheres negras (a própria Juliana, a mãe biológica, a bisavó, a avó [que ela chama de mãe] e a sua dinda), e a sua relação com os espaços: religioso, carnaval e de participação nos movimentos sociais. Saliento que esses tópicos se tornaram inéditos e potentes no desenvolvimento da tese.

Nessa ocasião, comemoramos juntas o dia das Mulheres, celebramos e brindamos com um cafezinho a oportunidade de estarmos juntas mais uma vez, unidas pela busca do conhecimento, pelo desejo de compreender as complexas experiências interconectadas acerca da mulher negra e o seu modo de ser e estar no mundo. Foi um dia especial, porque estávamos concluindo as entrevistas, que, por sua vez, colocaram Juliana como o epicentro desta pesquisa. Juntas, percorremos a história, sempre narrada por Juliana, sobre sua construção familiar, composta por mulheres negras, e busquei compreender melhor os espaços de resistência, escolhidos por Juliana, como uma forma de enfrentamento e de luta.

Espaços que denominamos de “espaços seguros” e/ou “espaços protegidos” (Collins, 1990), tais como: o religioso, que na vida de Juliana desempenha uma fonte de identidade cultural e espiritual, a sua conexão com o carnaval enquanto lugar de aprendizado cultural, pertencimento, resistência e de voz para a estudante. E, por fim, voltamos a rever alguns pontos sobre as suas expectativas e aspirações relacionadas ao contexto educacional. Esses espaços foram indispensáveis para a estudante, porque, para ela, tornaram-se uma possibilidade de enfrentamento ante uma sociedade e um espaço escolar que historicamente mostra-se racista, capacitista e sexista. Nesta pesquisa, trato esses espaços como resistência, mas eles também podem se transformar em redutos de violência. Ao finalizar o campo, nesse dia, senti que o havia concluído da melhor forma possível e que, a partir dessa conclusão, teria então um imenso trabalho de construção escrita.

Imagen 6 – Finalização do campo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

3.8 O PROCESSO DA ANÁLISE DOS DADOS

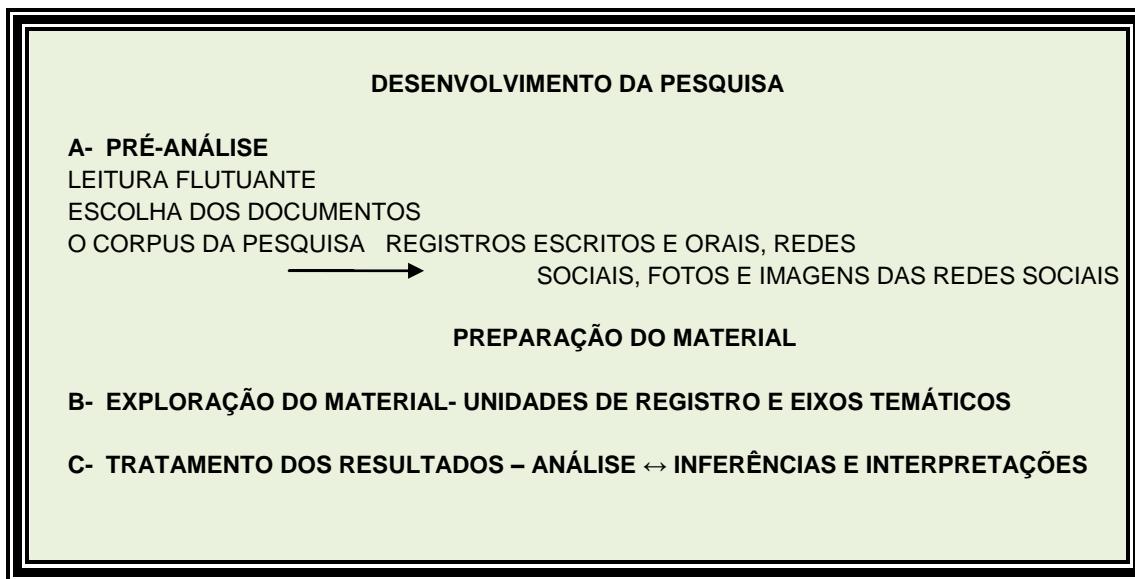
Quanto à relação ética na pesquisa, no início do processo de pesquisa, juntamente com a estudante, dialogamos e acertamos todo o processo que teríamos pela frente. Foi o momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também de imagem. Foi quando fizemos o cronograma e estabelecemos nossos encontros e a escolha do material que seria usado, como imagens, fotografias e o lugar em que as entrevistas seriam realizadas. Esse período também foi a etapa que enviamos nosso projeto ao comitê de Ética em Pesquisa da UFPel, para o qual obtemos a aprovação. Em todo o período de pesquisa, estive preocupada em manter e ser o mais fiel possível a todo material utilizado, assim como o máximo e profundo respeito à sujeita protagonista do estudo.

Como referência, escolhi a sugestão de análise de conteúdo de Bardin (2016), por sua contribuição para as metodologias baseadas em histórias de vida e biografias. Essa perspectiva infere sobre conceitos relacionados à temática apresentada, constituindo-se como uma abordagem metodológica, amplamente utilizada, cujo objetivo é analisar e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de materiais, como textos, imagens, vídeos e áudios. Para isso, desenvolvi um sistema

de categorização que captura as ideias centrais veiculadas nas fontes analisadas: entrevistas orais e escritas, diário de campo, redes sociais e as fotografias selecionadas.

Tal processo foi desenvolvido selecionando-se unidades contextuais relevantes, com base no tema de pesquisa, por meio do qual se traça uma triangulação com palavras-chave: raça, gênero e deficiência. A análise de conteúdo permitiu o exame dos diferentes aspectos das experiências de Juliana, incluindo os eventos históricos e sociais que influenciaram as suas experiências, sentimentos, pensamentos e reflexões ao longo da vida. A análise de conteúdo oportuniza um grupo de técnicas e segue a orientação de três fases: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados” (Bardin, 2016 p. 31). Seguindo os pressupostos de Bardin (2016), destacam-se, no Quadro 6, as etapas desenvolvidas:

Quadro 6 – Etapas da Pesquisa

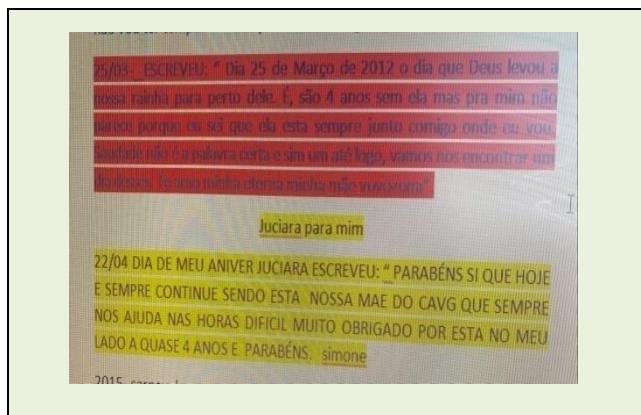


Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Bardin (2016), vários princípios sustentam a criação dessas categorias. Esses princípios incluem a exclusão entre categorias, a homogeneidade dentro de cada categoria, a relevância da mensagem transmitida, a capacidade de fazer inferências e a objetividade para melhorar a compreensão. O próximo passo seria reunir unidades em categorias comuns, agrupando-as progressivamente como iniciais, intermediárias e finais. Esclareço a seguir, de forma mais pontual, as etapas.

Na fase de pré-análise, defini o objetivo, selecionei o material relevante para ser analisado e identifiquei as categorias e as unidades de análise. Neste estudo, essas categorias compreenderam as experiências vivenciadas pela estudante com o cruzamento de situações de discriminação ou opressão enfrentadas; suas relações familiares; conquistas escolares e desafios vivenciados; autoimagens, identidades projetadas, incluindo como ela se percebe em relação à sociedade/mundo para além de suas deficiências. Essa etapa “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 2016, p. 101). A segunda etapa é a exploração do material, na qual o pesquisador lê, ouve, analisa de forma cuidadosa e organizada, identificando os momentos relevantes que serão aproveitados na análise. Esse momento, segundo Bardin (2016), escolhi sistematizar por cores (Imagen 6):

Imagen 7 – Exploração do material



Fonte: Elaborado pela autora.

A codificação é a terceira fase, momento em que se atribuem códigos aos trechos anteriormente identificados. Como exemplo quanto à abordagem familiar da estudante, codifiquei “*família*” e, após, agrupei-a na categoria final “relações familiares”, e assim foi feito sucessivamente com todas as falas e material coletado. Abaixo, apresento apenas um exemplo de como foi realizado o desenvolvimento da categorização (Quadro 7), a partir das análises, porque, ao final do trabalho desenvolvido, resultaram mais de 40 quadros de análise.

Quadro 7 – Codificação das análises

PALAVRAS, FRASES, PARÁGRAFOS REGISTRADOS JULIANA	CODIFICAÇÃO CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTROS CATEGORIAS FINAIS
"BOM ESSA HISTÓRIA DE VIDA MINHA QUE COMEÇA [...] EU FALO SOB AOS OLHOS DA MINHA BISAVÓ DONA D."	FAMÍLIA- BISAVÓ-ORIGEM- CARENCIA MATERNA E PATERNA	FAMÍLIA RELACIONES FAMILIARES
"[...] A MINHA DESCRIÇÃO É BAIXINHA, GORDA E UMA MULHER NEGRA E AS PESSOAS ME VEEM COMO UMA MULHER NEGRA BRIGONA"	MULHER, NEGRA, DEFICIÊNCIA FILHA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS IMAGENS	IDENTIDADES IMAGENS IDENTITÁRIAS
"OBRIGADO A TODOS QUE ME AJUDARAM NESTA CAMINHADA DESDE OS PROFESSORES, PROFESSORAS, OS FUNCIONÁRIOS DE CADA SETOR DO CAVG [...]" "O QUE OXUM CONSTRÓI, NINGUÉM DESTRÓI. O QUE OXUM ABRE, NINGUÉM FECHA. O QUE OXUM LEVANTA, NINGUÉM DERRUBA". "TODO MUNDO SABE O AMOR QUE TENHO DO CARNAVAL [...]."	ESCOLA RELIGIÃO CARNAVAL	ESPAÇOS SOCIAIS ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa etapa, reagrupei as falas da estudante em categorias iniciais, intermediárias e finais:

Quadro 8 – Categorias e subcategorias finalizadas

CATEGORIAS INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS	
RAÇA NEGRA	FAMÍLIA	FAMÍLIA	
FAMÍLIA	ESPAÇOS EDUCATIVOS	AS MULHERES NEGRESAS DA FAMÍLIA	RELAÇÕES FAMILIARES
GÊNERO	RESISTÊNCIA	IDENTIDADES	
DEFICIÊNCIA	ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA	INTERSECCIONALIDADE	IMAGENS IDENTITÁRIAS
ESCOLARIZAÇÃO VIOLENCIA FÍSICA E EMOCIONAL	CULTURA	ESCOLARIZAÇÃO “ESPAÇOS SEGUROS” “ESPAÇOS PROTEGIDOS”	ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS
IDENTIDADES	SOCIEDADE		
INTERSECCIONALIDADE	CARNAVAL		

Fonte: Elaborado pela autora.

3.9 CONFIABILIDADE: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Triangulação é o uso de múltiplas fontes de dados para se obter uma compreensão mais abrangente e precisa dos aspectos principais em uma pesquisa. Cada uma das várias fontes utilizadas revelou informações, que incluíram observações minuciosamente documentadas sobre os tópicos essenciais de nossa análise. Isso garantiu que os dados coletados fossem válidos e confiáveis, ao reduziram as imprecisões que, de certa forma, são inerentes dentro de um processo de pesquisa científica.

Dessa maneira, assumindo o processo de construção de uma rede de significados, desenvolvi o sumário, estruturei as categorias e produzi a escrita. Ao chegar no processo de escrita, sempre tive o cuidado de ir dialogando com os dados e os relacionar aos pressupostos teóricos que serviram para atender aos objetivos pretendidos, dando suporte a cada uma das categorias anunciadas: **RELAÇÕES FAMILIARES, IMAGENS IDENTITÁRIAS E ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS.**

3.10 OBJETIVOS, PROBLEMA DE PESQUISA E APOSTA DE TESE

A aluna, protagonista desta tese, será aqui chamada de Juliana, conforme já mencionado. É importante relembrar que Juliana foi uma estudante que tive a oportunidade de conhecer quando frequentou o IFSUL/CAVG, no período de 2012 a 2017. Hoje Juliana tem 27 anos e formou-se em 2024 no Curso de Gastronomia da UFPEL. A aluna tem diagnóstico de TDAH, Dislexia, Bipolaridade e Deficiência Intelectual. A proposta era compreender o processo de escolarização dessa estudante a partir de sua história de vida. A fim de responder a essa questão, outras problematizações surgiram para ampliar as reflexões, tais como: será que os marcadores de raça, gênero e deficiência foram dimensões consideradas na trajetória de escolarização de Juliana? Quais as estratégias usadas por Juliana no cotidiano escolar diante das opressões sofridas? Como a família de Juliana acompanhou/vivenciou a sua trajetória escolar? Quais são as memórias prevalecentes e persistentes, quando a estudante vivencia a sua escolarização, bem como os demais espaços educativos?

O seguinte problema foi, então, formulado: como se efetivou o processo de escolarização da estudante ante os demarcadores sociais de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva a sua história de vida?

Diante dessas considerações, os objetivos apresentados são os seguintes:

Objetivo geral: Compreender o processo de escolarização de uma mulher estudante negra com deficiência diante dos marcadores de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva um olhar à sua história de vida.

Dentre os objetivos específicos:

- Conhecer a história de vida da estudante, com ênfase em sua escolarização.
- Verificar como os marcadores de raça, gênero e deficiência foram dimensões determinantes no percurso de escolarização da estudante.
- Apreender estratégias individuais e/ou coletivas desenvolvidas pela estudante no enfrentamento às dimensões interseccionadas de raça, de gênero e de deficiência que constituem a sua história de vida e seu processo de escolarização.

Algumas hipóteses foram apontadas, com o objetivo de responder as questões iniciais:

- A interseccionalidade dos marcadores de raça, gênero e deficiência no processo de escolarização da estudante – sujeita desta pesquisa – influenciam significativamente as suas experiências pessoais e escolares, perpetuando muitas vezes o racismo, capacitismo e sexismo;
- Os espaços educativos e formativos que a estudante frequenta ou frequentou podem ser espaços de acolhimento, mas também de exclusão;
- A estudante poderá usar estratégias para combater o racismo, capacitismo e sexismo. Quais seriam?
- As escolas não estão, ainda, preparadas para as adaptações que podem surgir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- A formação de professores e as práticas pedagógicas precisam estar atentas para efetivas formas de inclusão, dirigidas para, dentre outros, esse grupo de alunos(as);

- As múltiplas identidades da estudante atuam de forma complexa, muitas vezes amplificando as barreiras e desigualdades enfrentadas no ambiente escolar.

A aposta de tese deu-se a partir do entendimento de que os marcadores de raça, gênero e deficiência poderiam resultar em uma interseccionalidade de opressões na escolarização da estudante. Compreender esses elementos tornou-se um passo necessário, na tentativa de criar espaços de presença e expressão de Juliana, como também apresentar reflexões sobre os espaços para que se relacionem, em uma perspectiva emancipatória, voltada para uma pedagogia que encontre nas diferenças a possibilidade da igualdade.

CAPÍTULO 4

RAÍZES E HORIZONTES

DE JULIANA



Dororidade, o que é? Ou o que pretende ser? Entendo como a Dor e a nem sempre delícia de se saber ou de não se saber quem é... quem somos numa sociedade mascarada pelo mito da democracia racial...

Nossa História Importa!

Nosso Turbante Importa!

Nossa Vida Importa!

Vilma Piedade

4 RAÍZES E HORIZONTES DE JULIANA

[...] Dororidade quer falar dessas sombras. Dessa fala silenciada, dentro e fora de nós. Da Dor causada pelo Racismo. E, essa Dor é Preta (Vilma Piedade)⁹.

Peço licença a todas as mulheres negras com deficiência, e em especial à protagonista deste estudo, Juliana. Meu desejo é de que esta tese, sobre uma História de Vida, revele-se um tributo à Juliana. Sua história se desenvolveu como um desafio destinado a confrontar nossas instituições escolares e a sociedade, continuamente caracterizadas pelo racismo, machismo e capacitismo. Seu percurso escolar e sua história de vida merecem ser relatados. Esta tese buscou relacionar os contornos de sua vida, junto ao comprometimento das questões atreladas à temática desenvolvida, aos objetivos propostos neste trabalho. Que sua história persista no tempo, inspirando outras mulheres a seguirem seus próprios caminhos e consigam se reinventar toda vez que for preciso. Que tal desejo se materialize e seja uma consagração à sua jornada de vida, bem como um reflexo da pluralidade humana.

Ao escrever as *andanças* de Juliana, ressalto a riqueza de sua história, como força, como fragilidade e impulso para que outras vozes e narrativas sejam escutadas. A vida de Juliana não se resume a um relato; é o espelhamento de tantas outras estudantes negras em condições plurais e semelhantes, como decorrência das leituras sociais que são feitas de seus corpos.

Sua história oferece uma lente através da qual é possível observar as nuances de uma realidade marcada, cujo feminino, por vezes, é irrefletido quanto aos seus discursos, ora de subalternização, ora de exaltação. Ao pensar nas mulheres, sabe-se que não somos fortes o tempo inteiro, nossas fragilidades nos arrebatam, mobilizam feridas e cicatrizes, e, na vida de Juliana, não é diferente. Mesmo assim, pode-se perceber que Juliana é uma manifestação notável de tudo que nos humaniza: fragilidade e força; resistência e coragem, bem como medo, potencializado em ousadia.

Ela enfrentou uma simultaneidade de desafios ao longo de sua trajetória nesta sociedade, que frequentemente subestima suas capacidades, ignora a sua voz e subleva seus “defeitos”. *Um defeito de cor*, obra literária de Ana Maria Gonçalves, relata a história de uma mulher chamada Kehinde, já idosa, que nasceu

⁹ PIEDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

em Savalu, capturada e traficada, foi escravizada no Brasil junto com a sua irmã e a sua avó, sendo que a autora usa de uma das reproduções ficcionais, denominada Luísa Mahin, heroína do levante dos Malês, que aconteceu em 1835, em Salvador. Na obra, percebem-se as nuances do que era ser mulher negra em uma sociedade escravocrata. Para Barrios e Nunes (2023), a história literária nos proporciona uma melhor compreensão das conexões opressivas vivenciadas por Juliana em pleno século XXI; não iguais, demasiadamente diferentes, entretanto com resquícios de um tempo presente nas condições objetivas e subjetivas dos remanescentes de colonizadores(as) e colonizadas(os).

São histórias de vida que se entrelaçam no tempo; Juliana e Kehinde nos mostram a forma como acessar os lugares de força e de resistência que as identifica, uma vez que, por meio da contextualização da obra, vê-se que as lições de sofrimento do passado conectam-se com as lutas atuais por igualdade e direitos humanos, principalmente em uma perspectiva antirracista.

Quando Juliana (2023) afirmou, “eu quero ser alguém na vida”, logo conectei essa fala à existência de um padrão instituído, que revela uma crença internalizada de que a pessoa ainda não é “alguém”, um princípio impulsionado por narrativas sociais que desvalorizam a identidade e as experiências – neste caso de mulheres negras –, e por meio do qual irrompem falas recorrentes, tais como das manifestações excludentes na escola. Ao adotar essa frase, penso que a estudante, involuntariamente, acabe validando e reproduzindo uma educação escolar redentora, que muitas vezes é cúmplice dos modelos pré-estabelecidos. De modo semelhante, Kehinde, na referida obra, sugere um pouco dessa ideia ao pronunciar: “[...] pensei também que poderia arrumar emprego no comércio, já que sabia ler e escrever, o que era uma grande vantagem em relação aos outros pretos” (Gonçalves, 2006, p. 242).

Esse breve diálogo com o romance referido, junto ao respeito pelos princípios éticos inerentes à pesquisa, faz-me observar que cada palavra escrita é fruto da legitimidade conferida pela leitura prévia e do consentimento da autora dessa escrita, Juliana. Dessa forma, respeitosamente, as revelações de Juliana são o coração pulsante desta tese, permitindo-nos adentrar de forma mais profunda e sensível às situações que definem certas vivências de mulheres negras com deficiência por ela retratada. Sua voz é, portanto, anúncio de outras vozes negras cujo silêncio, a invisibilidade, o indizível ou a busca de esconderijos para fugir das suas violências

físicas e emocionais são negociações possíveis (Bhabha, 2011) no interior de sociedades classificatórias quanto aos demarcadores das diferenças.

Sendo assim, suas memórias, nesta pesquisa convertidas em relatos escritos, foram os pilares condutores, e, as suas “andanças”, diretrizes para cada parágrafo desenvolvido nesta pesquisa. Esperançamos, na expectativa que não é espera, mas uma esperança sob a forma de ato-luta, que Juliana não ande sozinha nesta narrativa pessoal, temos certeza que outras e tantas mulheres negras e não negras a acompanharão, porque, como revela hooks (2019c, p. 125-126): “eu preciso não me sentir isolada e saber que existem outras companheiras com experiências semelhantes”.

Agora é o momento de se expressar! Uma expressão mesmo quando acompanhada de lágrimas e sofrimentos é transformadora, porque se desdobra em reflexões sobre a resistência, legitimidade do sofrimento humano, desde que a sua incidência não decorra de processos desumanizadores, tais como racismo, sexism e capacitismos; não se está na vida para guerrear na condição de outro(a), mas a partir do lugar de gente que ama, que sofre e que, acima de tudo, sente. Sueli Carneiro (2017) declarou, para a sua filha, que esse negócio de mulher negra pronta para a guerra, que aguenta tudo, acaba aqui, na medida em que as mulheres negras mais velhas se colocam à disposição para trabalhar para que gerações futuras reivindiquem meio às suas lutas, o direito à fragilidade e ao cuidado.

Ao reconhecer meu lugar de privilégio como mulher branca, sinto o dever ético de abordar esta pesquisa com o máximo de respeito e sensibilidade. Sei da marginalização histórica sobre as vozes negras, frequentemente narradas através de uma visão externa e, muitas vezes, distorcidas. Meu comprometimento e dever intenciona que, de alguma forma, possa aqui contribuir para a ampliação de um conhecimento acadêmico e científico, que se contraponha ao racismo, capacitismo e sexism. Para tanto, busquei a compreensão das vivências de uma mulher negra com deficiência, no intuito de demonstrar a importância central das vozes negras na conjuntura e representação educacional, social e cultural do Brasil.

Relações familiares, abandono, vontade de vencer na vida, preconceitos, racismo, formação escolar, capacitismo e sexism são pautas que me aproximaram definitivamente de Juliana, e, a partir de sua concepção de mundo, os Orixás abençoarão esta escrita. Dessa maneira, com a proteção dos seus Orixás e a minha

eterna gratidão, convidamos para que todos e todas, incluindo mulheres negras e não negras, leiam e considerem os resultados possíveis desta tese.

Reforço que esta tese foi narrada e escrita comprometida com a linguagem acadêmica, porém assume expressões literárias e poéticas, porque foi idealizada com a seriedade que a pesquisa exige, mas também com emoção, memórias, cansaços, alegrias, sofrimentos e lágrimas, pois, ao contar-se a história de alguém, desvenda-se a essência de uma vida, e isso foi por demais complexo e transformador. Narrar e escutar Juliana, provavelmente foi falar também de experiências coletivas de outras mulheres negras com deficiência, por isso entendo que a fala e a escrita são atos de libertação e emancipação, logo, de descolonização.

Juliana, em nenhum momento foi/é coadjuvante nesta tese; neste texto, não houve brechas para que Juliana fosse objeto de estudo, mas que de pronto exercesse a função e o papel principal (Kilomba, 2019). Esta pesquisa contraria as bases metodológicas positivistas, em que o pesquisador se distancia do sujeito investigado, no qual as emoções inexistem no processo, “[...] a ética e os valores são considerados inadequados no processo de pesquisa, seja como motivo da investigação científica, seja como parte do próprio processo de pesquisa” (Collins, 2019, p. 408). Penso que existe, na fala oral ou escrita, uma potência que pode trazer reflexões indispensáveis nas histórias de vida. Dessa maneira, “[...] os debates formados por ideias contrárias, escritos ou orais, são o método preferido de averiguação da verdade: argumentos capazes de resistir aos ataques e sobreviver intactos se tornam as verdades mais fortes” (Collins, 2019, p. 409).

Após o exercício analítico, emergiram categorias que mereceram aprofundamento, como aspectos fundamentais da jornada de vida de Juliana, são elas: **relações familiares, imagens identitárias e espaços educativos e formativos**. Essas categorias apontaram muitas das complexidades e nuances que permeiam sua existência, oferecendo *insights* importantes para pensarmos a educação diante do racismo, capacitismo e sexism.

O espaço familiar foi o primeiro núcleo social no qual Juliana se desenvolveu e onde ela começou a formar a sua compreensão de quem é e de onde ela vem. As dinâmicas e interações, dentro da família de Juliana, foram marcadas por suas origens étnicas-raciais e influenciaram significativamente a maneira como ela se vê e se posiciona no mundo. Sua narrativa é entremeada por laços profundos e

desafios vividos. As vozes femininas negras de sua família registram os valores, as tradições e a força com a qual Juliana enfrentou as adversidades.

As histórias compartilhadas na família, as tradições culturais preservadas e transmitidas certamente contribuíram na criação de Juliana, e para que construísse uma imagem fortalecida de si mesma. Ao mesmo tempo, com a existência de diversos conflitos, pode-se verificar que as famílias são estruturas complexas, onde as questões de gênero, raça e poder se entrecruzam. Também ficaram visíveis os sofrimentos que atravessaram seu espaço doméstico. Portanto, todas as condições que ela viveu/vive são unidades que a constituem e afetam a maneira como vem construindo suas imagens identitárias e como transita pelos espaços educativos e formativos percorridos.

A identidade foi um forte elemento, por meio do qual se pode perceber, por intermédio de suas falas, espécies de fios que se unem em múltiplas camadas de pertencimento, resistência e negociação incessante com as construções sociais de raça, gênero e com as suas capacidades cognitivas e mentais. As imagens identitárias que surgem, da história de vida e de escolarização de Juliana, vão mostrando e afirmado o reconhecimento de sua negritude, bem como se unem à resistência e à luta contra os estereótipos e preconceitos radicados na sociedade. Ao desenvolver a categoria *imagens identitárias*, foi-me possível acessar as estratégias de enfrentamento e de como Juliana vai se (re)construindo a cada dia.

Juliana percorre e adquire experiências em ambientes formais e não-formais de aprendizagem, nos quais o conhecimento adquirido tanto pode ser algo compartilhado por ela como também inúmeras vezes é contestado. Seguindo esse entendimento, surgiu a categoria: os *espaços educativos e formativos*. Esses espaços foram/são palco de descobertas, desafios e transformações, que se constituem como aspecto basilar na trajetória da estudante. Nela, exploramos espaços como a escola, o carnaval, os movimentos sociais e a religião, percebidos a partir do olhar da estudante em suas redes sociais e suas narrativas.

E foi assim que, juntas, construímos e vamos contar uma história com muitos recortes, porque seria impossível narrar e escrever todas as questões que se fizeram e se fazem presentes na vida da estudante, no entanto Juliana contou o que realmente, para ela, foi e é possível.

4.1 RELAÇÕES FAMILIARES

Nesse contexto, as relações familiares emergem como um eixo central na narrativa de Juliana, ecos de tradições ancestrais, que desafiam as construções sociais que cotidianamente lhe são impostas. hooks (2019a) evidencia que a família negra é um espaço de resistência e empoderamento, onde as mulheres desempenham um papel fundamental na transmissão de valores, saberes e histórias. Nas entrelinhas da narrativa de Juliana, percebo a presença dessa herança matriarcal, em que as figuras femininas exerceram/exercem uma influência profunda. Da mesma forma, hooks (2019a, 2019b, 2019c) alerta para as tensões e contradições presentes nas relações no âmbito das famílias negras, moldadas por séculos de opressão e traumas. As cicatrizes deixadas pela escravização e pelo racismo reverberam nas dinâmicas familiares, desse núcleo doméstico, exigindo um constante processo de cura e reconciliação.

Nas falas de Juliana, vislumbram-se as complexidades que são inerentes às relações familiares, onde os laços de amor, pertencimento e ancestralidade coexistem com as feridas abertas pelo peso das experiências vividas nesse núcleo familiar e também historicamente reveladas. Sueli Carneiro (2020) me instiga a compreender as relações familiares como espaços de construção identitária e resistência cultural. Sua teorização sobre a “mulher negra brasileira” ressoa nas nuances desta narrativa, onde a afirmação da negritude e a luta contra o racismo e o sexism se entrelaçam com as experiências familiares.

Diante dessa ideia, as relações familiares emergem, então, como espaços de negociação constante, onde a identidade negra é afirmada, celebrada e, por vezes, contestada. As vozes femininas da família de Juliana constituíram-se como um alerta e ajuda para que ela perceba as suas raízes ancestrais. No contexto registrado por Juliana, as relações familiares se revelam também como uma potente possibilidade para construir resistências. Nas famílias, as tradições podem ser reinventadas, as histórias podem ser recontadas. A força coletiva da família negra é construtora de uma base indispensável para uma transformação social. Prazer, dor, doença, cura, amor e raiva se mesclam nos percursos estudantis de Juliana.

Com Juliana, foi possível (re)ver alguns conceitos como o amor ou o não amor. Compreendo que o amor também pode ser auxílio, preocupação e proteção: “quando eu passei na UFPEL a mãe Lurdes é internada dentro da UTI por embolia

pulmonar e a partir daí a minha vida simplesmente ficou em surto porque a única pessoa sempre que fica comigo é ela" (Juliana, 2024). O amor de Juliana também é um amor político, antissexista, feminista, que nos mobiliza a desmistificar o conceito de amor. Para Nascimento (2021), no cenário em que a mulher negra se encontra, cabe-lhe a desmistificação do conceito de amor, transformando-o em dinamizador cultural e social, para assim, buscar mais igualdade entre os sexos.

Um tipo de sentimento que parece ter sido impulsionador para a construção de uma Juliana participante nos movimentos sociais e outros espaços, inclusive em uma tentativa de não reproduzir os mesmos comportamentos violentos e autoritários masculinos, por ela revelados quando profere: "meu pai biológico quando me batia claro que eu sentia raiva [...]" . Portanto, as suas relações familiares são permeadas por uma complexidade que ultrapassa as fronteiras do individual, refletem as relações da organização de uma família negra, mas que também pode ser uma possibilidade de mostrar uma luta coletiva de um povo que sempre buscou a afirmação de sua humanidade.

4.2 A SEMENTE E O SOLO

Tenho vontade de falar muita coisa, acho que vou fazer uma biografia (Juliana, 2023).

Agosto de 2023, inverno na cidade de Pelotas. Amanhecia. O céu estava limpo e havia sol para aquecer nossos dias frios. Juliana se preparava, pois chegara o momento de contar a sua história, para que pudéssemos entender como a sua vida foi marcada pela conexão da colonialidade, desafios, sofrimentos, mas também por experiências que alegraram/alegram seu corpo feminino negro. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder é definida como a formação de um poder global capitalista, moderno, colonial e eurocentrado, por meio do desenvolvimento da noção de raça, concebida biologicamente para naturalizar que os colonizados eram inferiores aos colonizadores. Tal armadilha constitui-se por vários tentáculos, dentre eles: o racismo; o capitalismo; o trabalho; a sexualidade; a política e o Estado (Quijano, 2005). Assim, a colonialidade funciona em proporções materiais e subjetivas, como também vai conceber uma inferiorização nas outras formas de conhecimento existentes.

Nesse sentido, Juliana, para além dela, consegue explicitar o peso da colonialidade no corpo e na presença da Dona Dirce (bisavó) e da Dona Lurdes (avó-mãe), perante uma sociedade que perpetua desigualdades e marginaliza identidades e culturas não hegemônicas, classificando e inferiorizando os indivíduos, em especial as mulheres negras. Por isso, ao narrar-me a sua vida, fez-me um pedido: que a sua história fosse contada a partir do registro especial de que a bisavó, a avó (chamada de mãe) e a ancestralidade nunca a abandonaram, sempre estiveram por perto, protegendo-a: “bom, eu falo aos olhos da minha bisavó, da minha mãe Dona Lurdes e da minha ancestralidade por isso sempre falo que tudo começa por aí” (Juliana, 2023).

Para Amador (2022), as mulheres negras não podem traçar as suas lutas sem a ancestralidade. Logo, pode-se interpretar que a Juliana nunca esteve sozinha. Uma ancestralidade que se junta à ideia de que “não é apenas uma ligação com o passado, mas uma força viva e contínua que influencia e molda a identidade e a resistência das pessoas” (Conceição, 2006, p. 45). Para a autora, a ancestralidade vem a ser como um elo que conecta as gerações e vai fortalecer as lutas contra as opressões. E esse pensamento fica muito evidente na fala de Juliana, no momento que celebra seu encontro com o curso de Gastronomia, neste momento concluído, na Universidade Federal de Pelotas:

A Gastronomia vem cada vez mais me mostrando como estou certa em defender a bandeira ancestral, negra e cozinha de santo. Hoje fizemos a famosa feijoada cultuada pelos Orixás e pelos escravos quando chegaram no Brasil e esta relação com todos os ingredientes tem seu significado e isto é muito importante. ‘Um eterno obrigada à banca por embarcar neste mundo mágico da nossa cultura afro-brasileira e passando dos terreiros ao samba’¹⁰ (Juliana, Rede social, 30/11/21).

Juliana busca memórias afetivas de uma ancestralidade que se faz presente no saber fazer gastronômico, anunciado pelo cheiro da comida da mãe Lurdes, sensação sensorial olfativa, que faz com que lembre, até os dias de hoje, da presença da Dona Dirce, sua bisavó, que há muitos anos não se encontra mais neste plano. São encontros de vida, encontros ancestrais que fortalecem e dão sentido à sua jornada, muitas vezes cansada, mas reiteradamente vigilante.

¹⁰ Juliana apresentou um trabalho no 4º Encontro Gastronomia, Cultura e Memória, na Universidade Federal de Pelotas, com o título: *FARINHA DE MILHO, UM ELEMENTO DE REPRESENTATIVIDADE PARA COZINHA DE AXÉ*.

Juliana narra a sua vida de um lugar racializado, as suas falas vão ao encontro dos momentos que, durante a sua vida escolar e pessoal, sempre foram atravessados por preconceitos, contradições, discussões, violências familiares e com outras pessoas, dificuldades financeiras, tentativas frustradas de agradar as pessoas, como condição de aceitação, sentimentos de inferioridade e autoestima baixa. Da mesma forma, posso enfatizar a sua força, as resistências empreendidas, a sua participação em movimentos sociais, em eventos, a sua paixão declarada pelo carnaval, a sua religiosidade, perceptível em suas postagens nas redes sociais e as evidências de declarações por vezes romantizadas de quando anuncia uma educação redentora, que a conduza a “vitórias na vida”. Essa é Juliana, como ela própria se diz ser:

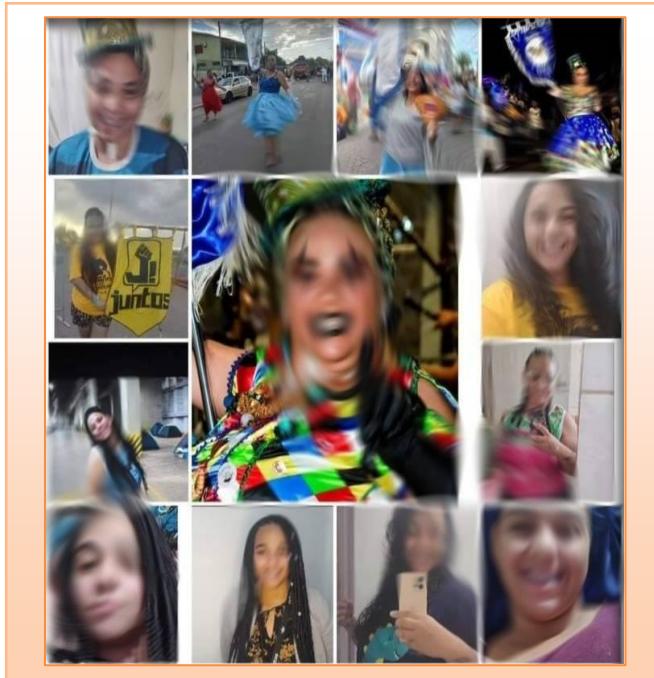
[...] o carnaval é tudo porque eu extravaso, me conecto com as minhas entidades. Dizem por aí que carnaval e religião não se misturam. Eu digo que se misturam, sim! Com o carnaval eu me identifico com a função dos orixás, da dança, amadurecimento. Eu amo (Juliana, 2023).

Nada foi/é fácil para Juliana, ainda assim aparecem sorrisos que limpam suas lágrimas e a impulsionam a mover-se até onde ela própria não acreditou que conseguiria chegar. É a vida. É a existência. É o agradecimento por estar viva, porque, quando Juliana requer a sua história a partir dessas mulheres, em um mundo onde a luta pela sobrevivência é mais importante do que o amor (hooks, 2020), é notável a demonstração de gratidão, de sua parte, com Dona Dirce e Dona Lurdes. E isso é amar, é “aquele amor que cura: Nossa recuperação está no ato e na arte de amar” (hooks, 2020, s/p), “eu agradeço a minha bisavó e a minha mãe Lurdes, sem elas eu nem sei o que seria de mim” (Juliana, 2023).

Juliana se descreve como: “uma mulher negra, gorda, estatura baixa e brigona”. Nascida na cidade de Pelotas, no dia 27 de janeiro de 1997, hoje tem 27 anos de idade, tendo como pais biológicos Fabrício e Cátia¹¹, descritos por Juliana como: “meus pais biológicos, ele é negro e careca, ela também é negra. Eu digo negros puxados pra escuro e eu sou uma negra mais clara, eles são bem mais escuros” (Juliana, 22 ago. 2023).

¹¹ Os nomes usados nesta tese, sem exceção, são fictícios, a fim de preservar a privacidade de todas as pessoas citadas.

Imagen 8 – Mosaico de Juliana nas redes sociais



Fonte: Rede social Facebook (2021).

A sua apresentação é representativa e fala por si sobre a proposta e os objetivos empreendidos neste estudo. A relação de Juliana com a sua mãe biológica foi breve, pois a adoção por membros da família aconteceu logo após o seu nascimento: “Ela não sabia com quem me deixar, aí ela me deixou com a minha bisavó que era avó do meu pai biológico. O que ela falava era que eu estava desnutrida, que eu tinha questões de saúde. E, aí a minha avó disse: – ‘não, traz ela pra cá’” (Juliana, 2023).

Foi então que a sua mãe biológica, por necessidade, deixou Juliana sob os cuidados da bisavó, Dona Dirce, e seu esposo, Seu José – chamado de pai por Juliana – e da avó Dona Lurdes, filha da Dona Dirce. Morava também nessa família a dinda Maria, que de certa maneira também auxiliou na criação de Juliana. Reflito sobre como a vida de Juliana poderia ter sido diferente se ela não tivesse vivenciado o abandono por parte de sua mãe biológica: “a mãe sempre diz que eu sempre procurei nos meus namoros a falta da mãe biológica, sei lá” (Juliana, 2023).

Entretanto, comprehendo que não é possível tratar, um fato tão complexo e causador de extremo sofrimento, de forma reducionista e valorativa. Cátia (mãe biológica), ao optar que a sua filha ficasse sob os cuidados da bisavó e da avó, assim como outras mulheres negras (e não negras), aparentemente reagiu a seus

ferimentos e aflições, ocultas e talvez nunca reveladas, mas supostamente violentas, na construção e como parte de sua vida.

Relembre-se que as mulheres negras sofreram violências durante o processo colonial, processo que ainda se faz presente nas mulheres que sofrem racismo, fome, miséria e outras formas de opressão, exclusão social e econômica. O processo de violência, por exemplo, confirma-se nos dados estatísticos sobre o feminicídio de mulheres negras no Brasil:

A nova edição do Atlas da Violência, publicação anual do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), aponta que a taxa de homicídios para mulheres negras cresceu no país 0,5% entre 2020 e 2021. No mesmo período, houve redução de 2,8% para as mulheres não negras, que incluem brancas, amarelas e indígenas. Em 2021, 2.601 mulheres negras foram vítimas de homicídio no Brasil. Esse número representa 67,4% do total de mulheres assassinadas. Também corresponde a uma taxa de 4,3 vítimas para cada população de 100 mil. Trata-se de um índice 79% superior ao das mulheres não negras (Rodrigues, 2023, s/p).

O abandono materno pode não ser uma justificativa razoável, em específico para Juliana, mas quem sabe, por suposição, seja uma evidência do que Cátia entenda sobre o que seja o amor. Talvez um amor em conexão com a sobrevivência, com o alimento e com a cura, em que o “abandonar”, por consequência, seja uma forma de amparo e/ou repressão emocional para enfrentar e suportar suas dores. bell hooks (2010) consegue justificar-nos quando declara que:

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar.

Dentro de um contexto histórico, Juliana, conforme anunciado antes, fala a partir de Dona Dirce e Dona Lurdes e afasta um conceito único de família, sobretudo quando diz: “parente não é família, família é quem te procura, quem te liga, quem te visita, quem te apoia. Laços sanguíneos não significam família” (Rede social, 18/10/22). Essas duas mulheres, em particular Dona Lurdes, que Juliana chama de mãe, são consideradas seus maiores “amores”, como ela mesma as define:

A mãe Lurdes eu tenho vínculo forte, sei lá o que é. A razão de toda a minha existência vem dessa mulher, que me dá dor de cabeça todos os dias (*risos*), mas está junto comigo, lutando sempre como forma de resistência. Chefe da família. Essa é a minha gorda que amo e apresento a vocês: Dona Lurdes, então o dia de hoje: o dia das mães é dia de resistência! Feliz dia das mães! (Juliana, Rede social, 14/05/2020).

Juliana, ao considerar seu afastamento da mãe biológica, também ponderou, como uma das razões: “a Cátia (mãe biológica) falava, quando ela veio pra cá, que avó (Dona Dirce) não deixava ela me ver muito pela questão de ela ter me abandonado. Daí isso, avó terminava não deixando a Cátia me ver” (Juliana, 2023). Diante de tais circunstâncias, Juliana e Cátia conseguiram ter algum tipo de elo mediante os raros momentos vividos: um deles foi quando a mãe passou uma semana com ela, mas optou por sair todas as noites para “balada”, como evidenciado por Juliana.

Cabe ressaltar que, diante de tantos desencontros, a estudante estabeleceu alguns momentos de sociabilidade que revelam várias coisas, em especial algumas possibilidades de “festa”, que, em situações consideradas caóticas, são momentos de um respirar, abrir parêntese àquilo que parece condenado pelas dificuldades materiais e relacionais: “[...] minha relação com a minha mãe biológica, foram somente de passar uma semana indo às festas, tipo o Degraus, íamos eu, ela e meu irmão. Eu ficava cansada na época, porque eu ia de virada pro IFSUL. Nesse tempo eu já estava lá” (Juliana, 2023).

Assim sendo, não se tratava apenas de um vivenciar o abandono materno, ainda assim, em meio a esse sofrimento, emergiram relatos do auxílio prestado pela mãe biológica, ao mencionar a capacidade de zelo empenhada por Cátia no cuidado do seu avô: “mas olha só, o que a mãe (Dona Lurdes) fala é que a Cátia, quando o meu bisavô teve mal, ela cuidou do meu avô na época. Ele foi para o hospital e ela cuidou dele. Dizem que ela sempre cuidou dele” (Juliana, 2023).

Após esses encontros, até os dias atuais, a separação se efetivou; a estudante não teve mais contato algum com a mãe, sequer alguma fotografia. Cátia, ao se mudar há muitos anos para a cidade do Rio de Janeiro, teve outro filho, chamado Lucio, que, por divergências políticas, foi o motivo do afastamento total de Juliana também do irmão:

A vó (bisavó Dirce) morreu dois meses depois dos meus 15 anos e até hoje eu não falo com ela (Cátia), porque eu tenho uma relação muito conturbada com meu irmão, porque ele é Bolsonaro. Esse meu irmão mora com ela no Rio de Janeiro. Ela tinha 15 anos de vida pra me cuidar. Dificuldades. Mas ele mora junto com ela e nós brigamos pela internet, e daí nunca mais eu falei com ele. Simplesmente ele me procurava, tudo, e eu o mandava à ‘merda’ (Juliana, 2024).

E ela continuou falando sobre o que a impede de encontrar Cátia como uma oportunidade de estreitar relações: “[...] não tenho vontade de ir porque não faço

questão; ela nunca me ajudou, nunca fez nada por mim. Ela só apareceu depois de não sei quantos anos para assinar um documento de compra de um terreno deles" (Juliana, 2023). Essas afirmações evidenciam a forma como o "abandono" foi e é experimentado. São falas permeadas pelos afetos presentes nas relações familiares, nos lugares que frequentou, nos espaços onde vivenciou alegrias e tristezas. Os afetos também trazem informações culturais dos atores, como observa Rosaldo (2019). O que se sente não faz parte unicamente do mundo social, mas sim da experiência de viver em um lugar repleto de significados, imagens e laços sociais com os quais as pessoas estão envolvidas; são culturas familiares singulares, que resistem à homogeneização precipitada.

No caso específico, as vivências que se conectam com os (des)afetos de Juliana refletem a concepção de que "a cultura faz a diferença e diz respeito não apenas ao que pensamos, mas também como nos sentimos e sobre o viver nossas vidas" (Rosaldo, 2019, p. 36). A partir desse pensamento, torna-se crível a compreensão de que as emoções podem ser também corporificadas, no caso tratado, em um corpo e mente femininos, negros e com deficiência, o que sugere que os afetos estejam presentes em certas sensações, sejam elas registradas e vividas de forma positiva ou negativa. De maneira semelhante, o vínculo afetivo com o pai biológico foi mais próximo quando Juliana era criança, e sua avó o chamava para repreendê-la. Assim, a figura paterna muitas vezes estava associada à violência física, que, nos moldes das composições familiares, constituía a função (masculina de pai): punir e prover, como pode ser analisado a partir da afirmação abaixo:

Do meu pai, hoje ele está bem afastado, mas tenho uma lembrança ruim da minha infância, porque o meu pai era e é o demônio até hoje (silêncio). A avó o chamava quando eu queria só rua e ele me batia. Também gostava de se aparecer, por exemplo, eu tive um celular que estragou e o meu pai, só pra se aparecer, pagou o conserto. Mas, eu sei, era pra falar que algum dia tinha dado alguma coisa pra mim (Juliana, 2023).

Atualmente o convívio entre eles é meramente protocolar, pelo WhatsApp. É perceptível que, no meio de suas dores, Juliana tenta justificar os abandonos sofridos e, mais uma vez com a intenção de tentar uma justificativa para isso, revelou que esse distanciamento com o pai biológico supostamente se dá em reflexo do que o próprio pai viveu na sua infância: "o que a mãe fala é que ele não foi criado pela mãe dele, porque ela morreu quando ele tinha nove anos de idade e daí ele foi criado pelo avô paterno que bebia muito na época" (Juliana, 08/03/2024). bell hooks (2020)

potencializa a compreensão, nesse sentido, lembrando que os(as) negros(as) sempre tiveram que lidar com níveis insalubres de ansiedade: quando escravizados(as), pelo trauma da separação, por serem vítimas de violência opressiva brutal ou testemunharem atos de desumanidade contra sua família ou amigos(as).

Esses abusos resultaram em um distúrbio psicológico pós-traumático, não exatamente sob a perspectiva clínica e psicologizante, mas na dimensão social. Isso está alinhado com o que Guerreiro Ramos (1955) menciona sobre a patologia social do branco, que, de certo modo, se dissemina e se autoconstitui social e identitariamente a partir das repercussões do racismo.

Imagen 9 – Juliana e seu pai biológico



Fonte: Rede social Facebook (2022).

Como salientado, afetos e sentimentos podem ter uma dimensão cultural e corporificada. O pai de Juliana, um homem negro de 42 anos, concluiu o Ensino Médio e atualmente trabalha como motorista autônomo em uma lavanderia. O distanciamento dele em relação à filha, talvez até de modo inconsciente, pode ser visto como um reflexo dos traumas profundos gerados pelo racismo experimentado pelos negros, entre outros fatores e explicações. Esse afastamento paterno na vida de Juliana reflete tanto as mudanças nos arranjos familiares quanto as desigualdades estruturais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, cerca de 55% das famílias eram chefiadas por mulheres negras.

O racismo, como um fio condutor, conecta-se a outros traumas, criando uma interseccionalidade de impactos que nos ajuda a entender de forma mais clara a maneira como as pessoas expressam seus afetos. Na formação familiar de Juliana, a presença de sua dinda, Maria, também foi significativa. Contudo, essa convivência foi marcada por diversas situações conflituosas que persistem até hoje, muitas vezes resultando em violência física. A própria Juliana menciona que:

Depois que o meu primo nasceu, como já falei, senti ciúmes, mas ela também mudou [...] daí tudo começou a ficar ruim com a dinda Maria. Briga e briga sempre. Até briga feia de se dar uma na outra já teve. Muitas brigas, até um BO eu descobri que ela tinha feito contra mim, numa das brigas. Mas, minha avó sempre me acobertava das minhas tretas (Juliana, 2023).

Mesmo diante desses episódios, foi possível deduzir que a dinda Maria contribuiu com a criação da Juliana. Esses laços entre madrinhas ou padrinhos com seus/suas afilhados(as), ou seja de compadrio¹², foram recorrentemente reiterados ao longo do ciclo de vida dos indivíduos e suas famílias, indicando que desempenharam funções sociais nas comunidades em que se deram (Andrade, 2015, p. 143-157). Esse tipo de vínculo familiar pode ser identificado nas fotografias e nas próprias narrativas de Juliana, que revelam momentos de alegrias e de celebração com a dinda Maria.

Imagen 10 – Dinda Maria, Dona Lurdes e Juliana



Fonte: Rede Social Facebook (20/04/2020).

¹² O ritual do batismo era entendido pela Igreja como o momento de purificação do pecado original. Por volta do século IX, passou-se a exigir a presença de padrinhos e madrinhas. Estes seriam os protetores de seus afilhados, uma espécie de pais espirituais, com vínculo superior ao dos pais carnais, e, com esse sacramento, o batizado adquiria igualdade como cristão e passaria a ter acesso às cerimônias da Igreja (Vasconcellos, 2002, p. 150).

São divergências que parecem servir de aprendizados e repercutem no modo como ela foi construindo as suas relações familiares e sua maneira de viver e se expressar.

4.3 JULIANA E O AMOR

Nesse cenário familiar, Juliana revelou que, por gostar de “namorar” e “sair para a rua”, sofreu violências físicas e emocionais:

Até hoje eu sempre preciso de alguém pra complementar o que falta em mim sobre a questão materna. Até a mãe diz isso sempre. Então, eu acho que trocava de namorado a cada dia. Por ser isso. Hoje já faz anos que namoro o Roberto. O Roberto sempre me ajudou (Juliana, 2023).

Beatriz Nascimento, em *A mulher negra e o amor*, aborda as dificuldades das mulheres negras de se relacionarem. Fato esse que se diferencia na vida de Juliana, que sempre, segundo o que ela narrou, teve facilidade em namorar. De acordo com Nascimento (1990), há um padrão a ser seguido e construído em cima da imagem do branco e voltado para sua supremacia. O branco é o tipo do bom e do belo, tido como ser universal e símbolo de status social. As mulheres negras saem em desvantagem na competição dos relacionamentos afetivos, em comparação às mulheres brancas ou próximas ao fenótipo branco, como Juliana se autodefine de parda, pois possuem mais sucesso na procura por um parceiro.

Juliana, ao lembrar-se dos seus relacionamentos, desde pequena já os estabelecia com meninos, registra que a sua mãe sempre falou que ela tentava encontrar, neles, proteção e amparo. Juliana alega que a recorrente troca de namorados pode ser indicativo de uma maneira de minimizar as suas carências: “Meu primeiro relacionamento foi com 12 anos e antes eu tinha ‘peguetes’. Aí vem aquela teoria que a minha mãe até hoje diz que eu sempre precisava de alguém pra complementar o que faltava em mim sobre a questão materna. Eu trocava de namorado a cada dia” (Juliana, 2023).

Lélia Gonzalez (1991) é outra autora que destaca as questões enfrentadas pela mulher negra, enfatizando o viés da racialidade e a necessidade de enfrentar esses problemas a partir dessa perspectiva. Assim, a solidão da mulher negra é muito mais que uma questão de preferência; é uma questão racial. Como hooks

(2010, p. 9) nos lembra: “vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar para ela porque não sei o que fazer com essa dor”.

Atualmente, Juliana mantém um relacionamento de longa data com Roberto, um jovem homem branco. A partir dos diálogos com Juliana, entende-se que seu relacionamento inter-racial se desenvolveu por várias razões, como parceria, companheirismo e compatibilidade de valores.

Imagen 11 – Juliana e seu namorado



Fonte: Rede Social Instagram (2020).

Esse relacionamento desafia estereótipos e normas sociais restritivas. Para Juliana, é uma forma de expressar sua rejeição às barreiras raciais e a qualquer tipo de preconceito: “A gente namora faz anos, ele é parceiro em tudo, daí não importa a cor. Eu já namorei negro também, a cor não me importa” (Juliana, 2023). Para ela, essa experiência não foi definida apenas pela dor e pelas dificuldades. Isso leva a refletir sobre a questão do pardo e a fronteira que se estabelece com certos privilégios dentro das hierarquias raciais determinadas pela branquitude, o que às vezes a faz sentir-se menos negra ou não preta. No entanto, Fanon (2008) nos lembra que, mesmo com algumas características fenotípicas e o domínio da língua francesa, ele continuava sendo considerado negro pela avaliação branca. Esse “entre-lugar” de cor de pele e cabelo, mesmo em um corpo com deficiência, é o que motiva a declaração de Juliana.

Juliana pode ter encontrado no amor uma cura para certas dores, muitas das quais talvez ela nem tenha conseguido expressar plenamente, mas que enfrenta

com esse sentimento: “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (hooks, 2010, p. 12).

4.4 AS MULHERES QUE VIVEM EM JULIANA

Sou, portanto, todas aquelas que passaram por minha vida (Evaristo Conceição, 1980).

4.4.1 Cátia

Mulher negra, mãe biológica de Juliana, 42 anos, trabalhou como camareira e atualmente é assessora de um deputado Bolsonarista. Aos 16 anos, engravidou de Juliana. Devido à sua precária situação financeira, inclusive de fome, deixou Juliana aos cuidados de Dona Dirce e Dona Lurdes. Hoje mora no Rio de Janeiro, com seu filho Lúcio, irmão de Juliana. Juliana não tem mais contato com seu irmão devido às questões políticas colocadas entre os dois.

O contato com a mãe resume-se nas próprias falas de Juliana: “Foi assim, só uma semana indo para as festas na noite. Nesse encontro, me deu de presente um óculos e uma carteira de camelô. E, por esse fato, de ir pras noites e festas, eu ia cansada para as aulas do IFSUL. Na verdade, porque eu ia de virada” (Juliana, 2023). Reiteradamente, ao falar da mãe biológica, Juliana sempre mencionou uma relação tão distante que evocava uma quase inexistência: “Eu não sei nada dela, não lembro nada, porque somente o que eu lembre foram esses contatos que já falei. Ah, e teve uma vez pelo Orkut, que ela me chamou, mas não deu em nada. Com isso, não tenho nenhum tipo de sentimento, sabe” (Juliana, 2023).

4.4.2 Dona Dirce

Mulher negra, bisavó de Juliana, não alfabetizada. Morreu aos 83 anos de idade, em 2012. Trabalhou como lavadeira e costureira de roupas. Segundo a narrativa de Juliana, foi uma mulher forte, que passou fome e era umbandista. Juliana enaltece que recebeu dela o seu amor pela religião e pelo carnaval: “a vida dela, foi uma mulher negra que passou fome, frio, chuva. Ela, a princípio, passava

muito trabalho, porque ela era lavadeira e costurava também e daí sustentava a família" (Juliana, 2024).

Dona Dirce representou o alicerce da família e o meio de sustento, trazendo, para Juliana, sentimentos fortes sobre tais momentos, de modo que, após a morte da bisavó, ela buscou alternativas de sobrevivência: "quando ela morreu nós passamos fome até conseguirmos o LOAS. Ela era o sustento da casa. Era ditadora, mas era uma base da família. Foi muito difícil depois (silêncio). Eu lá no CAVG às vezes nem tinha o que comer" (Juliana, 2023).

Ao continuar suas falas sobre Dona Dirce, Juliana acionou mais memórias e vivências. Juliana registrou que a sua relação com a Dona Dirce era boa e, ao mesmo tempo, conturbada, porque a bisavó impunha suas ideias e usava, algumas vezes, de violência física como condição para que Juliana se mantivesse em casa e a obedecesse: "[...] até era uma relação boa, mas também havia brigas porque ela era muito de impor as coisas como se fosse uma ditadura. Batia-me porque eu queria sempre andar na rua. 'E', depois de grande andava namorando, trocando de namorado" (Juliana, 2023).

Em sua memória, Juliana traz também as lembranças da bisavó, nos seus 15 anos, que era mais um sonho de Dona Dirce do que propriamente dela: "a minha festa de 15 anos foi na garagem de casa e até ficar doente ela ficou porque eu não queria essa festa. Mas depois terminou saindo, era um sonho dela" (Juliana, 2024).

Imagen 12 – Festa de 15 anos de Juliana



Fonte: Acervo de Juliana.

A conexão com Dona Dirce sempre foi de muita cumplicidade. Mesmo tendo essa conexão, nada impediu que Juliana, na época, ao dispor de uma vida razoável, furtasse dinheiro de Dona Dirce. Esse fato gerou e mantém até hoje um sofrimento e um arrependimento muito forte por parte de Juliana:

Fui criada em berço de ouro, ela que passava a mão, ela que me tirava das minhas encrencas, que me dava dinheiro pra comer. Mas nessa época eu cometí alguns delitos como roubar dinheiro, daí eu comprava maquiagem, comprava lanche e pegava muito dinheiro pra comprar bobagem e avó sempre passava pano pra não contar pro meu pai. Então, assim, tudo que eu queria eu tinha. A relação com a minha avó sempre foi boa, mas também era conturbada porque ela era muito ditatorial devido a sua criação ter sido muito em cima de ditadura. Ela me puxava pelos cabelos e não sei mais [...] tipo uma coisa que eu sempre levo na minha vida é isso aí, e depois vem a questão que, depois da morte dela, eu passei fome, porque ela que me dava tudo (Juliana, 2023).

Juliana, nesse momento da entrevista chorou bastante, respirou fundo e manteve-se em silêncio por um tempo. Paramos a entrevista para tomar um bom café e recuperar o fôlego. Momentos em que a pesquisa mostra uma jornada de descoberta não apenas com rigor científico, mas também uma profunda humanidade. Juliana comparou a presença de Dona Dirce em sua vida à força, resistência e sobrevivência.

Juliana seguiu narrando as suas experiências e fez questão de salientar que a bisavó, em sua opinião era racista, pois não desejava que as suas filhas casassem com homens negros e o filho com mulher negra:

A avó era racista, ela nem sabia que estava sendo racista, mas eu acho que era porque com o negócio de ir aos clubes ela sempre dizia para não namorar pessoas negras porque existia preconceito nesses lugares. Então, a minha avó sempre falava que não era pra namorar com negros porque lá no clube que a gente frequentava para o carnaval iriam ficar falando. Então, claro que ela era racista. Acho que ela nem se dava conta disso, mas era porque falava isso pra nós (Juliana, 2024).

Compreendemos que as colocações de Dona Dirce não se estabeleciam de forma consciente e supõe-se que sejam oriundas de um pensamento influenciado por experiências passadas e até mesmo expectativas familiares, bem como podem ser o reflexo de ideias internalizadas de inferioridade racial ou tentativas de buscar aceitação em uma sociedade que historicamente privilegia a branquitude. Trago essa justificativa ao pensar que Dona Dirce, por ter crescido em um país altamente racista, deve haver internalizado o raciocínio racista, com seus estereótipos, de perseguir um mundo ideal imposto pela “tal” branquitude. Dessa maneira, a população negra, assim como Dona Dirce, que supostamente não tem consciência

de seu pertencimento racial, colocam-se no limite da reprodução da ideologia racista. Esse aspecto pode-se compreender melhor por meio da teoria de Silvio de Almeida (2020), quando apresenta que “[...] o racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Almeida, 2020, p. 21). O autor traz conceitos esclarecedores sobre o racismo e explica de forma pontual as três perspectivas de um racismo: individual, institucional e estrutural.

O racismo individual é aquele que acontece através da relação do racismo com a subjetividade, surgindo como algo anormal ou patológico. Por meio dessa concepção “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem individualmente ou em grupo” (Almeida, 2019, p. 36). Na definição estrutural, o racismo aparece como sendo parte da estrutura que aparece como centro para a subjetividade e também as instituições, ou seja, é “[...] uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2019, p. 50). E, o racismo institucional, vai acontecer a partir da relação com o Estado, resultado do funcionamento das instituições.

A fala da Dona Dirce, é possível analisar, representa uma possibilidade da influência de uma série de fatores, como internalizações de estereótipos prejudiciais, pressão social e histórica bem como suas próprias experiências pessoais. Segundo Juliana, entre as exceções, o filho de Dona Dirce e ela própria não conseguiram, em alguns momentos de suas vidas, atender ao apelo da Dona Dirce: “eu tive meu primeiro namorado mesmo aos 14 anos de idade e era branco, mas o meu bisavô liberou o namoro” (Juliana, 2024). O ponto central da análise de Juliana sobre a preocupação racial de sua bisavó passa pela justificativa de que Dona Dirce temia que seus filhos sofressem preconceito, principalmente nos clubes sociais que a família frequentava naquela época:

Toda minha família é ligada ao carnaval, daí a minha bisavó (que eu chamo de vó) não queria que a gente casasse ou namorasse com pessoas negras, porque a gente frequentava os clubes e lá ela dizia que as pessoas tinham preconceito. O clube Ficai não aceitava negros (as) (Juliana, 2023).

Dona Dirce, por meio dessa preocupação racial, faz-nos avistar o ônus da colonialidade em seu corpo e em sua vida enquanto reprodução do legado colonial,

instaurado em toda sociedade brasileira, em uma compreensão de que ser *branco* pode ser identificado como uma “não raça” (Almeida, 2019). Para o autor, ser branco é uma construção social, mas, claro, com características físicas combinadas com benefícios sociais e privilégios.

4.4.3 Dona Lurdes

Mulher negra e avó de Juliana (chamada de mãe), hoje tem 72 anos de idade, espírita, trabalhou em um engenho de arroz como empacotadora e, devido a um problema de saúde grave nos olhos, aposentou-se. Dona Lurdes teve descolamento da retina e problemas de coração. Juliana (2023), com os olhos marejados e sem conter o choro, esclareceu: “isso é complicado, mexe no meu emocional”. Juliana ficou nesse momento profundamente emocionada, pelo fato de trazer essa questão da deficiência, que sempre resultou em preconceito e tristeza para a família:

Chegamos à gordinha Lurdes. Com a mãe Lurdes eu tenho vínculo forte, sei lá. A mãe era empacotadora e teve um problema de saúde nos olhos e se aposentou. Ela é quieta. Ela não é racista. Eu sou mais parecida de personalidade com a avó Dirce e meu pai. Era submissa a avó Dirce. A mãe, ela sofreu *bullying* a vida inteira por essa deficiência e a chamavam na escola de ‘caolha’, ‘zouda’. Terminou que ela só estudou até o 5º ano (Juliana, 2024).

Hoje em dia, moram juntas somente Dona Lurdes e Juliana, antes a dinda Maria morava com elas, atualmente, como diz Juliana (2023), “aparece só pra fazer bonito”. As palavras de Juliana deixam clara a relação conturbada com a dinda e o seu descontentamento com a mãe, Dona Lurdes, por não se posicionar frente à relação dela com a dinda, como também de se colocar contrária aos planos e possibilidades de futuro da Juliana:

A mãe fica em cima do muro sobre a minha relação com a dinda Maria. Não apoia os meus planos, por exemplo, de morar em outra cidade: ‘quer que eu viva a depressão dela’. Eu fiz três processos seletivos de pós e comentei que se eu passasse na UFRGS eu teria que ir embora e a mãe ficou apavorada. Eu fico chateada com essa falta de apoio dela comigo, sobre as minhas decisões, sobre as coisas da minha vida. E, outra, ela quer que eu fique dentro de casa cuidando dela, sendo que ela está num processo de depressão. E ela não assume essa depressão. E ela quer que eu viva essa depressão dela, só que eu não sou dessa forma, eu vivo a vida rodando, eu não paro em nenhum lugar (Juliana, 2023).

Embora sob momentos de conflitos, há entre elas uma relação de amor, porque, segundo hooks (2020, p. 5) “o amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas”.

Imagen 13 – Juliana e Dona Lurdes



Fonte: Rede Social Facebook (2022).

Desse modo, pode-se dizer que é uma relação de cuidado e proteção de ambas as partes. Em 2019, Juliana ainda festiva pela sua aprovação para ingresso no Curso de Gastronomia na UFPEL, Dona Lurdes teve uma embolia pulmonar, sendo necessário que se internasse no hospital. Esse momento foi explicado, por Juliana, como desesperador:

Eu surtei (silenciou e chorou). A mãe mesmo doente dizia: 'eu não sei o que vai ser de ti quando eu morrer'. A mãe sempre tem essa preocupação, até porque ela acha que sou uma pessoa difícil de lidar, louca e brigona. E como sou assim complicada de lidar, ela acha que vou ficar sozinha, que o meu pai também vai sumir de vez. Ela sempre ouviu as pessoas dizendo e perguntando do porque ela me criar se nem filha dela eu era e também por eu ser assim, 'pirada da cabeça'. Sou mesmo, então, porque eu chego à cara da pessoa e falo o que penso (Juliana, 2023).

Juliana traz sentido de vida e existência através dessas mulheres: Dona Dirce e Dona Lurdes, como ela mesma proclama: "cada uma com seu jeitinho, são os amores da minha vida" (Juliana, 2024).

4.4.4 Dinda Maria

Mulher negra e dinda de Juliana, Maria tem atualmente 52 anos, antes comerciária, hoje trabalha na escola Mario Quintana, na cidade de Pelotas. Conforme Juliana, com a dinda Maria, até 2012 havia uma relação tranquila, mas mudou quando ela teve seu filho, Fabio: “minha Dinda me comprava fraldas, me dava presente. A nossa relação ficou mais complicada depois de 2012, quando nasceu meu primo” (Juliana, 2023). Juliana admite que sentia ciúmes e, a partir daí, começaram os conflitos, inclusive com agressões físicas e psicológicas, de ambas as partes:

Eu comecei com ciúmes e começou as brigas. Então, assim, eu não levo desaforo pra casa, e daí, esse meu jeito de gritar, ela nunca vai entender, só que eu concordo com a mãe, eu sou assim e não vou mudar. Se uma coisa está errada, está errada e daí eu falo.

Esse tipo de relação, estabelecida com a dinda, teve como consequência um boletim de ocorrência policial por parte de Maria, em um dos momentos em que as duas agrediram-se fisicamente. No presente momento, como já referido, Maria não mora com Juliana e Dona Lurdes. Até hoje perdura esse tipo de relação entre elas, e Juliana justificava-se, ao dizer que ela não a aceita como é: “eu grito, eu falo mal, eu não fico quieta. A mãe diz: – A Juliana é assim” (Juliana, 2023).

Por fim, as relações familiares não são somente um suporte emocional para Juliana, mas também uma base de suas identidades. Elas oferecem o suporte por meio do qual Juliana se relaciona com o meio e a posição que ocupa nele. Juliana, nesse movimento de interações familiares e de ocupar outros espaços formativos, apresenta imagens identitárias que podem ser olhadas como janelas, que refletem e mostram as suas experiências de vida e de escolarização.

4.5 VIDAS CONECTADAS: UMA FAMÍLIA DE MULHERES NEGRAS

A base familiar da Juliana foi/é edificada pelo cuidado dessas mulheres negras: “então, na verdade fui criada pelas três, mas quem mandava mesmo era minha bisavó quando era viva” (Juliana, 2023). Portanto, um movimento negro feminino, vidas interseccionadas pelo racismo e sexism, porque “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de dupla discriminação, uma vez que os

estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão" (González, 1982, p. 97). No espaço doméstico de Juliana, esses marcadores transmitiram, para ela própria e para essas mulheres negras, matrizes de dominação que resultaram em opressões, como a pobreza, a fome e as violências que sofreram.

Collins (2019) foi quem criou o conceito de matriz de dominação para justificar sobre como as opressões se desenvolvem e se articulam entre si, formando uma organização social que vai fortalecer os sistemas de dominação que constroem o poder hegemônico. No desenvolvimento da tese, esse conceito será melhor trabalhado, importante e necessário para se entender o resultado interseccional das opressões sofridas por Juliana. Também entendo que esse conceito oportunizou-me visualizar as estratégias empreendidas pela estudante no enfrentamento das intolerâncias sofridas durante seu percurso escolar e na sua vida. Ao destacar as interconexões entre raça, gênero e deficiência no contexto da vida de Juliana, consegue-se perceber que as opressões certamente colocaram um peso adicional sobre Juliana e nas mulheres de sua família.

As experiências dessas mulheres negras, que cuidaram e cuidam de Juliana, influenciaram a maneira como ela foi criada e revelam a dinâmica de como a sua família foi estabelecida. Em vista disso, Juliana, como parte dessa dinâmica familiar, foi afetada pelo entrecruzamento das tensões familiares, gerando conflitos e desentendimentos, dentro e fora de seu ambiente domiciliar.

A dinâmica de uma família composta por mulheres negras é complexa, com variados fatores que certamente vão contribuir na sua construção e de como se movem ante os conflitos e desafios que acontecem dentro de casa. Nesse contexto, comprehende-se que as relações familiares de Juliana têm um pressuposto matriarcal, porque está associada a uma estrutura de organização social onde a mulher é a unidade central, ou seja, as mulheres têm um papel predominante na família e na comunidade.

Imagen 14 – Dona Dirce, Juliana, Dinda Maria, Dona Lurdes e Juliana



Fonte: Rede social Facebook.

Oyewùmí (2019) intercede que o matriarcado seja visto como poder de continuidade da família, o poder de decidir estaria sob o controle das mulheres. E, nesse viés, deve-se levar em conta os interesses comuns nascidos de uma experiência compartilhada e não apenas de laços consanguíneos. A função e atuação das mulheres aconteceriam diante da presença ou não do marido e/ou pai. Lélia Gonzalez, em sua obra *Lugar de Negro*, publicado em 1982, em colaboração com Carlos Hasenbalg, aponta a discussão do papel central das mulheres negras nas comunidades afro-brasileiras, como também a responsabilidade familiar assumida por elas, desafiando, desse modo, as estruturas patriarcais. Ampliando esse pensamento, conforme Gonzalez (2020), foram as mulheres negras que educaram, sociabilizaram e localizaram socialmente toda uma nação.

Ante o exposto até aqui, aponta-se que, como uma das possíveis razões pelas quais essa família de mulheres negras experimenta e lida com os conflitos, passa pelo aprofundamento e conhecimento do conceito de interseccionalidade, que significa uma conexão de expressões, sentimentos, preconceitos e opressões.

O pensamento interseccional nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Segundo o professor Cristiano Rodrigues, além disso, a interseccionalidade estimula o pensamento complexo, a criatividade e evita a produção de novos essencialismos (Akotirene, 2019, p. 45).

Isso ficou evidente nas narrativas de Juliana, quando sugere que cada uma dessas mulheres tem a sua própria história, personalidade e experiências de vida. Quando Juliana diz que: “a mãe (Dona Lurdes) sempre quer mandar em mim. Eu falei de morar em outra cidade caso eu aprovasse em alguma pós e ela já ficou contrariada, achando que não daria”. As discordâncias familiares muitas vezes são resultado de indícios que revelam uma disputa de poder, autoridade, de inconscientemente colaborar com a permanência de preconceitos, como também a luta pelos recursos, como o alimento, a saúde e a educação, que se constituem fatores de sobrevivência em determinado espaço familiar.

O entrecruzamento, que nasce dos marcadores de raça, gênero e deficiência, sugere as tensões mais profundas que decorrem das pressões e das injustiças enfrentadas por elas enquanto mulheres negras, tais como: o analfabetismo da bisavó Dirce, a preocupação constante da Dona Dirce quanto à família sofrer racismo, na busca pelo alimento, pelo sustento familiar, nas dificuldades ante a deficiência de Juliana e a discriminação social e escolar gerada, do abandono materno, do distanciamento paterno, das violências físicas e emocionais, das dificuldades de aprendizagem e da discriminação racial, que se constituíram presenças na vida de Juliana.

Nota-se que a presença dessas mulheres em sua vida também lhe trouxe uma riqueza de experiências e possibilidades. Foram mulheres construtoras de um espaço familiar engendrado da forma como foi possível ser organizado. Nessa dinâmica familiar, elas foram criando senso de identidade e pertencimento que se mostraram fundamentais para a que a família tivesse condições em face das múltiplas adversidades que tiveram/tem que enfrentar.

Em vista disso, reforçam-se as reflexões que apontam que as pressões externas e as expectativas sociais impostas pelo cotidiano nascem como um dos fatores que favorecem para um ambiente emocionalmente prejudicado dentro de casa. Desse modo, Juliana, pertencente a um ambiente familiar nessas condições, sugere em uma das suas falas: “Lá em casa sempre teve briga e briga. A mãe diz que tenho gênio forte e brigona, mas também não é só eu. Eu acho que às vezes não é somente eu, é todo mundo se metendo e brigando” (Juliana, 2024). A perspectiva de ser brigona, ter gênio forte e demais afirmações também deve ser encarada não como uma herança familiar, na genética do grupo, mas como socialmente construída, a partir do enfrentamento interior e exterior, cujo cotidiano

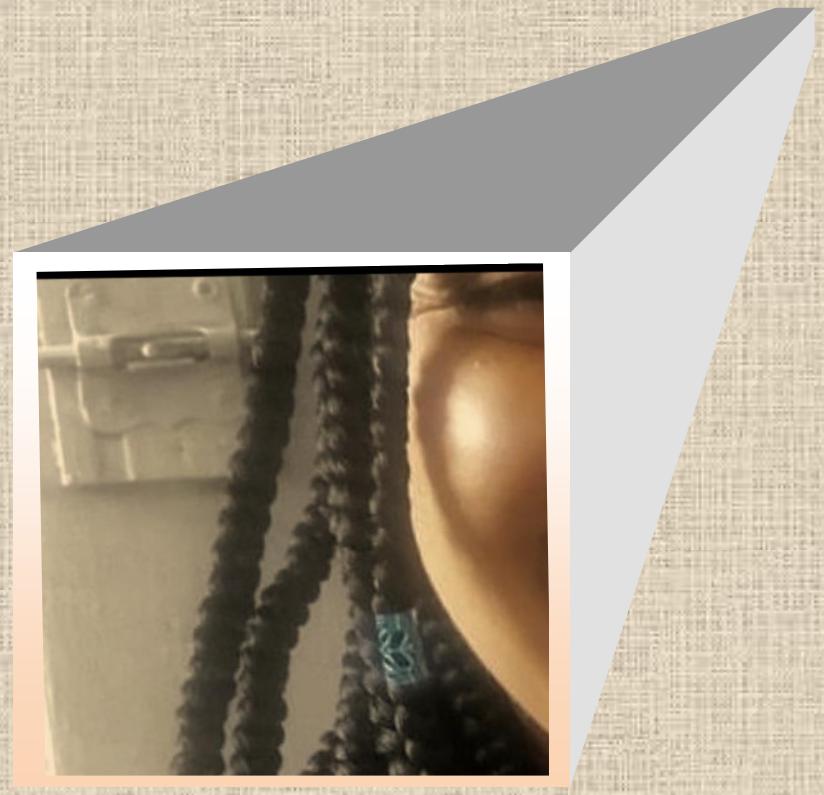
das relações está conjugado a enfrentamentos que são históricos e, ainda, permanentes.

Lélia Gonzalez (2020) direciona, no sentido de não se esquecer a questão racial, existente dentro de um sistema ideológico de dominação, que tenta apagar e aniquilar a condição de humanidade. Fanon (2008) contribui também para que se possa compreender as violências e os enfrentamentos através de um olhar na perspectiva dos mecanismos psíquicos inconscientes que sugerem uma explicação pela superioridade atribuída ao colonizador pelo colonizado. Diante da conexão dos referidos pensamentos, pode-se capturar uma justificativa de que a ideia de mulheres negras brigonas pode se dar como resultado empreendido continuamente no combate à opressão racial e de gênero, porque são mulheres que, apesar das adversidades impostas pelo racismo estrutural e o patriarcado, afirmam-se como protagonistas na sociedade e desafiam a invisibilidade social.

Por fim, faz-se importante destacar que, mesmo diante das opressões vividas, Juliana não se retrata como vítima, ao contrário, coloca-se combativa diante das violências sofridas: “eu não me entrego, eu vou e luto sempre. Eu sou uma mulher negra, mas não tenho medo de ir à luta” (Rede social Instagram, 21/03/2022). Nesse sentido, Sueli Carneiro (2018), em suas obras, sustenta a ideia de Juliana, quando refuta a narrativa de vitimização, argumentando que esse aspecto pode ser algo reducionista e até mesmo pode ajudar a perpetuar estereótipos negativos sobre mulheres negras. Em vez disso, a escritora propõe um pensamento que reconheça a autonomia das mulheres negras e o quanto elas fazem e representam para a sociedade.

CAPÍTULO 5

IMAGENS IDENTITÁRIAS



5 IMAGENS IDENTITÁRIAS

Os percursos de Juliana encontram-se como um mosaico de influências, que vão desde o orgulho de sua capacidade de superação até a força das mulheres negras que vieram antes dela. A construção das suas imagens identitárias é um processo dinâmico e complexo, que envolve a interação de várias forças sociais, históricas, culturais e pessoais. Quando se dialoga com as questões das identidades de Juliana, pensa-se na necessidade de caracterizar o que seria o “outro”. Embora, neste estudo, o objetivo não seja fazer uma discussão específica, acho importante explicitar o que penso sobre essa questão. Nesse sentido, segundo Skliar (2003), o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que não somos. Mas há também a mesma dualidade apontada em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser nós. Ao situarmos, nesta tese, o outro em Juliana, podemos dizer que:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (Skliar, 2003, p. 29).

Portanto, as identidades de Juliana partem da forma como ela se vê, mas ao mesmo tempo ficamos atentas à maneira como ela transita pelos caminhos de como os “outros” tentam defini-la. Esse olhar mais amplo, concebido através da estudante, explica-se, até porque, para Skliar (2003), esses “outros” também podem ser a própria Juliana. A estudante, quando aponta uma imagem interiorizada e definida através do externo, aquilo que vem dos “outros”, sinaliza para que se criem estereótipos que acabam por ser instituídos como verdades da sua subjetividade e da sua dinâmica plural de identidades.

Em agosto de 2023, em um dos nossos encontros, Juliana deixou explícito que, por muito tempo, não se deu conta de qual espaço ocupava na sociedade, sobre como a questão racial e de outros marcadores sociais lhe pareciam, em diferentes momentos, distantes de sua própria percepção, do seu lugar de mulher e da sua condição de se mobilizar para desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais: “fui me dar conta dessas coisas de raça e gênero só depois, na

faculdade” (Juliana, 2023). Essas questões “esconderam-se” de Juliana, contribuindo para que ela não identificasse as dimensões que a construíram/constroem.

Com isso, Juliana, para “perceber-se negra”, como ela mesma afirmou, precisou de um tempo de compreensão da sua invisibilidade de pertencimento, afinal os marcadores sociais de raça, gênero e deficiência estiveram presentes nesse seu processo de construção identitária, e, interconectados, produziram opressões, como o racismo, o capacitismo e o sexism na sua vida pessoal e escolar, conforme é explicitado durante toda a tese. Por conseguinte, neste estudo, raça, gênero e deficiência são conceitos que se afirmam como construção social, histórica e política. Sem a intenção de hierarquizar esses determinantes, Nunes (2023, p. 343) afirma que:

[...] no bojo da luta por uma sociedade mais justa, os determinantes da classe social tornaram-se insuficientes para compreender que, talvez, os níveis de opressão diferenciam-se pela tenacidade como corpos são classificados pela violenta métrica das diferenças, em especial da raça.

Juliana explica essa questão racial quando diz:

[...] sou negra clara, como já te falei os meus pais biológicos são negros mais escuros. Fenótipo que gente chama não é? E, também eu nem me dava conta dessas coisas de raça e gênero. Essas coisas sabe, nem era comentado naquela época que eu fui me criando, a não ser pela minha bisavó, que te falei que só chamava nossa atenção pra que nós não namorássemos ou casássemos com gente preta. Na escola e tudo mais não ouvia falar e até eu nem sabia dessas coisas.

Juliana aproxima-se de Simone de Beauvoir, quando afirmou que a “gente não nasce mulher”, mas que a gente se torna. Gonzalez (1988d, p. 2) retomou essa linha de pensamento, no sentido da questão racial, anunciando: “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roixinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista”. Para Juliana, o tempo de vida escolar e acadêmica trouxeram-lhe conhecimentos necessários para voltar-se às suas condições de mulher negra com deficiência. Aspectos esses que estão completamente vinculados à construção de sua identidade: “na faculdade agora é que eu comecei entender melhor sobre ser negra e tudo mais. Por isso estou dizendo que fui saber faz pouco essas coisas de raça, sobre inclusão, essas coisas sabe?” (Juliana, 2023).

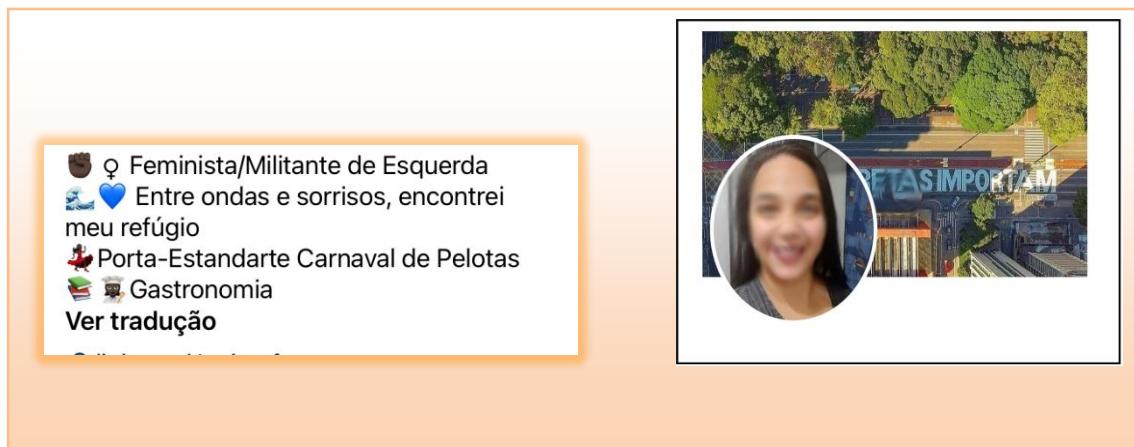
Quando Juliana se diz brigona, conforme evidenciado anteriormente, traduzo esse comportamento por uma briga pelo seu espaço, por uma briga para nunca se

deixar definir pelos outros, por uma briga por ser ela mesma e ter seu lugar em uma sociedade que sistematicamente a silenciou: “as pessoas tem mania de dizer que eu sou geniosa e que falo pelos cotovelos mas se eu não falo por mim quem vai falar não é?” (Juliana, 2023). Essa briga sugere-se ser uma boa briga de luta e de se posicionar enquanto protagonista de um devir que, histórica e socialmente, anuncie liberdades.

De um modo geral, a ideia de identidade vai se referir à forma como os indivíduos e grupos se percebem, e, ao considerarmos a visão de como somos concebidos pelos outros, as imagens de controle vão se fazer presentes. Portanto, as imagens externas na vida de Juliana, segundo Collins (2019), posicionam-se como imagens de controle, que em conexão produziram/produzem as opressões vividas pela estudante. Juliana (2023) se autodefine como:

Então, a minha descrição é baixinha, gorda, uma mulher negra, mas eu sou forte, vou atrás do que eu quero, mas as pessoas me veem como uma mulher negra brigona como eu sou de bater-boca daí acham que sou também agressiva. Então é isso, sempre me viram como uma negra brigona e louca.

Imagen 15 – Apresentação de Juliana no perfil de sua rede social



Fonte: Rede social Facebook.

Essa fala da Juliana fez-se indispensável para eu apontar aqui a possibilidade de uma reflexão mais profunda sobre o processo identitário, que se encontra no âmbito do debate das pesquisas que escolhem a História de Vida como pressuposto metodológico. Juliana, como visto acima, autodefine-se na rede social trazendo várias de suas características, embora, nesse momento, não deixe explícito a questão da identidade racial, mas, como ela mesma afirmou: “antes eu nem sabia dessas coisas de raça [...]” (Juliana, 2023). Assim, as imagens identitárias que

emergem da narrativa de Juliana: “eu sou uma mulher negra e sempre busco novidade. Eu sou participativa nos lugares. Eu tenho vontade de ir atrás do que eu quero só que é difícil sabe, eu tenho as minhas dificuldades e defeitos também”, vão desafiar as noções fixas e monolíticas de uma única identidade.

Nesse contexto, Stuart Hall (2006) e Patrícia Hill Collins (2019) permitem-me adentrar nas nuances dessa construção identitária, iluminando as intersecções de raça, gênero e o modo de ser e estar no mundo de Juliana. Em tais circunstâncias, a identidade aparece como um fenômeno fluido e em constante transformação. Ela se afasta das noções essencialistas e imutáveis até porque vai se “situar em um lugar de contínua construção considerando as representações culturais, os discursos e as ações, as práticas sociais” (Hall, 2006, p. 7). O autor argumenta sobre isso ao dizer:

[...] O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viesssem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 2000).

Quando Juliana afirma que sempre “me viram como uma negra brigona e louca” (Juliana, 2023), Hall (2000, p. 111-112) amplia nosso olhar nessa direção:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’.

Com Juliana, vislumbra-se o movimento de uma identidade que a todo tempo é negociada, contestada e reinventada:

Eu sou assim posso até estar bem em um dia, mas em outro ruim. Posso ser negra, gorda e com os meus defeitos e meus limites, mas mesmo assim procuro ir atrás do que eu quero porque ninguém me vê como eu sendo capaz, e eu mostro sempre que sou, tanto é verdade isso que eu consegui a duras penas me formar no IFSUL e agora vou me formar na UFPEL. Ninguém, nem lá em casa eu acho acreditavam que ia ser capaz. Então, pra mim isso mostra a minha luta e coloca por terra o que eles dizem (Juliana, 2023).

Juliana também menciona os estereótipos que lhe são impostos. De acordo com Collins (2019, p. 136), os estereótipos servem como uma forma de fazer com

que as injustiças sociais que recaem sobre determinado grupo pareçam “naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (Collins, 2019, p. 136). Esses estereótipos são combatidos e contestados por Juliana por meio de afirmações de suas identidades plurais (mulher, negra, deficiente, carnavalesca, religiosa, ativista, filha, aluna etc.) e suas inserções em refúgios alternativos. Dessa maneira, quando Juliana afirma-se em suas identidades, vai sinalizar também as contradições e as complexidades inerentes à sua existência.

5.1 IMAGENS QUE CONTROLAM

Em consenso com a concepção de que a interseccionalidade é observada e entendida a partir de relações de poder, faz-se necessário e importante relacionar as imagens identitárias de Juliana, sob a luz do conceito de “imagens de controle” desenvolvido pela autora Patrícia Collins (2019). Essa ideia conceitual foi resultado do Feminismo Negro, usado também por bell hooks (2017). Collins, na obra *Black Feminist Thought* (Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento), abordou os processos de construção dos estereótipos, das imagens e dos espaços de que as mulheres negras (ou outros grupos subalternizados) naturalmente fazem parte.

Nessa mesma perspectiva, Lélia Gonzalez (1984) também fala sobre as opressões múltiplas de gênero, raça e classe que incidem na vida das mulheres negras. Assim, para essa autora, três noções de mulheres negras foram constituídas na sociedade brasileira: a mãe preta, a empregada doméstica e a mulata. Lélia Gonzalez (1984) pondera que essas e outras imagens de controle são constantemente atualizadas e vão ser responsáveis em propiciar inúmeras violências sobre corpos negros, com a intenção de manter a subalternidade das mulheres negras, desde a época colonial.

Patrícia Hill Collins (2019), ao considerar as opressões vivenciadas pelas mulheres negras, apresentou as seguintes imagens de controle: a *mammy*, que seriam aquelas mulheres que se dedicam a cuidar dos outros, a matriarca negra, a mãe dependente do Estado (*welfare mother*), mulheres que, por exemplo, recebem benefícios sociais e *jezebel/prostituta/hoochie* (Collins, 2019). Para a autora, essas imagens é que vão buscar não só regular o comportamento dessas mesmas mulheres, mas a forma como a sociedade vai fazer a sua leitura sobre elas.

Segundo Collins (2019), as imagens de controle incidem sobre todos os grupos sociais, mas são sempre nocivas às mulheres negras, visto que esse grupo social está exposto a múltiplas opressões. As imagens de controle evidenciam a importância das ideias representativas e mostram o seu poder de funcionamento. Nesse sistema, a vigilância aparece como sinônimo de controle e vai transitar de modo externo e interno. Externamente, anuncia-se quando as pessoas percebem as mulheres negras a partir de “imagens de controle” (Collins, 2019).

O lugar estigmatizado e alocado a Juliana foi/é marcado pelas imagens de controle: “negra louca brigona”. Essas imagens, quando passam a fazer parte do repertório identitário de Juliana, acionam imagens externas, que se transformam em estereótipos. Os estereótipos estarão disponíveis para dar continuidade a um sistema social e político de racismo, violências e discriminações, na sua existência. Por conseguinte, as imagens de controle acima citadas, na vida de Juliana, vão surgir como uma dimensão ideológica das estruturas dominantes, compreendidos sempre de forma interconectadas (Collins, 2019).

Nas sucessivas conversas que tivemos, ficou-me evidente o quanto Juliana internalizou imagens externas, quando diz: “eu digo mesmo na cara. Eu sou assim não adianta, até a mãe sempre diz que sou assim brigona, que sou geniosa” (Juliana, 2023). Essas Imagens de controle certamente contribuíram para que, muitas vezes, Juliana se sentisse inferiorizada diante das outras pessoas: “por isso que eu falo sempre, eu sou da luta, porque, se eu vou depender dos outros, eu estou ralada. Então, eu fico triste, mas depois já me levanto” (Juliana, 2023).

Para Bueno (2020), as imagens de controle estão integradas em uma ideologia de dominação baseada em uma lógica de poder que manipula, nomeia e caracteriza significados às vidas das mulheres negras. No momento em que Juliana diz: “vivem me chamando disto e daquilo, em casa também, a mãe mesmo fala” (Juliana, 2023), comprehende-se que essas imagens estereotipadas que os “outros” pensam e impõem a Juliana vão movimentar um sistema opressivo. Sistema esse que vai ser a garantia na continuidade dos processos de exclusão e silenciamento histórico e social. Um sistema de opressão, que vai “extrair muito de sua força da aquiescência de suas vítimas, que aceitaram a imagem dominante de si mesmas e são paralisadas por um sentimento de desamparo” (Murray, 1987, p. 106).

A objetificação é um conceito que se relaciona a essa ideia de como a mulher negra é vista como o outro ou pelo outro. Essa visão é tão “eficiente” no processo

propulsor de estigmas que a estudante parece participante das próprias opressões que lhe são impostas: “a mãe diz sempre que eu gosto de uma briga e pior que eu brigo mesmo” (Juliana, 2023), ou seja, a estudante de certa maneira acaba se colocando dentro das afirmações externas. A objetificação, então, articulada ao processo das diferenças (que nos constituem em nossas individualidades como humanos), cria uma organização hierárquica binária, informando o que chamamos de matriz de dominação (Collins, 2019).

Para Collins e Bilge (2021), a matriz de dominação relaciona-se aos níveis de poder, controle, opressão. É a maneira como essas imagens operam no interior dos sistemas interligados. Então, a matriz de dominação vai ser a forma como as imagens de controle vão transitar por dentro dos sistemas de raça e gênero (Collins, 2019), bem como das capacidades individuais que nos diferenciam ante (des)igualdades sociais. Nesse sistema social hierárquico de exclusão, essas imagens tendem a ser mantidas enquanto pretexto ideológico organizados e criados para preservar, nos percursos de vida e escolar de Juliana, uma dinâmica interseccionada de opressões. Fanon (2008), com olhar análogo, formulou a dimensão ontológica da linha abissal, a zona do não ser que ela cria, ou seja, a coisa em que o colonizado é transformado. A zona do ser e a zona do não ser. hooks (2019a), em *Olhares Negros*, chama a atenção para que se questionem padrões, representações de imagens, para que se busque modificá-las.

A autora mostra que, no momento que essas imagens são modificadas, o corpo negro vai conseguir modificar o jeito como ele mesmo se vê, bem como é percebido. As imagens de Juliana como “louca” e “brigona” tensionam, em meu entendimento, para que ela, enquanto mulher negra com deficiência, seja mantida sob forma de objetificação, resultando no “outro” da sociedade. Fato esse mostrado em muitas de suas narrativas: “eu falo mesmo e brigo, esse é o meu jeito. As pessoas quando me tiram do sério eu devolvo o desafogo daí ficam dizendo que sou tampinha e agressiva” (Juliana, 2023). Momentaneamente, uma das explicações, a ser considerada, sobre esse tipo de comportamento, é que se trata de um mecanismo de afirmação, que se estabelece como uma resposta àqueles(as) que a desafiam ou não a respeitam.

Quando Juliana diz que “a mãe disse sempre que eu sou assim mesmo, que eu falo alto, grito e falo mesmo, eu me defendo ora, **sou gente não é?**”. Esta afirmação, “sou gente não é?”, é a máxima entre processos refletidos e irrefletidos

de que os preconceitos e discriminações são desumanizadores. Se afirmar e reafirmar como gente é lutar, brigar, tornar-se rotulada por denominações que invertem a lógica da violência. Césaire (2020), categóricamente, afirma que não existe violência maior que a colonial, aquela que produz uma humanidade universal e reduz outras pessoas a sub-humanidades ou humanidade alguma.

Conforme Audre Lorde (2007), a raiva pode ser considerada uma reação ao racismo e vai se dar como uma força motriz para apagar o passado. A autora só faz um alerta, para que essa raiva não seja mostrada apenas de uma maneira destrutiva. No caso de Juliana, essa questão está presente em suas falas no momento que ela percebe os limites de ser humano e de como o desenvolvimento de si nunca estará pronto e perfeito: “eu tenho orgulho da mulher que eu me tornei, mesmo não sendo perfeita. Ninguém é perfeito mesmo” (Juliana, 2023). A raiva, para Lourde (2007, n. p.), pode ser:

[...] uma fonte termal fervente que pode entrar em erupção a qualquer momento, saindo da minha consciência como um incêndio na paisagem. Como treinar essa raiva com precisão, em vez de negar, tem sido uma das principais tarefas da minha vida.

Este exercício de Lourde (2007), de “treinar” os sentimentos que se mostram destrutivos, tem sido um desafio permanente para Juliana. Diante dessa mesma ideia, Chimamanda Adichie (2015) faz uma advertência para lembrarmos que, ao rotular uma mulher negra pelas suas falas de “agressiva”, nós a estariámos desumanizando. Para a autora, descrever uma mulher dessa forma colabora para uma abordagem de cunho discriminatório:

Não faz muito tempo, escrevi um artigo sobre o que significa ser uma jovem mulher em Lagos. Um conhecido disse que havia muita raiva no texto, que eu não deveria ter me expressado com tanta raiva. Mas eu não via razão para me desculpar. É claro que eu estava com raiva. A questão de gênero, como está estabelecida hoje em dia, é uma grande injustiça. Estou com raiva. **Devemos ter raiva.** Ao longo da história, muitas mudanças positivas só aconteceram por causa da raiva. [...] Percebi cautela no tom do sujeito, e sabia que seu comentário sobre a minha raiva tinha a ver não só com o artigo, mas também com minha personalidade. A raiva, o tom dele dizia, não cai bem em mulheres. Uma mulher não deve expressar raiva, porque a raiva ameaça (Adichie, 2015, p. 23).

As mulheres devem ter raiva, diz Adichie (2015, p. 15).

Eu estou com raiva. A construção de gênero do modo como funciona atualmente é uma grave injustiça. Todos nós deveríamos estar com raiva. Esse sentimento, a raiva, é importante historicamente para as transformações sociais positivas.

Ancoro-me nessa autora para compreender que os momentos de sofrimento, de raiva, e aqueles em que Juliana se protege, fazem parte do seu processo identitário. Segundo Bueno (2017), a raiva e a agressividade encontram-se de mãos dadas com o olhar do outro. A autora coloca em conexão a raiva e o medo:

Temos raiva do número de mulheres negras que morrem em razão do racismo, temos raiva da falta de acesso à educação para o povo negro, temos raiva dos estereótipos violentos sobre os nossos corpos, temos raiva de ter nossas potencialidades limitadas por construções sociais excludentes. Nossas raivas são genuínas e catalisadoras de mudanças tamanhas que são capazes de alterar profundamente a ordem das coisas. Portanto, são deslegitimadas por essa imagem tacanha de uma agressividade sem razão (Bueno, 2017, s/p).

Em uma sociedade que a todo instante diz quais mulheres necessitam ser mais controladas, não se deve reduzir os sentimentos de Juliana a uma raiva agressiva. A raiva de Juliana não se conecta a um lugar pejorativo, mas se encontra no âmbito do que Paulo Freire (1970), no livro *Pedagogia do Oprimido*, fala sobre a “justa raiva”: uma resposta legítima dos oprimidos ante as injustiças sofridas ao longo da vida. Para o autor, então, a “raiva” que Juliana aciona em sua defesa não vai ser percebida como algo irracional ou negativo, mas sim como uma força transformadora, capaz de impulsionar as suas lutas. Essa “raiva” de Juliana, quando canalizada de maneira consciente e crítica, pode se tornar uma potente ferramenta de emancipação, unindo-a às demais pessoas que são colocadas à margem socialmente, isto é, uma raiva nesse sentido “permite que os oprimidos não apenas reconheçam sua condição, mas também atuem para transformá-la radicalmente (Freire, 1970, p. 44).

5.2 A AUTODEFINIÇÃO EM JULIANA: A INTERSECCIONALIDADE, A CULTURA E AS DUALIDADES DE PENSAMENTO

Nesse movimento existencial, Juliana se constitui, porque a sua presença se dá em uma sociedade que a todo instante classifica, nomeia e coloca, numa dualidade do que é certo ou errado, branco ou negro, bom ou ruim, louco ou normal.

A própria Juliana, talvez imersa nas intencionalidades da branquitude, nomeia-se como “clara”, em uma tentativa de se reposicionar em sistemas classificatórios. Assim, adentra em um pensamento binário quando diz “eu sou negra mais **clara** e a Cátia e o meu pai biológico são mais **escuros**” (Juliana, 2023).

Esses elementos, em dicotomia, vão ao encontro do que Collins (2019) e Bueno (2020) nomeiam como pensamento binário. Esse pensamento dual, então, vai se estabelecer como base da manutenção e da organização das imagens de controle. Sendo assim, o principal mecanismo de resistência às imagens de controle seria a autodefinição (Collins, 2019, p. 151) e a autoavaliação. Esses conceitos definem-se como:

Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das auto-definições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras (Collins, 2016, p. 102).

Para autora, nesse processo, a mulher negra se torna sujeito de sua própria narrativa, rejeitando as imagens distorcidas e reivindicando o direito de se autodefinir e se representar em toda sua plenitude: “eu sempre procuro participar de tudo porque daí é um jeito de aprender e sempre eu que vou atrás porque as pessoas quase sempre nem convidam a gente” (Juliana, 2023). Ao longo da história, “as mulheres negras têm desafiado o complexo de opressões que articula o controle de seus corpos e de suas vidas para produzir uma percepção autônoma e política a respeito de si mesmas” (Bueno, 2019, p. 124).

Através das lentes de Hall (2000) e Collins (2019), temos o indicativo de que as contradições fazem parte do percurso identitário, até Juliana se autodefinir. Juliana, ao se colocar como: “sou negra e lá em casa foi sempre uma casa de mulheres pretas. Mulheres fortes, a gente não se abala por qualquer coisa”, reivindica e celebra a sua negritude, confrontando os sistemas de opressão racial que historicamente buscaram/buscam apagar, inferiorizar e marginalizar as identidades negras.

De acordo com Collins (2019), comprehende-se que a constante busca de Juliana por se autodefinir apresenta-se como uma prioridade para que as imagens de controle sejam alteradas. Juliana, quando toma a iniciativa de se autodefinir e se apresentar de forma autêntica: “eu sou assim [...]”, caracteriza uma tentativa de

confrontar as imagens negativas que lhe são impostas pelos sistemas de poder. Algumas dessas imagens são resultados do seu próprio sistema de poder familiar. Por isso, a autodefinição é um mecanismo fundamental no combate às percepções externas de uma identidade que resultaria como fixa e absoluta.

Logo, o dinamismo identitário de autodefinição de Juliana vai se relacionar profundamente com a multiplicidade de imagens: “eu sou uma pessoa participativa, eu amo o carnaval, as coisas da minha religião, eu sempre estou em bastantes coisas e nem me cango” (Juliana, 2023).

Juliana busca sua forma de ser e estar no mundo e, enquanto mulher negra deficiente, respalda e justifica alguns conceitos, como o de raça, apropriadamente tratado por Munanga (1999) como uma construção social, política e histórica. Tal autor reforça a ideia de que raça é utilizada para justificar desigualdades e hierarquias sociais, já o conceito de gênero, explorado por bell hooks, no livro *Feminist Theory: From Margin to Center* (1984), também é uma construção social que define e limita o papel das mulheres na sociedade. A autora argumenta que o patriarcado e a dominação masculina são mantidos por meio dessas construções de gênero, que perpetuam a opressão das mulheres.

E, interconectado a esses marcadores, tem-se a deficiência. Débora Diniz (2012) apresenta igualmente como uma construção social que vai além das limitações físicas ou intelectuais de um indivíduo. Com Juliana, o conceito de deficiência se apresenta como um aspecto sociológico. Aproximamo-nos do modelo social que é aquele que vai definir “a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente” (Diniz, 2012, p. 19). Isto é, a deficiência “não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado” (Diniz, 2012, p. 19).

Olhar de forma conectada para esses marcadores sociais é trazer um movimento que se contrapõe aos processos de exclusão. São “fronteiras da exclusão que aparecem, desaparecem e voltam a aparecer se multiplicam; se disfarçam; os seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem” (Skliar, 2012), mas estão sempre por aí. Desse modo, Juliana está inserida num contexto em que se presencia a combinação entre o que é semelhante e o que é diferente, favorecendo um olhar sobre as culturas negras(s) ou a sua negação.

Juliana propicia um entendimento de que “foi necessário ultrapassar o senso comum para uma interpretação do significante negro e as suas tradições e

expressões culturais" (Hall, 2003, p. 317-330). O resultado desse pensamento foi a evidência de uma Juliana multifacetada. A sua presença no mundo é entrecortada pelas culturas e pelas identidades que perpassam por quem ela é, de onde ela vem e como ela é vista. Essa dinâmica é uma conjugação entre o que está previamente determinado e as suas práticas cotidianas, bem como possíveis insurgências identitárias e emancipatórias. Nesse sentido, Juliana inspira para que se defendam as culturas negras deficientes femininas dentro de uma perspectiva decolonial, que são aquelas que conseguem mexer com a cultura epistêmica dos conceitos e da sociedade, levando a um embate ante a ideia de estratificação, colonização e dominação de um padrão de cultura e do protótipo conceitual.

Logo, ao compreender os espaços identitários e culturais nessa perspectiva, consegue-se dar luz a uma identidade política de Juliana. A participação de Juliana em movimentos sociais, grupo religioso e grupo político possibilita e dá sentido à concepção de coletividade. Um coletivo que é perpassado por culturas afrodiáspóricas que trazem em si a possibilidade de a própria Juliana empreender resistências, inclusive aquelas que não são capturáveis pela lógica do racismo e das epistemologias mestras do modelo moderno-ocidental. Por isso, Juliana corrobora uma cultura presente nas suas experiências, através da "tecnologia do povo – corporeidade, artesanato, saberes – de dentro para fora, constituindo uma voz autônoma, política e simbolicamente diversa" (Sodré, 2017, p. 20).

Cada uma das identidades de Juliana tem suas próprias características e problemas, mas, quando essas identidades se unem, as dificuldades se fortalecem. A possibilidade de entender como essas interseccionalidades afetaram e afetam a vida de Juliana permite compreender os vários tipos de discriminação e exclusão que enfrenta, bem como as táticas usadas por ela. São técnicas com as quais que Juliana se ampara, resiste e se recupera.

Por isso, trouxe para o corpo deste texto a discussão sobre a interseccionalidade das estruturas de raça, gênero e deficiência, na perspectiva da cultura negra, declarada por Juliana. Em tudo e em todos existe cultura. Ao não pensar dessa forma e ao "não politizarmos a raça e a cultura negra fatalmente cairíamos nas malhas do racismo e também do mito da democracia racial" (Gomes, 2003b, p. 78). O termo "interseccionalidade" foi atribuído a Kimberlé Crenshaw, como já foi mencionado. A ideia de interseccionalidade se refere a formas particulares de opressão, que vão agir em conjunto na produção de injustiças.

Independentemente das intersecções específicas, os domínios de poder estruturais, disciplinares, hegemônicos e interpessoais reaparecem em formas muito diferentes de opressão (Collins, 2019).

Isto posto, foi possível constatar que os marcadores de raça, gênero e deficiência foram dimensões determinantes no percurso de vida e de escolarização de Juliana. Nessa acepção, a interseccionalidade [...] “demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, sobre quais condições estruturais: o racismo, o sexismo e as violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras” (Crenshaw, 1991, p.54). Assertivamente, essa autora registra que:

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

“As mulheres negras usam a interseccionalidade em resposta a esses desafios” (Collins, 2021, p.17). Para Gonzalez (2018), a intersecção de gênero e raça produz lugares para mulheres e homens negros em sociedade. Da mesma maneira, a deficiência sob o horizonte do marcador de gênero revela-se como sinônimo de desigualdade dentro de uma hierarquia imposta pela dominação masculina. A subalternidade e a marginalização dos corpos negros têm como um dos principais aspectos fundantes e determinantes o racismo.

Essas estruturas opressivas foram declaradamente justificadas e apresentadas quando, certa vez, Juliana foi confrontada por um colega, sendo ele um homem negro. Juliana lembra do episódio: “lembra Simone do Lúcio? Aquele da minha turma? Era negro e me chamou de negra macaca. Foi horrível. Te lembras que deu aquela confusão toda? Ainda bem que vocês resolveram”. Para a mulher negra, de acordo com Gonzalez (1984), o lugar que lhe é reservado é o menor, é um lugar da marginalização e do desrespeito em relação às suas capacidades profissionais e pessoais.

Nesse sentido, emerge o racismo enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, que se perpetua e está violentamente presente em todos os

lugares. Às vezes surge sem fazer “barulho” e, em outras, é escancarado. De qualquer maneira, é brutal, porque sempre vai surgir como força extremamente violenta na vida de Juliana, em particular, e, de um modo geral, do povo negro. Diante dessas justificativas, é possível saber que a interseccionalidade cria desafios complexos, uma vez que as opressões não podem ser tratadas de forma isolada, exigindo uma abordagem interconectada.

Sendo assim, a interseccionalidade foi, neste estudo, percebida como meio de “[...] capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177). Lugones (2008) justifica essa questão quando afirma que o sistema colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe. Tal combinação é o que vai considerar a ocorrência da interseccionalidade.

Juliana em nenhum momento das inúmeras horas de conversa deixou de pontuar sobre o racismo, o sexism e o capacitismo presentes em sua vida. Evidencia como essas estruturas se manifestaram de diversas formas, desde a tentativa de momentos de silenciamento, dificuldades importantes nas relações interpessoais e familiares, violências físicas e emocionais, discriminações em forma de apelidos pejorativos; acesso e permanência escolar prejudicado (várias reprovações escolares e troca de escolas); dificuldades financeiras, sentimento de abandono, falta de programas inclusivos voltados para assegurar seus direitos; impactos negativos na sua saúde mental e bem-estar e na constante dúvida quanto à sua capacidade de conseguir realizar seus objetivos e projetos.

A vivência das opressões vividas por Juliana refletiu negativamente: na sua saúde mental, desenvolvendo estresse, ansiedade e depressão em vários momentos de sua vida; na sensação de não pertencimento e na constante necessidade de ter que lidar e enfrentar barreiras e discriminações. Esse cenário sempre determina barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento e o senso de pertencimento das estudantes negras (hooks, 2001; Gonzalez, 1988c).

Diante das dificuldades que a vida lhe impôs e impõe, Juliana foi aprendendo a desenvolver e criar estratégias, para identificar as situações em que precisava se proteger, seja física ou emocionalmente, dentre elas, como anteriormente abordado, a autodefinição (Collins, 2019). Podemos dizer que a autodefinição pode ser uma fonte que a impulsionou a desenvolver estratégias. Juliana deixa tais mecanismos disponíveis para que possamos apreendê-los. São estratégias e também um legado

de Juliana a sua forte capacidade de luta, resistência e empoderamento; a sua vontade ímpar de ir atrás e participar de diferentes espaços, tais como: a escola, a universidade, pesquisa e extensão, o espaço religioso e o carnaval; a sua presença ativista em movimentos sociais e de participação política; a sua vigilante e estratégica presença nas redes sociais, para se fazer ver e ouvir e a sua capacidade de construir alianças interseccionais com outros grupos, como movimentos LGBTQIA+ e feministas.

Imagen 16 – Juliana no Congresso da UEE



Fonte: Rede social Facebook (2022).

Como se pode ver na foto, a sua participação, em diferentes dinâmicas, é acionada também como uma possibilidade de fortalecer as resistências coletivas contra as opressões sistêmicas. Juliana, quando traz suas memórias para um lugar de presença no mundo, afasta-se de ideias que a coloquem como incapaz e em um lugar de vitimização, e, muito pelo contrário, autodefine-se e mobiliza resistências em espaços educativos e de formação, que, a partir do conceito “espaços seguros” de Collins (2019), foram concebidos nesta tese como **REFÚGIOS ALTERNATIVOS**, desenvolvidos e explicados em seguida.

CAPÍTULO 6

ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS



6 ESPAÇOS EDUCATIVOS E FORMATIVOS: “ANDANÇAS” DE JULIANA

Para nós, mulheres pretas, o chão que pisamos nunca é apenas asfalto: é sempre memória, sabedoria, terra e pertença, pois as experiências individuais e coletivas que nos movem são derivadas do enfrentamento diário pela sobrevivência em um ambiente estruturalmente racista (Gonçalves, 2020, p. 51).

Aqui, andarei com Juliana pelos espaços escolhidos por ela, acolhendo os seus sentimentos e a sua luta por dias melhores. É apenas um convite para que as andanças de Juliana sejam um caminhar também coletivo. Como referido, as imagens de controle (Collins, 2019) são preconceitos e discriminações que reforçam estereótipos racistas e sexistas, contribuindo para a marginalização das mulheres negras na sociedade. No entanto, Juliana, ao se fazer presente em espaços alternativos, consegue mobilizar resistências contra as imagens prejudiciais e limitantes que se (re)afirmam em constante vigilância na manutenção dos domínios de poder que controlam a sociedade.

As mulheres negras “se fazem centro da história, descobrindo, por meio de intervenções, o inconformismo com as injustiças como uma ação de esperança” (Rufino, 2019, p. 12). Usar da fala para se fazer ouvir é uma forma de resistência. Ki-zerbo (2010) destaca que, nas sociedades orais, não é apenas a função da memória, que é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. “Lá, onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (Ki-zerbo, 2010, p. 168).

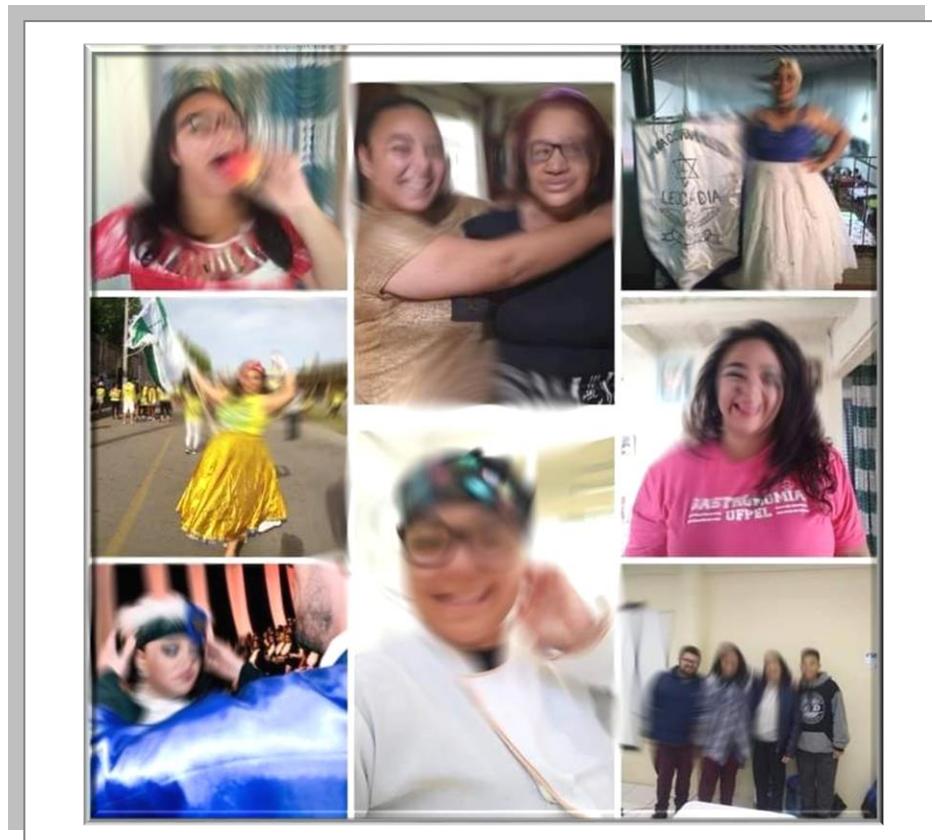
Imagen 17 – Juliana em sala de aula



Fonte: Rede social Facebook (2023).

Juliana nos leva a revisitar os diferentes espaços que fizeram parte das suas dimensões de luta. Paulino (2021) pondera que imagens curam imagens. As pessoas, para a autora, mostram-se com certa ingenuidade em relação ao poder da imagem. Paulino (2021) coloca em dúvida que a maioria do que é afirmado como discriminação, especificamente racial, na maioria das vezes não é registrada em palavras. Coloca-se em imagens ou na sua ausência, porque vai se formando um imaginário em que, não obstante haver imagens negativas, é a inexistência delas que vão traçar algum tipo de referencial positivo.

Imagen 18 – Mosaico de fotos de Juliana



Fonte: Rede social Facebook (2022).

No pensamento de hooks (2013), esses espaços se tornam “lugares de cura”, onde as mulheres negras, assim como Juliana, podem se (re)conectar com suas raízes ancestrais, compartilhar suas histórias e encontrar a força necessária para enfrentar as adversidades impostas por uma sociedade constantemente opressora. Os espaços educativos e formativos desempenharam um papel fundamental na jornada de Juliana: “eu me viro nos trinta, vou na minha religião para me proteger e jamais vou deixar de participar do carnaval, que são coisas que não abro mão na

minha vida" (Juliana, 2023). Como se percebe, suas narrativas são permeadas por experiências em ambientes formais e informais de aprendizagem. O conhecimento adquirido é compartilhado, assim como é também continuamente atualizado. Esses espaços foram palco de descobertas, desafios e transformações, moldando sua trajetória de maneira profunda e significativa.

Quanto aos espaços que foram trilhados nas andanças de Juliana, vão desde as instituições de ensino até espaços de música, artes, religião e movimentos sociais. Compreender essas experiências permitiu-me acessar as oportunidades, os obstáculos e as estratégias de enfrentamento que moldaram seu desenvolvimento pessoal, escolar e político.

Pela leitura de alguns teóricos, pode-se entender que os espaços foram/são importantes na construção identitária de Juliana. Dentre eles, Homi Bhabha (2007) apresenta um conceito do terceiro espaço como forma de compreender as complexidades da identidade, porque "psicanaliticamente, continuamos buscando nossa identidade e construindo biografias que tecem diferentes partes de nossos 'eus' divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado pela plenitude" (Hall, 2006, p. 25).

Esse terceiro espaço constitui-se como um lugar de intersecção e hibridismo, onde as diversas identidades e culturas vão se mesclar e transformar. Para Bhabha (2007), o terceiro espaço é um local de possibilidades de novas formas surgirem. O terceiro espaço também é um local de contestação e negociação sistemática, onde os domínios do colonizador e colonizado se manifestam de um jeito fluido e ao mesmo tempo podem ser contestados. No terceiro espaço, as formas de resistência, assim como de subversão, vão ser a todo tempo atualizadas, desafiando as estruturas de poder dominante.

"Esses 'entre - lugares' [...] dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade" (Bhabha, 2007, p. 20). Esses locais são onde os elementos da identidade de uma nação, de uma comunidade e de uma cultura vão ser discutidos.

Santos (1978) desenvolveu o conceito de "espaço" como uma entidade dinâmica e socialmente construída, onde ocorrem interações humanas, culturais e econômicas. Ele enfatizou a importância de se compreender o espaço não apenas em termos físicos, mas também em sua dimensão social e simbólica, através das interações e relações entre as pessoas que os habitam. Eles podem existir em

diferentes escalas, desde comunidades locais até virtualmente, em rede. O espaço virtual é utilizado por Juliana como forma de colocar as suas ideias e posicionamentos. Nessa direção, Miskolci (2015b), referência na Teoria Queer no Brasil, posiciona-se afirmando que vivemos sob um novo regime de visibilidade. De uma época de visibilidade digital: “lá nas minhas redes eu vou dizendo as coisas que eu gosto, quem não quer ler que me exclua, né?” (Juliana, 2024). São argumentos dos quais Juliana se utiliza fortemente para dar voz, dentre outros, aos seus pensamentos e posicionamentos religiosos, políticos, educacionais e de inclusão.

Para Santos (1978, p. 171), o espaço, por suas características e funcionamento, pelo que oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização entre atividades e pessoas, “é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total”. Ao discutir a dimensão espacial do cotidiano, o autor afirma que a informação e a comunicação no mundo atual alcançam todos os aspectos da vida social, enriquecendo o cotidiano com novas dimensões.

Segundo Santos (2002, p. 107-109), o espaço é um sumário, sempre provisório, entre as formas e o conteúdo social. Para ele, o espaço é a matéria trabalhada por excelência, pois nenhum outro objeto social se impõe tanto sobre o ser humano e suas ações. O espaço está intrinsecamente ligado ao cotidiano, onde “a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade – dos homens e das mulheres – e comandam a prática social” (Santos, 2002, p. 107-109).

Embora esses teóricos abordem o conceito de espaço sob diferentes perspectivas, ambos ressaltam a necessidade e a importância de criar espaços de resistência. Para Juliana, esses espaços se configuraram como fontes para confrontar obstáculos e compartilhar seus desejos: “eu mesmo já rodei várias vezes na escola, mas nunca pensei em desistir. Eu continuo sempre” (Juliana, 2024). Os espaços nos quais Juliana se insere foram e são determinantes para que ela compreenda que seus sofrimentos podem se transformar em alicerces na busca por proteção e “cura” das feridas adquiridas ao longo de sua vida.

Nesse sentido, os “espaços seguros” de Collins (2019) são, para Juliana, refúgios contra as formas de opressão e marginalização. A ideia de Milton Santos (2002) enfatiza a capacidade das comunidades de reivindicação, oferecendo a

Juliana uma perspectiva de refúgio que a conduz à transformação de seus próprios espaços, para atender suas necessidades e desejos.

Consequentemente, Juliana se posiciona no “entre-lugar” (Bhabha, 2007), entendido aqui como um refúgio onde ela ressignifica e cria novas formas de ser e de pertencer. O “entre-lugar” se refere a um espaço híbrido e liminar, onde as identidades culturais se encontram, se sobrepõem e se transformam. Na vida de Juliana, esse entre-lugar pode ser compreendido como um espaço complexo onde ela negocia sua identidade em meio a várias influências sociais e culturais, resultando em um híbrido de espaço, relações e disputas.

Independentemente da abordagem, todas defendem a dimensão social e política dos espaços. As ideias dos autores(as) podem servir de suporte para destacar a importância desses lugares como “refúgios alternativos” na construção de identidades e na resistência contra as formas de exclusão socialmente impostas a Juliana.

6.1 “ESPAÇOS SEGUROS” E OS “REFÚGIOS ALTERNATIVOS”

Os espaços seguros (Collins, 2019) sugerem ambientes onde os indivíduos se sintam protegidos, aceitos e capazes de expressar sua verdadeira essência, sem medo de julgamentos. A importância dos espaços seguros vai se dar no momento em que as mulheres negras podem compartilhar suas experiências, perspectivas e lutas em ambientes acolhedores e solidários (Collins, 2019). Esses espaços oferecem um local para a expressão de identidades multifacetadas e a criação de laços de apoio entre as mulheres negras. Os espaços que Juliana frequenta tornam-se pilares para que a estudante confronte tudo que possa ser determinante e resulte em sua objetificação como o outro.

Nas obras dos(as) referidos(as) autores(as), os espaços seguros não são apenas locais físicos, mas também conceituais e emocionais, representando locais de transformação. Eles oferecem um contraponto aos espaços dominados por estruturas de poder opressivas. É importante registrar que os espaços seguros não são estáticos, são dinâmicos e fluidos, porque refletem as necessidades e as demandas das comunidades marginalizadas. Eles podem surgir em diferentes contextos e formas, desde grupos de apoio e organizações comunitárias até plataformas *online* e espaços físicos dedicados à promoção de justiça social.

Por outro lado, muitos desses locais também são fonte de perpetuação ideológica racista, sexista e discriminatória. Nessa concepção, deve-se reconhecer que esses espaços podem ser alvo de controvérsias, especificamente quando se trata de aspectos relacionados aos processos de exclusão. Portanto, embora os espaços seguros sejam concebidos para serem locais de apoio, eles também podem ser suscetíveis a preconceitos e violências. Para construir espaços que se constituam como verdadeiros locais de pertencimento plural, a sensibilidade de acolhimento às diferentes experiências torna-se pressuposto fundamental.

Para Juliana, os lugares escolhidos por ela, como espaços seguros, são locais que lhe proporcionam alegrias, conhecimentos, conexão com o sagrado e o desenvolvimento da sua capacidade de luta. Por essa razão, apesar das complexidades e desafios, ainda assim podem ser considerados como refúgios alternativos. São espaços que se abrem para a autodefinição de Juliana, sendo esta uma condição de validação das mulheres negras como sujeitos humanos (Collins, 2019). Na verdade, as mulheres negras com deficiência, assim como Juliana, precisam ocupar esses espaços.

Em face dessas considerações, entende-se que os conceitos estão inseridos em uma dialética do movimento, logo, eles não têm caráter e sentido fixo. Da mesma forma, uma definição de “segurança” evolui com o passar do tempo e de acordo com o contexto em que é aplicada, podendo inclusive incorporar a noção de “insegurança”. A ideia de “espaços seguros” como locais isentos de conflitos é um conceito que se desvanece quando consideramos a fluidez dos conceitos e sua capacidade de adquirir novos significados.

Conforme Collins (2019), os espaços são considerados seguros para mulheres negras quando estas podem expressar-se livremente. No entanto, esses espaços tornam-se menos seguros quando compartilhados com indivíduos que não compartilham das mesmas identidades de gênero e raça. Para as mulheres negras, esses espaços não representam um estilo de vida, mas uma estrutura essencial para a promoção de emancipação e direitos sociais. Collins (2019) descreve os espaços seguros como ambientes onde mulheres negras se reúnem, compartilham experiências e desenvolvem pensamentos críticos.

Os “**REFÚGIOS ALTERNATIVOS**” têm origem no conceito de “espaços seguros” proposto por Patrícia Collins (2019) e visam criar redes de solidariedade, fortalecer identidades e desenvolver resistência ao enfrentamento das opressões. A

análise dos conceitos de “espaços seguros” e “refúgios alternativos” destaca a complexidade das estratégias de resistência de grupos marginalizados contra estruturas opressoras.

Numa sociedade marcada por desigualdades, onde comunidades marginalizadas enfrentam múltiplos desafios, os “**REFÚGIOS ALTERNATIVOS**” emergem como espaços de transformação e empoderamento, especialmente para mulheres negras. Estas mulheres enfrentam uma intersecção de opressões baseadas em raça, gênero e classe social, carregando um legado de violência e trauma, mas também se ancoram numa força e resiliência ancestral.

Nesse contexto, Juliana, em todos os momentos que falou sobre suas vivências, evidenciou os desafios que todo tempo precisa enfrentar. Assim, os “refúgios alternativos” se configuraram como locais fundamentais para a reconstrução de sua vida, a cura de suas feridas, o fortalecimento de suas identidades e a promoção de seu protagonismo. Esses espaços, então, erguem-se como verdadeiros locais de resistência, onde Juliana consegue expandir seus horizontes. Nos “refúgios alternativos”, Juliana, e em extensivo as mulheres negras, podem encontrar o acolhimento e o suporte necessários para resgatar sua dignidade e construir suas trajetórias.

Os “refúgios alternativos” são uma rejeição à visão romântica de espaços isentos de contradição. Eles surgem da experiência de Juliana em ambientes que a desafiaram a enfrentar discriminações, muitas vezes de maneira solitária. Para Juliana, esses espaços são fundamentais, pois serviram como apoio em vários momentos de sua vida.

Dessa forma, os espaços seguros para Collins (2019), concentram-se na validação das identidades e no fortalecimento coletivo. Como contribuição desta tese, os “refúgios alternativos” combinam os aspectos defendidos por Collins (2019), entretanto teriam como proposta também oferecer um suporte inclusivo, de forma mais específica, para as mulheres negras com deficiência. Eles apresentam algumas dimensões que viabilizam sua efetividade. Em uma **dimensão socioeconômica**, os “refúgios alternativos” atuam como pistas de princípios para uma autonomia financeira, oferecendo oportunidades de capacitação profissional. Sobre isso, os refúgios vêm com a ideia de romper com os ciclos de pobreza e exclusão, proporcionando caminhos concretos para a mobilidade social e a construção de uma base material mais sólida.

Já em uma **dimensão psicossocial** e de bem-estar, esses espaços colocam-se como lugares de autocuidado e cura. Através de ações que mobilizem práticas terapêuticas comunitárias, artístico-culturais e estratégias de fortalecimento da autoestima. Portanto, Juliana e as mulheres negras podem encontrar condições para processar traumas, lidar com as dificuldades, bem como se conectar com sua ancestralidade.

Em uma **perspectiva educacional e de conhecimento**, os “refúgios alternativos” favorecem a criação de currículos e espaços de ensino que valorizem a história, a cultura negra feminina, construindo narrativas emancipatórias e ampliando o seu acesso e a sua permanência escolar.

Em sua **dimensão política**, esses espaços se convertem em locais de mobilização. Eles são lugares nos quais, Juliana e outras mulheres negras, desenvolvem engajamento de direitos e mobilização política, como reivindicação para abrir alguns caminhos para ser voz ativa nas mudanças sociais. Por fim, os “refúgios alternativos” possibilitam a conexão, a troca de experiências, consolidando um movimento de resistência coletiva. Nesse contexto, os “refúgios alternativos” se revelam não apenas como espaços físicos, mas como reais ambientes de renovações. Longe de serem considerados “templos sagrados”, esses refúgios são verdadeiros campos de batalha, onde se travam combates cotidianos contra as estruturas de intolerâncias e dominação, ao movimentarem afetos e produzirem efetividades.

Sobre “os espaços seguros” (Collins, 2019), comprehendo que tendem a ser iniciativas de longo prazo, capazes de promover mudanças sociais continuadas, enquanto os “refúgios alternativos” seriam os espaços que ofereceriam estratégias e suporte em curto prazo. Os refúgios alternativos apresentam a importância de ações que reconheçam e abordem as complexas intersecções das discriminações. É importante lembrar que muitos espaços já disponibilizam diversas estratégias inclusivas, entretanto defendo como precípua que essas informações sejam sistematicamente divulgadas e compartilhadas, para que mais pessoas possam obter conhecimento e acesso.

Por fim, neste estudo, o ato de “**se refugiar**” é percebido como um projeto de resistência e de afirmação da própria existência em lugares que, embora possam se mostrar inúmeras vezes violentos, ainda assim funcionam como refúgios na concretude de espaços onde Juliana e outras tantas mulheres conseguem, minimamente, sentirem-se livres e apoiadas. Portanto, os “refúgios alternativos”

relacionam-se com uma diversidade de iniciativas que, reunidas, não se restringem somente aos espaços como lugares físicos, mas exibem e se juntam, dentre outras, às dimensões apresentadas.

Os “refúgios alternativos” defendem o acolhimento dessas dimensões para atender e valorizar a pluralidade humana, criando pontes entre as diversas esferas das identidades que se cruzam. Juliana encontrou um terreno fecundo para movimentar estratégias como tentativas de reivindicar seus desejos e projetos. Juliana vem se conectando com suas raízes nos espaços seguros e de “refúgios alternativos”, celebrando sua negritude, reconhecendo suas deficiências e encontrando a força necessária para continuar a sua jornada de autodefinição e ajuda coletiva. Dentre os espaços educativos e formativos, Juliana indicou, como estratégia de resistências, aqueles que podem potencializar ações favoráveis e formas legítimas de acolhimento. São eles:

- a) Espaço escolar;
- b) Espaço Religioso;
- c) Espaço carnavalesco;
- d) Espaço dos movimentos sociais.

Juliana, diante de tais propostas, lembra que a educação, em seu sentido mais amplo, diante da diversidade de espaços existentes, não se limita à escolarização. “Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros” (Gomes, 2003a, p. 170).

6.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE JULIANA: ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS

Nascida em um cenário de peleja pessoal e social, Juliana sempre acreditou no poder do estudo e do conhecimento como ferramentas capazes de abrir portas e garantir seu futuro. Nas falas de Juliana, a educação transparece como uma ferramenta poderosa para desafiar as narrativas dominantes e delinear seu próprio destino. Quando ela diz: “eu quero ser alguém na vida” (Juliana, 2023), a escolarização se torna a conexão para esse projeto, permitindo que ela reescreva sua história e influencie a trajetória de outras que virão depois dela, é uma manifestação que pode servir de eco em outras e tantas vivências que buscam a

educação como meio de transformação pessoal e social. Com essa narrativa laudatória à educação, de um futuro próspero, Juliana começou a contar a sua formação escolar. Esta tese, como já referido, compreende um período específico de sua escolarização.

Juliana começa a sua vida escolar frequentando o Pré-escolar: “a primeira escola eu fiz tudo certinho. Fiz o pré numa escolinha lá do meu bairro, que até da tia Carmem eu lembro”. Ao entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a estudante anuncia que foi a partir desse momento que as primeiras dificuldades apareceram: “eu entrei com seis anos na primeira série. Imagina e a mãe fala que eu já era brigona, já tinha reclamação das professoras”.

[...] a mãe disse que foi um inferno porque eu era preguiçosa pra ler, eu não queria ler, eu enrolava, eu fazia bagunça na sala. E, aí o que aconteceu: a professora Marlene chegou à mãe e disse: – Olha, a senhora vai ter que ver a sua filha porque ela está com dificuldade pra ler, está com dificuldade pra escrever, se eu fosse a senhora levava ela em um médico, psicólogo ou psiquiatra, pra ver o que ela tem. Foi a partir daí que descobrimos o que eu tinha, já no primeiro ano e em seguida já me encaminharam (Juliana, 2023).

Compreende-se que a formação escolar de Juliana deve apresentar várias frentes de reflexões, desde o seu primeiro contato com o ambiente escolar. Os desafios que já se mostravam nessa época não eram poucos e já anunciam o que viria pela frente. No quarto ano escolar, Juliana já enfrentava algumas imagens de controle (Collins, 2019), como:

Lá pelo quarto ano, juntaram as turmas e o meu próprio primo se juntou com a turma e eu era chamada de baraqueira, brigona. Diziam pra dinda Maria, que nessa época teve que ir lá, que eu era louca, isso, aquilo. Chamavam-me de tampinha, de ‘jupiara’ que era um apelido tipo louca, sabe? ‘Chamavam-me de louca do bairro, diziam um monte de coisas, mas mais era de ‘jupiara’. E, nesse ano foi também, hoje me dou conta, o ápice quanto a questão racial. Eu falo me dou conta hoje porque não era tão claro e comentado naquela época.

A partir desse momento, percebe-se que o racismo, o capacitismo e o sexismo se fizeram presentes em todas as demais etapas de sua formação escolar. Juliana sempre foi aluna de escola pública. No quinto ano, vieram os registros das suas dificuldades de aprendizagem: “nesse quinto ano eu tive o meu primeiro exame. Na época é o que chamam hoje de provão e aí começaram as dificuldades mesmo”. Desse período, Juliana relata um episódio que a marcou profundamente, lembrado com muita dor por ela até os dias de hoje:

Na quinta série foi a questão de que eu comecei a pegar dinheiro da minha avó, porque me falavam assim: – Se tu não me deres tanto de dinheiro nós não vamos andar contigo. Daí eu dava dinheiro, dava merenda. Roubava da avó pra dar pra eles. Aí teve um dia que avó chegou de manhã cedo, nunca vou esquecer, falando desesperada porque eu tinha pego R\$ 180,00 que era pro cartão dela. Eu fazia isso praticamente pra comprar amizades, na época tinha os *tazos*, eu comprava os *tazos* com o dinheiro da minha avó. Era só assim que eles andavam comigo. Faziam ‘chantagens e eu entrava nessa’ (Juliana, 2023).

Do quarto ano escolar até o oitavo ano, Juliana confirma que sua vida foi baseada em conflitos, dificuldades nos conteúdos, experiências sexuais precoces, violências físicas e emocionais:

[...] até o 8º ano, todos os dias tinha reclamações de mim, porque eu não aprendia direito, daí rodei no quinto e no sexto ano. Eu sempre tive dificuldade em Português, tudo que era relacionado com a leitura. As notas eram horríveis, sempre foram, eu era de seis pra baixo. Eu estava sempre envolvida em brigas, me agarrava no ‘pau’ com as colegas. No sexto ano foi pior ainda, aí eu reprovei duas vezes porque eu andava na rua, não queria estudar. Nesse tempo eu já estava de namorado. E, no sexto ano, foi pior, eu andava na rua e com gente, como a mãe falava: ‘chinela’, ‘rafua’. Eu só queria rua.

Foram momentos que sugerem e refletem uma tensão entre as gerações, em que as expectativas familiares de Juliana colidiam com os seus desejos. Os atos de violência física ou emocional nunca são justificáveis, mas, nesse caso, podem ser um sinal de preocupação e afeto, manifestados, de forma extremada, pela bisavó de Juliana, do pai e da dinda, na tentativa de protegê-la dos perigos do mundo exterior. hooks (2001), na sua obra *Salvation: Black People and Love*, aborda como as dinâmicas de poder, de controle e amor se manifestam nas famílias negras. A autora nos leva a refletir que, no caso de Juliana, o amor e a disciplina se entrelaçavam de maneira complexa e dolorosa, refletindo tanto a opressão externa quanto a vontade e o esforço interno para superá-la.

A minha avó me botava na rédea nessa época do sexto ano. Ela me encontrava na rua ‘ficando’ com os guris e me batia. Uma vez me deu com um guarda-chuva, com uma cadeira. Eu também apanhava da minha dinda, era o mesmo nível da minha avó, ela me jogava cadeira, coisa e tal e até hoje eu não falo com ela. Nesse tempo também a minha avó chamou o meu pai, porque eu não queria estudar e só namorar. Daí o meu pai foi e me deu uma ‘porrada’ (Juliana, 2023).

Nessa direção, a experiência de Juliana, relatada sob forma de violências físicas e também emocionais, é um exemplo de como os sentimentos podem ser manifestados. Nesse caso, mobilizados dentro do espaço familiar, de um jeito distorcido, pela dor histórica e pelo desejo de proteção. Nesse momento da nossa pesquisa, houve silêncio e as lágrimas mais uma vez surgiram como uma maneira

de Juliana mostrar concretamente as dores que carrega dentro de si. Então, nesse instante, precisamos dar aquela pausa para o cafezinho. Momento de acolhimento e de refazer outras memórias que se tornaram possíveis após esse desaguar. Estranho e contraditório dizer: algumas lágrimas choram mais que outras, dependendo das fontes interiores que as produzem.

De volta ao oitavo ano de Juliana, que culminou com a sua formatura. Após isso, Juliana teve uma breve trajetória, na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, escola pública estadual, no município de Pelotas. Como almejava entrar no IFSUL, saiu dessa escola, porque para isso necessitava se preparar para a prova de seleção exigida pela instituição. Memórias. Sonhos. Após fazer o cursinho, conseguiu ser aprovada e entrar para o curso Técnico em Alimentos - IFSUL/CAVG¹³. Parece que foi ontem, era o ano de 2012, quando Juliana apareceu na sala da Orientação Educacional, para falar sobre seus diagnósticos, o desejo de se formar e as dificuldades que poderiam surgir diante de um currículo com uma demanda grande de disciplinas e de conteúdos. E foi assim que tudo começou entre Juliana e o IFSUL/CAVG.

Imagen 19 – Pórtico CAVG



Fonte: Guia Florístico CAVG.

Passaram-se, então, cinco anos. Juliana reprovou duas vezes no segundo ano. Essas reprovações marcaram a virada de chave para que a escola mudasse as práticas que até então estavam sendo propostas. As práticas educativas, tanto dos setores como a dos docentes, voltaram-se para um atendimento mais individualizado,

¹³ O Câmpus Pelotas-Visconde da Graça (CaVG) é um dos câmpus vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), instituição de educação profissional técnica de nível médio e superior de graduação e pós-graduação, tendo como origem o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça - CaVG. Fonte: <https://guiafloristicocavg.wixsite.com/guia-floristico-cavg>. Acesso em: 02 ago. 2024.

com o objetivo de atender as demandas inclusivas necessitadas por Juliana. Cabe também salientar que, nesse período, Juliana era a única aluna que tinha levado para a instituição seu laudo com seus diagnósticos e por livre vontade o revelou aos setores e aos(as) professores(as).

Durante o tempo que cursou o Ensino Médio, Juliana teve momentos difíceis, como discussões acaloradas com os colegas e alguns(mas) professores(as), sofreu racismo, *bullying*, capacitismo e sexismo, que a colocavam em um lugar de autodefesa constante: “lembra do colega aquele que me chamou de macaca e deu aquela confusão. As gurias que não gostavam de mim, ainda bem que eu ia lá em vocês e a gente ia resolvendo, não era fácil” (Juliana, 2023).

Diante de tudo isso, a escola se manteve atenta. Foram inúmeras reuniões com os(as) colegas, com Juliana, com as famílias, com a turma, com os(as) professores(as). Atas, comprometimentos, pedidos de retratação por parte dos colegas, enfim, encaminhamentos possíveis como apoio, respeito e cumprimento legal contra o racismo, capacitismo e outras formas de violências. Mesmo diante desse contexto, Juliana teve momentos de pertencimento, alegrias e de dias felizes nesse espaço escolar. Ela mesma conta. Sempre participava e se fazia presente nas atividades realizadas na escola, como jogos, Olimpíadas etc.

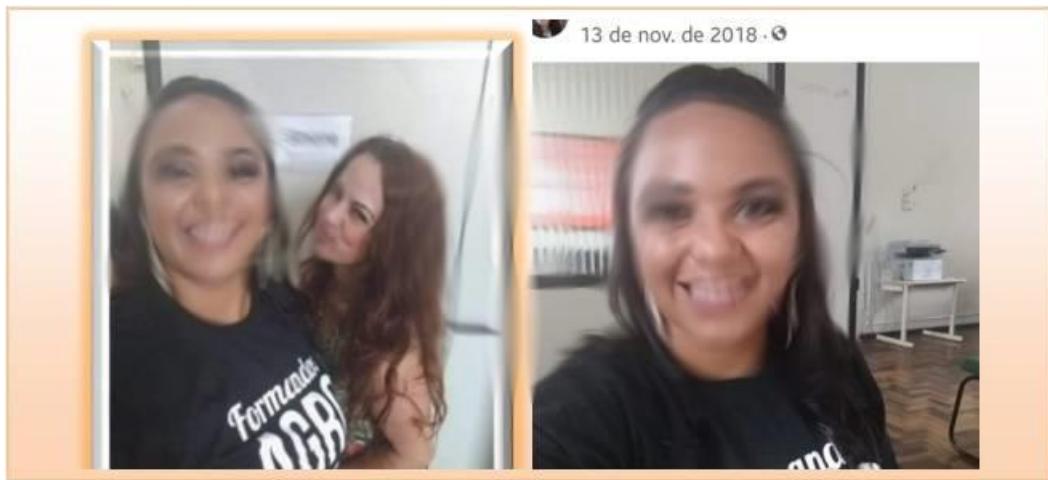
Imagen 20 – Juliana nas olimpíadas escolares



Olímpíadas CAVG, 2017.
Fonte: Rede social Facebook (2017).

As orientações, o choro, os sorrisos, os debates acalorados, aquela hora do chimarrão e do cafezinho na sala da Coordenadoria de Orientação Educacional (COE). E dá uma saudade. Um tempo de encontro de vidas. Transformador.

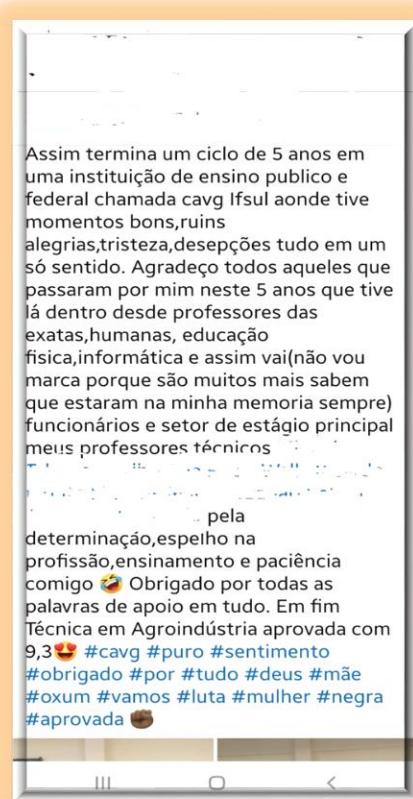
Imagen 21 – Espaço Físico da Orientação Educacional IFSUL/CAVG



Fonte: Acervo pessoal da autora (2018).

Alguns acolhimentos e desafios, enfrentados por Juliana, foram exibidos, por ela própria, em sua rede social. Vale a pena trazer o registro de forma literal:

Imagen 22 – Texto de Juliana em rede social



Fonte: Rede social Facebook (2019).

Imagen 23 – Três momentos de Juliana



Legenda: primeira foto: com o diploma de conclusão do Curso de Alimentos IFSUL/CAVG; segunda foto: para a formatura, 2018; terceira foto: Defesa do trabalho de conclusão IFSUL/CAVG com seu namorado, a mãe Lurdes e o primo. Fonte: Rede social Facebook.

A conquista da formatura por parte de Juliana foi um momento de grande orgulho e celebração para ela e sua família. Sua formatura foi um testemunho não apenas de sua incansável dedicação e busca árdua, mas também do apoio e incentivo daqueles ao seu redor, que acreditaram em seu potencial e a encorajaram a seguir em frente, mesmo quando as coisas pareciam difíceis.

Imagen 24 – Formatura CAVG



Fonte: Rede social Facebook (2019).

No entanto, a jornada escolar de Juliana não terminou com sua formatura no Ensino Médio, embora esse tenha sido um marco importante em sua vida. Ela queria mais. E conseguiu entrar na faculdade, por meio do sistema de cotas. O curso escolhido foi de Gastronomia, na UFPEL.

Imagen 25 – Juliana no curso de Gastronomia



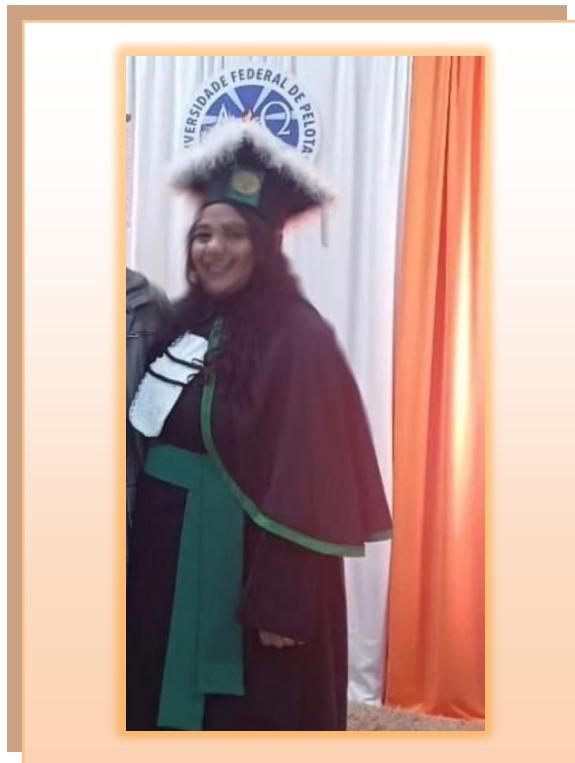
Fonte: Rede social Facebook (2019).

Imagen 26 – Juliana no trote da Gastronomia



Fonte: Rede social Facebook (2019).

Imagen 27 – Formatura Gastronomia UFPEL 2024



Fonte: Rede social Instagram (2024).

A realidade da faculdade, porém, provou-se mais desafiadora do que Juliana esperava. Ela se viu lutando para se adaptar ao ambiente acadêmico e enfrentando uma série de obstáculos que dificultavam sua participação plena e igualitária na vida universitária. Desde questões pedagógicas até discriminação racial e falta de apoio: “na faculdade eu passei por poucas e boas, ia dar outra pesquisa [...]” (Juliana, 2023). Uma das principais lutas de Juliana na faculdade foi garantir seus direitos como estudante com deficiência. Não será possível, nesta tese, aprofundar as suas questões universitárias, portanto registro mais uma vez que Juliana foi vencedora e, em julho de 2024, teve sua formatura na universidade. Neste momento, prepara-se para fazer a seleção de mestrado em algumas universidades públicas.

Imagen 28 – Formaturas: CAVG e UFPEL



'2019 x 2024 A estrada da vida sempre dizia que não poderia chegar nos meus sonhos, nunca andei sozinha sempre tentando quebrar barreiras que nem eu propriamente acreditava. Isto é a prova que Mulher negra, Feminista, Esquerda, da Periferia e Umbandista pode sim chegar a lugares que nem eu mesmo imaginava. Curso Técnico em Agroindústria Ifsul - Cavg e Curso Superior em Tecnologia em Gastronomia Ufpel'

Fonte: Rede social Facebook (2019 e 2024).

6.2.1 O espaço escolar

Beatriz Nascimento (1985), ao conceber a resistência como um processo de sobrevivência, persistência e recuperação constante da dignidade e direitos que foram negados às pessoas negras ao longo da história, assume um ponto de vista com o qual concordo. Mia Couto (1998), escritor moçambicano, ao narrar histórias tecidas com uma mistura de realidade e magia, leva-nos a assimilar a ideia de que o conhecimento produzido no espaço escolar, no qual resulta o processo de escolarização da estudante, pode ser um ato profundamente revolucionário. Segundo o mesmo autor, a educação tem o poder de romper o fluxo das desigualdades, como também faz relembrar como a falta de acesso à educação perpetuou períodos de pobreza e exclusão, mas também pode conduzir, assim

como a Juliana, a um entendimento de que o conhecimento pode ser uma força potencialmente transformadora.

Na história de Juliana, percebem-se experiências que surgem e se manifestam como desafios que impulsionam para uma escola que se sustente em princípios epistemológicos não hegemônicos e em ações educativas que atuem no combate das discriminações interseccionadas advindas dos marcadores de raça, gênero e deficiência, concebidos por Collins (2020) como sistemas interligados de opressão. Juliana (2023), ao se fazer presente na escola, argumenta nesse sentido, ao dizer que: “a mãe diz que sou metida, que sempre participo e me meto nas atividades na escola. Lá no CAVG mesmo eu quando dava participava de tudo e agora na faculdade eu vou atrás mesmo” (Juliana, 2023).

Nessa direção, defendo um processo escolar não apenas como um desafio acadêmico, mas um empreendimento que se une a uma luta constante contra o racismo, o sexism e o capacitismo. Esse cruzamento de desafios faz com que o simples ato de permanecer na escola e persistir em seus estudos seja uma forma de resistência de Juliana (2023): “lá em casa sempre disseram que o estudo era importante, e daí eu sempre pensei em nunca desistir pra um dia chegar lá e ser alguém na vida, não é?”. Em meu ponto de vista, a fala de Juliana, ao dizer que, por meio de sua formação escolar, vai vencer na vida, merece uma releitura, expressão de uma mulher que resiste e movimenta-se na direção e na busca por brechas para uma concepção de resistência, como uma potência na perspectiva plural de identidades, porque “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13).

Por isso, sempre aposto em uma escola que insista e invista em produzir conhecimentos que se traduzam em uma escolarização como reparação de justiça epistêmica e fundamentada em direitos baseados nas diferentes e múltiplas formas de ser e estar no mundo. A ideia de que um outro mundo é possível, “da existência de uma constelação de conhecimentos e práticas é uma tentativa de criar uma nova razoabilidade, novos argumentos para a produção de um conhecimento prudente” (Gomes, 2017, p. 56). Juliana sempre teve a concepção de uma relação entre estudo e futuro próspero: “eu estudo, porque senão vou ser quem na vida? Estudando já duvidam de mim, então tem que baixar a cabeça e estudar” (Juliana, 2023). Através de sua trajetória educacional, ela não busca apenas a realização

pessoal, mas igualmente redefine o que significa ser uma mulher negra deficiente em um mundo em constantes transformações.

Entendo a ideia de que, “ser alguém na vida”, pode ser um sentimento e aspiração universal. Mas, para Juliana, esse pensamento é carregado de lutas e combates que vão para além de qualquer conceito que se caracterize como senso comum. A estudante desafia a estrutura hegemônica dos poderes epistêmicos instituídos e advindos de uma sociedade que historicamente manifesta-se por pensamentos eurocêntricos e de saberes inseridos socialmente como discursos universais. O espaço escolar, embora idealizado como um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento sempre representou para Juliana um terreno complexo, no qual coexistem tanto possibilidades positivas quanto obstáculos a serem enfrentados.

Por um lado, a escola pode se configurar como um espaço seguro, um refúgio onde ela encontra acolhimento, representatividade e a oportunidade de construir conhecimentos. Nesse ambiente, ela pode se engajar em discussões críticas, ter acesso a perspectivas teóricas e meios de estabelecer conexões com educadores e colegas. No entanto, é fundamental reconhecer que o espaço escolar também pode ser palco de violências estruturais. Nesse cenário, Juliana enfrentou discriminações interseccionais, como o racismo institucional, o capacitismo e o sexismo, que se manifestaram por meio de estereótipos, comentários depreciativos e tratamentos diferenciados por parte de alguns de seus colegas.

A escola, como instituição inserida em uma sociedade permeada por desigualdades e sistema de opressão, não está isenta das contradições e tensões que refletem essas estruturas de poder. Mesmo sendo um espaço supostamente “seguro”, na escola Juliana foi confrontada com microagressões e violências. Diante dessa complexidade de enfrentamentos, ela foi construindo estratégias por meio da sua presença e participação em espaços que, de certa forma, contribuíram para que ela pudesse explorar e evidenciar a sua existência no mundo.

6.2.2 Por mais práticas educativas transgressoras e emancipadoras na perspectiva de uma ecologia dos saberes

No Ensino Fundamental, Juliana registrou que passou por várias situações que envolveram práticas docentes, dentre as quais citou: “professores que mostraram apoio, outros mais leves, outros mais rígidos, outros cobravam demais,

outros que nem tinham interesse em me ajudar e outros neutros" (Juliana, 2023). As próprias falas de Juliana dão significado da necessidade constante e vigilante de o espaço escolar buscar por mudanças que acionem propostas pedagógicas que se voltem para uma efetiva justiça social e se mobilizem no acolhimento de saberes provenientes das experiências dos(as) alunos(as):

Nem entendiam acho sobre como lidar com as minhas dificuldades. Eu sempre tive muitas dificuldades. Depois eu sempre trocava letras, erro palavras, mas eu nem sabia que era Dislexia, eu só fiquei sabendo depois de 'veia' (risos). E, também, nem tinham as leis de hoje. Mas, mesmo assim eu tenho lembranças de uns professores que me dou até hoje. No CAVG eu tenho vários que viraram meus amigos. Eu, apesar de algumas ruins que passei, como aquele do meu colega que me chamou de macaca e outras brigas lá, eu levo pra sempre no coração o CAVG (Juliana, 2023).

Nessa direção, é necessário questionar e descolonizar os currículos, capacitar educadores para uma prática pedagógica inclusiva. Descolonizar a mente é exercitar e transpor os desafios da nossa formação, que dificultam a inclusão das reflexões críticas que contribuem no enfrentamento da cultura da dominação estabelecida na sociedade e manifestadas em todos os espaços de socialização humana. A partir da história de vida e escolarização de Juliana, é possível entender que se torna prioridade pensar em uma escola como "espaço seguro" e "refúgio alternativo" tendo em vista a defesa de uma educação que seja a mais próxima possível da ideia de uma educação baseada em pressupostos tais como apregoados por pensadores como Paulo Freire (2019), bell hooks (2019a; 2010) e Boaventura Santos (2006).

Segundo Paulo Freire (2019), o processo educacional deve ser um caminho para a conscientização e a emancipação dos oprimidos. No contexto da formação escolar de Juliana, essa perspectiva é particularmente relevante, dado o histórico de exclusão enfrentado por ela: "eu sempre brigava na escola porque as pessoas sempre riam de mim, achavam que eu era louca e tal" (Juliana, 2023). Por isso, as palavras de Freire (2019) são contundentes no sentido de apresentar justificativas de uma escola que pense o educador e o educando como agentes ativos no processo de construção do conhecimento. hooks (2020, p. 83) amplifica tais ideias:

Em uma conversa com Paulo Freire, há mais de trinta anos, eu o ouvi afirmar enfaticamente que 'não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornamos sujeitos'. Essa afirmação ressoou em mim. Ele afirmou a importância de eu me encontrar e ter uma voz. Falar, ser capaz de nomear, era uma forma de reclamar para si a posição de sujeito.

Para os(as) autores(as), e neste trabalho, a educação vai ser vista como um processo pelo qual podem surgir muitas transformações sociais. Essas mudanças podem modificar a relação opressor-oprimido, dando a todos(as) os(as) envolvidos(as) a liberdade e a responsabilidade como conquistas essenciais. O conceito de liberdade, tal como proposto por Paulo Freire (2019), deve se dar por meio da capacidade de reconhecimento das inúmeras opressões bem como da força e da luta pela libertação do sistema existente. hooks (2020, p. 28), então, propõe a [...] “pedagogia engajada”, e destaca que ela seria “mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional”. Pois, ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar.

Desse jeito, somente assim pode-se ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. A centralidade e o “foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente” (hooks, 2020, p. 33). Juntos, estudantes e educadores dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, através do diálogo permanente e dos afetos que resultam desse vínculo. Esse pensamento, atualizado continuamente, enfatiza a pensar o trabalho na educação de forma crítica e favorável a mudanças necessárias:

[...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhá-lo que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, o seu caráter formador. Respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 2019, p. 34-35).

Certamente, Freire (2019) nos leva a pensar na proposta de uma pedagogia transformadora. O espaço escolar só vai ser pensado dessa forma se realmente for um local de efetiva participação dos(as) alunos(as), no combate aos desafios e dificuldades a partir do: grupo racial, de gênero e suas particularidades. Os(as) docentes e profissionais, que ofereceram alternativas de um currículo que considere as diferenças e a diversidade que estão nas escolas, vão ao encontro da proposta de Freire (2019), de uma educação que se envolva em ações que reconheçam e valorizem as experiências dos alunos, em que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Isso inclui trazer, para dentro da escola, as suas histórias, culturas e saberes.

Quanto às reflexões sobre os saberes, na perspectiva de Juliana e das mulheres negras com deficiência, Santos (2006) pode contribuir para olharmos para

a sua proposição de uma Ecologia dos Saberes. O autor sugere uma formação escolar que desafie a predominância do conhecimento eurocêntrico e se abra para incluir uma diversidade de saberes e culturas, entre eles do povo negro. A *Ecologia dos Saberes*, de Santos (2006), contraria a monocultura do conhecimento, que sistematicamente marginaliza ou subordina saberes não ocidentais. Nesse sentido, ele aponta que o conhecimento é diverso e é necessário que assim seja, por isso:

[...] a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p. 154).

Minha defesa é que a ecologia dos saberes possa ser implementada nas escolas, por intermédio de currículos que incluam de forma efetiva a história e a cultura africana e afro-brasileira, considerando que essa legislação já é obrigatória no Brasil, sob a Lei 10.639/2003. A partir da inserção de múltiplos saberes, as práticas pedagógicas manifestam-se, envolvendo a participação das comunidades negras, a utilização de metodologias diferenciadas e a motivação pelo pensamento crítico, em relação às formas tradicionais de conhecimento que insistem em se manter nas escolas:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexism) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2020, p. 20).

Na escolarização de mulheres negras com deficiência, essa abordagem se traduz em práticas de uma formação docente que promova a autorreflexão. A sala de aula deve ser um espaço no qual as alunas se sintam seguras para expressar suas identidades, compartilhar suas histórias e questionar as narrativas dominantes que frequentemente as exclui ou distorcem suas realidades. A própria Juliana percebe e solicita mudanças nesse sentido, quando diz:

Se tivesse que arrumar alguma prática dos professores que já passaram na minha vida, eu ia dizer para voltar atrás com o conteúdo. Reproei duas vezes no sexto ano porque não entendia nada, reproei duas vezes também no segundo do Ensino Médio. Acho que o método pedagógico, tipo a questão de poder dar mais atenção, dar mais auxílio. Ter outros modos avaliativos. As escolas deviam ter mais preparo para ajudar gente assim como eu, com dificuldades, e tentar entender melhor os alunos. Quando a gente chega à escola, vem com toda a vida nos ombros. Até o jeito de a gente ser, uns são diferentes dos outros. Mas, como diz aquela frase: acho que as escolas não estão preparadas para falar sobre isso (Juliana, 2023).

Juliana destacou algumas práticas pedagógicas que a escola ofereceu e que se fizeram presentes durante o seu Ensino Médio no IFSUL/CAVG, como:

Quadro 9 – Práticas pedagógicas de Juliana

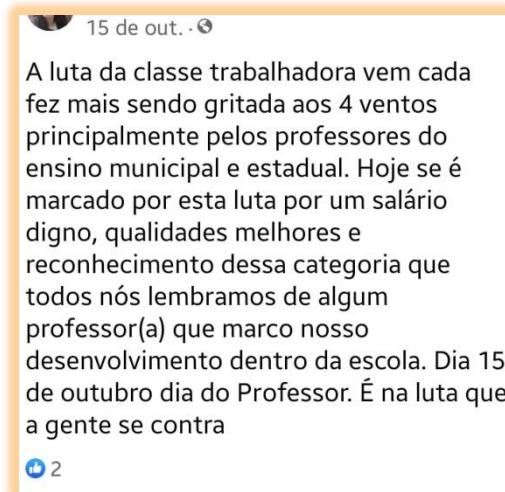
- provas adaptadas;
- acompanhamento individualizado no momento do estágio;
- acompanhamento diário ou semanal com o setor de orientação;
- diálogo permanente;
- adaptação curricular: ao reprovar duas vezes, a escola no ano seguinte aproveitou as disciplinas nas quais ela havia sido aprovada. Nesse processo, Juliana cursou somente as disciplinas nas quais não obtivera aprovação. Foi uma mudança essencial, tanto para o aprendizado da Juliana quanto um avanço no debate sobre inclusão escolar;
- sentimento de pertencimento, através da participação em jogos e atividades extraclasses, como as Olimpíadas escolares;
- participação em projetos com determinados professores;
- reuniões com os professores e setores para estudar e propor estratégias e formas de lidar com as dificuldades apresentadas no decorrer do curso pela Juliana.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Ao adotar práticas educativas que promovem a consciência crítica, a valorização dos saberes marginalizados e a resistência às estruturas opressivas, as escolas podem contribuir para a formação de mulheres negras empoderadas e capacitadas para atuar como protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação social. A educação, assim concebida, não é apenas um meio de adquirir conhecimento, mas uma prática de liberdade e justiça.

Apesar dos muitos desafios e confrontos, Juliana consegue perceber e valorizar o trabalho dos(as) professores(as), mas sem deixar de dizer que sempre foi necessária a busca por apoio, a defesa por seus direitos e a procura por se engajar em atividades educacionais e extracurriculares.

Imagen 29 – A luta da classe trabalhadora...



Fonte: Rede social Facebook (2022).

A análise interseccional também enfatiza a importância de envolver as estudantes mulheres negras com deficiência no processo decisório e na formulação de políticas educacionais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas, suas necessidades sejam atendidas e suas experiências sejam valorizadas, promovendo assim uma cultura de respeito mútuo e colaboração. Também chama a atenção para a necessidade de se combater o racismo estrutural presente no sistema educacional, que perpetua desigualdades e injustiças baseadas em demarcadores sociais, comprometendo assim o acesso e a permanência escolar das estudantes mulheres negras com deficiência.

6.3 ESPAÇO CARNAVALESCO: O CORPO DANÇA, O CORPO FALA

A cor do meu batuque tem o toque, tem o som da minha voz [...] (Fafá de Belém).

Cada passo de dança, cada batida de tambor, para Juliana é um ato de resistência contra as estruturas de poder que buscam limitá-la. O carnaval se tornou um espaço de celebração da sua negritude, em que as tradições ancestrais são honradas e as narrativas dominantes são subvertidas através da sua expressão corporal. O carnaval, para Juliana, é um campo onde ela pode celebrar a paz, trazer seu sorriso de volta, como ela mesma fala “quando eu entro na passarela eu me esqueço de todos os problemas, ali eu vejo a vida diferente e me sinto alegre e feliz” (Juliana, 2023). Para Juliana, é a possibilidade de trazer para sua vida os

sentimentos bons, como proferido por Conceição (2016, p. 23) na obra *Olhos d'água*: “O toque prenúncio de samba ou de macumba estava a dizer que tudo estava bem. Tudo em paz, na medida do possível”.

Imagen 30 – Juliana no carnaval



Fonte: Rede social Facebook (2019).

O carnaval, para Juliana, é uma proposta de refúgio alternativo. É um lugar que, para ela, traz a possibilidade da diversidade e da inclusão, onde pessoas de todas as origens e habilidades se reúnem para celebrar. O carnaval pode ser realmente uma oportunidade para celebrar e expressar a cultura afro-brasileira de maneira autêntica e significativa, mas também pode ser um local de discriminações. O racismo, como outras estruturas, pode se manifestar em diferentes contextos sociais, incluindo a festa carnavalesca. Damatta (1997) corrobora, nesse sentido, como o carnaval, apesar de ser um momento de aparente igualdade e celebração, pode reproduzir e até exacerbar desigualdades raciais.

Para Damatta (1997), o carnaval tem muito a falar sobre o Brasil, porque nesse espaço o mundo particular e o universo da rua se relacionam de forma

própria. “No carnaval, vai estar presente o entrelaçamento entre os dois espaços, público e privado” (Damatta, 1997, p. 108-116). A partir das considerações e escolhas de Juliana, o espaço carnavalesco torna-se um lugar onde ela se conecta com suas raízes culturais e ancestrais.

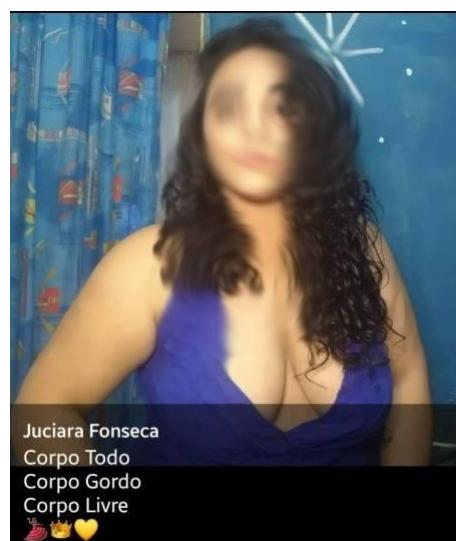
O carnaval é tudo porque eu extravaso me conecto com as minhas entidades. Dizem por aí que carnaval e religião não se misturam. Eu digo que se misturam, sim! Com o carnaval eu me identifico com a função dos orixás, da dança, amadurecimento. Eu amo! (Juliana, 2023).

As palavras de Juliana encontram justificativa em Simas (2024, s/p), quando diz que:

Na minha percepção, o terreiro não é um espaço de fixidez religiosa. Tento entender o terreiro como um território praticado na dimensão de encantamento do mundo. Então, a tua esquina, a praça podem virar terreiro, porque podem ser praticadas na dimensão do encanto. Ali se consolidou a terreirização da Sapucaí de uma maneira muito forte.

Juliana, dessa maneira, apresenta o carnaval como uma celebração, onde as barreiras sociais podem ser temporariamente suspensas, permitindo que as pessoas se conectemumas com as outras de maneira genuína. Nessa perspectiva, o carnaval celebra o corpo em todas as suas formas e tamanhos, promovendo a aceitação e a autoestima. Pensamento por meio do qual Juliana explora o sentido da liberdade, ao dizer que: “corpo todo, corpo gordo, corpo livre. Uma conquista nossa! Nosso corpo nossa regra” (Juliana, 2022).

Imagen 31 – Corpo Todo, Corpo Gordo, Corpo Livre



Fonte: Rede social Facebook (2022).

O carnaval, para Juliana, pode ser um catalisador para a transformação social e a promoção da inclusão. É uma festa que pode contribuir para reduzir o estigma e o preconceito em relação às pessoas com deficiência, desafiando noções tradicionais de capacidade e normalidade. Com raízes profundas na história e na tradição afro-brasileira, participar da celebração pode ser uma forma de se conectar com essa herança cultural. Juliana, em todas as suas narrativas, quando fala da paixão pelo carnaval, traduz esse sentimento como uma experiência libertadora, permitindo-lhe desafiar limites e expectativas sobre o que ela é capaz de realizar. Desde muito pequena, Dona Dirce levava Juliana para participar das festas carnavalescas. Uma paixão que mais uma vez une Juliana à Dona Dirce:

Graças a minha bisavó eu podia participar do carnaval desde de um ano de idade, porque ela era costureira do bloco. A gente vivia nos clubes graças a ela. Ela era costureira do bloco do tio Mira, do Garoto Lindóia. Daí, assim, como eu era muito pequena, eu ia pra cá, eu ia pra lá. Então, era uma vida normal (Juliana, 2023).

Desde sua infância, então, Juliana participa do carnaval na cidade de Pelotas, “[...] eu sempre tive essa relação com o carnaval porque desde um aninho de idade eu já estava desfilando. E, a avó sempre dizia que a irmã dela, que mora aqui hoje, tirava foto pra mandar pra ela” (Juliana, 2024). Assim, Juliana movimenta-se nesse lugar com sentimento de orgulho, apreço e com vaidade, por poder fazer parte desses momentos. Celebra a vida ao som dos tambores e dos acordes, que se lançam na tentativa de trazer momentos em que um corpo feminino negro com deficiência se faça jubiloso (Santos 2020). Um corpo jubiloso é aquele que se manifesta do prazer, da música, da dança, da alegria. De acordo com Santos (2020), o corpo moribundo é aquele que é provisório da luta, mas que pode permanecer em luta em outro corpo vivo, o corpo do martírio.

Quando Juliana se mobiliza pela dança, pela participação ativa e se refugia no carnaval como alternativa para amenizar seus sofrimentos, mostra uma dinâmica que merece certa vigilância, porque o corpo sofredor é aquele que [...] “querer maior atenção, uma vez que se trata do corpo que sobrevive e persevera na luta apesar do sofrimento” (Santos, 2020, p. 140). Desse modo, Juliana se junta ao carnaval como forma de continuar inserida nas lutas às quais se propõe: antirracista, anticapacitista e antissexista. Lutas que se conectam com as suas dores, mas do mesmo jeito são

alternativas de prazer e motivos para Juliana sorrir, porque as “[...] lutas sociais não são morte e sofrimento, são também alegria e jubilo” (Santos, 2020, p. 142).

Imagen 32 – Juliana no carnaval



Fonte: Rede social Facebok (2023).

“Eu participei e participo de vários blocos, bandas e escolas de samba, sempre foi assim” (Juliana, 2023). Essa participação pode ser vista como potência que desafia a estudante a refugiar-se em espaços que sejam condutores de uma luta a favor da vida:

A morte da qual eu falo é uma morte cotidiana, na produção do aniquilamento do ser, do desencanto, de corpos que são aniquilados, coordenados ou disciplinados dentro de uma lógica determinada pela força do capital, do relógio. Nós estamos lutando, o tempo todo, contra essas mortes que são parte da experiência cotidiana. Isso é crucial. A afirmação da vida opera nessa dimensão (Simas, 2024, s/p).

Listarei alguns espaços nos quais Juliana se fez presente ou ainda participa, apresentando seu corpo dançante e festivo. Os dados a seguir são genéricos, trazidos para visualizar-se a variedade de espaços e refúgios nos quais Juliana se insere:

ACADEMIA DO SAMBA: é uma escola de samba de Pelotas, uma das mais antigas entidades carnavalescas do Rio Grande do Sul. Foi fundada em 03 de fevereiro de 1942, tendo como suas cores o azul e o branco.

RAMIRINHO: nasceu da Escola de Samba e Cultural Ramiro Barcelos, foi fundada em 29 de março de 1962, em Pelotas, Rio Grande do Sul. A escola tem como cores o verde e o rosa.

BLOCO SAÚDE E EDUCAÇÃO: Banda Carnavalesca Integração Saúde e Educação, popularmente conhecido como bloco Integração, cujo objetivo é brincar o carnaval, principalmente com a participação de trabalhadores/as destas duas áreas. Juliana não pôde mais participar desta escola, sem condições financeiras para arcar com a confecção das roupas necessárias, e o bloco não disponibilizava recursos para tal.

BANDA CARNAVALESCA E CULTURAL LEOCÁDIA: Juliana hoje participa como porta-estandarte dessa banda, fundada em 14 de março de 2003, na cidade de Pelotas. A banda foi constituída sob forma de associação, com fins não econômicos, de caráter benficiante.

Imagen 33 – Sobre ser Porta-Estandarte



Fonte: Rede social Facebook (2020).

Tais espaços, isto deve ser dito, são locais de luta e também de omissões e exclusão social. As escolas de samba são literalmente escolas! Mas, para Juliana, ser porta-estandarte é um orgulho carregado de simbolismo. Juliana, ao desfilar à frente da escola de samba, concretiza um ato de celebração e de afirmação, que vem a desafiar séculos de opressão e invisibilidade. Ao dançar com o estandarte, ela encarna o espírito carnavalesco, mas também reivindica um lugar de protagonismo. Cada movimento seu reverbera orgulho e luta, e indica a possibilidade de esse lugar ser um “refúgio alternativo” de reconhecimento e pertencimento.

Nesse sentido, Juliana busca refúgio nesse espaço artístico e cultural pela corporeidade, conceito que se afasta de um corpo vazio e desvitalizado. A corporeidade busca as várias dimensões da experiência, quando aciona uma dinâmica inovadora de si mesmo, isto é, a compreensão de que as pessoas se constituem na relação e no compartilhamento com o mundo (Najmanovich, 2001). É na dimensão da corporeidade que Juliana se manifesta por inteiro, por intermédio da sua paixão pelo carnaval: “eu não vivo sem o carnaval, nem consigo imaginar um dia não poder dançar e girar como porta estandarte” (Juliana, 2023). Diante disso, a corporeidade nos aproxima da noção de um “sujeito encarnado”, porque o ser humano emerge da multidimensionalidade da experiência (Najmanovich, 2001).

6.4 ESPAÇO RELIGIOSO

Para o projeto colonial, o cristianismo legitimou a desigualdade entre os povos que se encontravam fora da Europa. A colonialidade, dessa forma, acionou um binarismo entre homens e mulheres, brancos e negros, o humano e o não o humano e, nesse contexto, os negros e os indígenas foram vistos como infieis e bárbaros e precisavam ser salvos e purificados de seus pecados, mesmo que isso significasse o genocídio desses povos e/ou de suas manifestações sociais, políticas e religiosas (Lugones, 2009; Quijano, 2005).

Por conseguinte, entendo que a escolha pelas religiões de matriz africana, historicamente criminalizadas, também é uma forma de resistência de Juliana. Sua presença nesse lugar é um ato de se refugiar para manter a conexão com o sagrado. É também uma maneira de colocar em evidência a expressão religiosa do povo negro no Brasil. Juliana é umbandista. Foi apresentada a essa religião pela bisavó, Dirce. Contudo, Juliana falou que até hoje não entendeu essa atitude de Dona Dirce,

contraditória em sua leitura. Ao mesmo tempo que Dona Dirce levou Juliana até a Umbanda, sugeriu também a Igreja Evangélica: “não entendi até hoje porque a avó me levou na Umbanda e falou também para eu ir na Igreja Evangélica” (Juliana, 2024).

Nesse sentido, talvez Dona Dirce buscasse de todas as formas proteção para a vida de Juliana. Para Collins (2016), as mulheres negras em espaços sagrados constroem um contraponto de resistência às várias opressões que sofreram. Elas rejeitam e interpelam os lugares sociais que lhes foram destinados, recusando ser apenas a outra, criada e objetificada pelos padrões hegemônicos e religiosos dos espaços em que vivem.

Imagen 34 – Juliana na Umbanda



Fonte: Rede social Facebook (2023).

As tradições religiosas afro-brasileiras se tornaram um espaço de mobilização cultural, onde os saberes ancestrais são preservados e transmitidos. Juliana começou a frequentar o espaço religioso da Umbanda quando tinha oito anos de idade, com o Pai Paulinho de Xangô. Juliana mostrou-se autodidata ao registrar que aprendeu a doutrina religiosa por conta própria, em alguns livros: "eu aprendi tudo sozinha, lendo alguns livros. Alguns livros doados ou emprestados. Eu fui aprendendo" (Juliana, 2023).

Depois que passou o período da pandemia¹⁴ (2019/2020), Juliana intensificou a sua presença nesse espaço religioso, quando começou a fazer parte da corrente: “eu me sinto muito bem quando eu vou lá” (Juliana, 2023). Diz Juliana, “se não fosse a religião minha vida seria um fracasso. E, sabe, eu sinto que avó Rita e o avô Chico me protegem através da bisa Dirce”. Como forma de mostrar essa conexão com o sagrado, Juliana fez três tatuagens, que para ela tem significados especiais:



Imagen 35 – Tatuagem Borboleta

Significado para Juliana: YÃNSA- CUIDA DOS ESTUDOS E DO TRABALHO

Fonte: Arquivo da autora.



Imagen 36 – Tatuagem Cigana

Significado para Juliana: SONHOS

Fonte: Arquivo da autora.

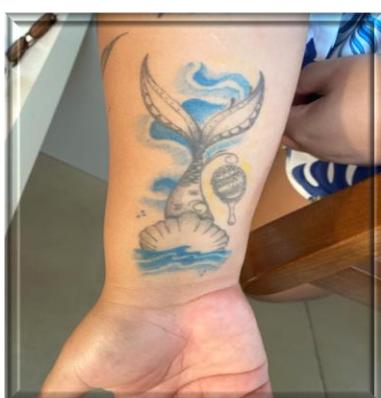


Imagen 37 – Tatuagem Yemanjá

Significado para a Juliana: a mãe, Lurdes, que é filha de Yemanjá.

Fonte: Arquivo da autora.

¹⁴ 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. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 11 ago. 2024.

Conversando com Juliana, tento me aproximar, brevemente, do contexto histórico da Umbanda, que surgiu no Brasil no início do século XX, como resultado da união de crenças de origens africanas, indígenas e europeias. A palavra *Umbanda* vem do quimbundo, angolano, e incorpora uma definição de “arte de curar”. A Umbanda ancora-se em sentimentos como: luz, caridade e amor. É uma religião afro-brasileira, entrecortada com aspectos de religiões cristãs, africanas e também indígenas, centrada em um único Deus, chamado Olorum. Os umbandistas creem na reencarnação, imortalidade da alma e no carma. “A umbanda é a religião dos caboclos, preto-velhos, exus e crianças” (Barros, 2012, p. 301-303). Mais importante, ainda, é destacar que, ante as inúmeras pedagogias das religiões de matriz africana, esse espaço religioso é um espaço educativo e formativo, ou seja, é um “refúgio alternativo” que também pode ser olhado como uma escola de aprendizagens significativas, em paralelo às oficiais. A educação dos terreiros da afrodiáspora pode ser evocada como um conhecimento para além do mundo da concretude, que continuamente despotencializa os espaços sagrados de matriz africana.

Para Juliana, se a educação é a promessa de dias melhores, a religiosidade surge como uma pedagogia da encruzilhada (Rufino, 2018). Esse autor explora o conceito como uma metáfora para ressaltar a pluralidade de saberes das vivências culturais, no contexto das religiões de matriz africanas. Se, para Rufino (2018), as encruzilhadas representam lugares de encontro, o espaço religioso encontra-se como “refúgio alternativo” de encontro com o sagrado. Desse modo, Juliana (2023) explicita as aprendizagens desenvolvidas nesse local, em que escolhe refugiar-se: “a religião pra mim é onde eu me sinto protegida e também aprendo a ser melhor”.

Assim, a pedagogia das encruzilhadas vai ser aquela que acolhe a diversidade e valoriza os múltiplos saberes, espaço que Juliana encontrou para a sua espiritualidade, um lugar onde sua fé pode ser abraçada sem julgamentos e preconceitos: “a umbanda pra mim é tudo porque eu me sinto mais forte mais protegida e com fé na vida” (Juliana, 2023). Nesse refúgio espiritual, Juliana exercita e potencializa liberdades, porque “a Religião – religare – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais vai ser um instrumento de sua alienação” (Freire, 1983, p. 40).

Por conseguinte, Juliana pôde encontrar uma comunidade que valorizava suas experiências como mulher negra com deficiência: “na religião eu tenho uma

rede de apoio espiritual muito forte". É como se Juliana sempre estivesse nesse local cercada de amparo, e é nesse movimento com o sagrado que se alia às palavras proferidas por hooks (2021, p. 242), quando diz que "[...] poderia me elevar mais alto, que poderia me proporcionar momentos de êxtase transcendente durante os quais eu conseguiria renunciar a todos os pensamentos sobre o mundo e conhecer a paz profunda".



Imagen 38 – Juliana no terreiro

Fonte: Rede Social de Facebook.

Juliana hoje se sustenta por meio de recursos oriundos da Lei Orgânica De Assistência Social (LOAS), repassados à Dona Luiza e à dinda Maria, para ajudar nas despesas da casa. Antes, ela dava 30% do que recebia, por meio da bolsa de um projeto chamado de *Batucando Pró Cultura*, para a terreira, como forma de agradecimento e pedir proteção divina. Desde maio de 2024, no entanto, ela não recebe mais o valor, tendo encerrado sua participação nesse projeto.

Para Juliana, além desses aspectos, a Umbanda contribui para que ela consiga lidar melhor com as suas dificuldades e traumas: "nada é fácil na vida, daí a gente tem que ter uma fé" (Juliana, 2023). No terreiro de Umbanda, Juliana consegue expressar a sua relação com o sagrado pelo canto e pelos rituais, acionando sintonia, energia, conexão, caridade, o axé. Um movimento religioso na vida de Juliana que segue as batidas dos tambores e os cantos dos pontos, em conexão com o divino.

6.5 ESPAÇO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA VOZ QUE NÃO SE CALA

Na luta que a gente se encontra! Nesta data que tanto lutamos nos nossos espaços (trabalho, política, nossos lares), hoje erguemos nossos punhos cerrados com força para acabar com todo o preconceito e exaltar nossos ancestrais que passaram anos e anos sofrendo. Lutaremos por respeito e por uma revolução que vamos construir pelas bases e fortalecer nossa gente. Tereza de Benguela foi uma líder quilombola que revolucionou e mostrou resistência contra um governo escravista e coordenou as atividades econômicas e políticas do seu quilombo. Dia internacional da mulher negro latino americano e caribenha (Rede social Facebook, 25/07/23).

Imagen 39 – Ativismo no DCE da UFPEL



Fonte: Rede social Facebook (2022).

Os movimentos sociais desempenham um papel fundamental como espaços seguros e refúgios alternativos às mulheres negras, proporcionando um ambiente de solidariedade e luta por direitos e igualdade. Juliana começou a sua participação nos movimentos sociais a partir da sua entrada na Universidade Federal de Pelotas. Nessa mesma direção, dentro da universidade conheceu o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e prontamente já participou como mesária e, daí em diante, das atividades provenientes desses movimentos.

Em 2019, nas eleições municipais de Pelotas, filiou-se ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), por influência de seu namorado. A partir daí, começou a participar ativamente no JUNTOS, que é um movimento feminista do PSOL: “minha construção política vem lá em 2019 nas eleições municipais em Pelotas dentro do PSOL. Vem sim da base [...] do coletivo, do movimento, onde passamos e levamos

o povo para sacudir" (Rede social Facebook, 2021). Dessas participações, e como demonstração e pertencimento dos movimentos de luta, fez mais duas tatuagens:

Imagen 40 – Tatuagens de Juliana



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As tatuagens, para Juliana, funcionam como uma forma de expressão visual das suas crenças e identidades. Juliana parece afirmar o seu compromisso, com as causas que acredita, transformando seu corpo em um manifesto visível de suas resistências. Juliana registrou que, ao participar dos movimentos sociais, consegue discutir questões importantes, propor soluções e expressar-se sem o medo da rejeição. Isso é particularmente significativo, considerando que, em outros ambientes, muitas vezes não consegue expressar as suas opiniões e se fazer ouvir. Juliana, em todas as lutas em que se coloca, concebe-as como uma oportunidade de mostrar os desafios pelos quais passa e também revela a sua capacidade de mudar os caminhos que insistem em colocá-la na invisibilidade. Como diz hooks (2019c, p. 55): “encontrar uma voz é parte essencial da luta libertadora – um ponto de partida necessário para o oprimido, o explorado –, uma mudança em direção à liberdade”.

Imagen 41 – Respeita as Mina



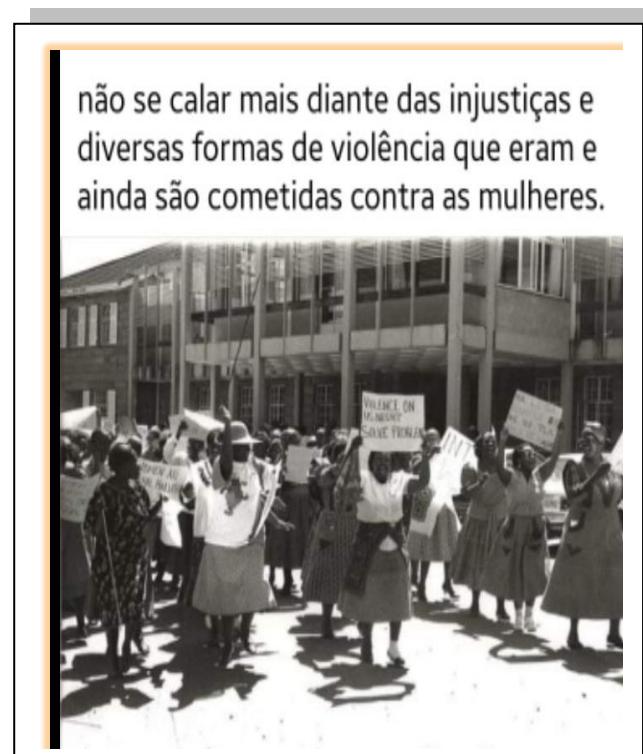
Fonte: Rede social Facebook (2020).

Atualmente, ela participa do setorial Negros e Negras do JUNTOS, como Coordenadora Geral – PSOL juventude. Ao analisar a imagem escolhida por Juliana, percebe-se o quanto ela consegue acionar a sua capacidade de buscar contornos pedagógicos ao refugiar-se em espaços que se traduzem em escolas de sua formação política e crítica. A frase escolhida por Juliana: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”, foi dita em 2017, por Angela Davis, em uma conferência na Bahia. Davis (2017) explicou, por meio desses dizeres, a necessidade de as mulheres negras criarem espaços que se movimentem, para elas deixarem de ocupar a base da pirâmide social capitalista.

Com esses posicionamentos e tentativas constantes de dar voz aos seus pensamentos, Juliana foi se construindo feminista e com intensa participação nesses

movimentos sociais. Nos dias 6 e 7 de abril de 2024, houve um acampamento cuja pauta foi: a política, questões raciais, a violência contra os motoboys e o feminismo negro.

Imagen 42 – Reflexão Política de Juliana



Fonte: Rede social Facebook (2022).

Acima, Juliana, mais uma vez nas redes sociais, amplia seus espaços políticos e de fala, opinando sobre temas relevantes numa demonstração das lutas e resistências das mulheres. Os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (Gomes, 2017, p. 16). Em sentido específico, a autora destaca o papel do movimento negro na construção de práticas educativas no Brasil. Esse movimento, registra Gomes (2017), não vai ser visto somente como reivindicador político, mas também enquanto potente educador coletivo, que, através da educação popular, pode criar formas de emancipação e resistência, em particular para as mulheres negras com deficiência.

Esse olhar de Gomes (2017), ao destacar essas práticas, amplia a educação para além dos muros de uma escola formal, abrangendo, dessa maneira, outros espaços, como os do movimento negro, onde Juliana vai construindo consciência crítica sobre as questões raciais, bem como quando participa e/ou evidencia outros movimentos, como os de combate à violência das mulheres e aqueles que se ligam

ao movimento estudantil. Os movimentos sociais, nessa direção, podem ser considerados locais de formação escolar, porque também educam, constroem conhecimentos e, portanto, podem ser alternativas comprometidas, assim como o movimento negro, na formação de uma educação que se estabeleça como base efetiva para a promoção da justiça racial e igualdade no País.

Os movimentos sociais ampliam a visibilidade e representatividade das mulheres negras na esfera pública. São espaços nos quais é possível se organizar e mobilizar para combater o racismo e o sexismo sistêmicos que perpetuam a desigualdade e a discriminação em diferentes esferas da sociedade. Os movimentos sociais também são espaços de lideranças femininas negras, com o potencial de catalisar a transformação social e política, porque pressionam por mudanças em políticas públicas, práticas institucionais e normas sociais que perpetuam a desigualdade e a injustiça. Juliana assume seu posicionamento:

Somos a resistência de um País que a cada 10 minutos somos estupradas, a cada 2 horas somos violentadas dentro de casa, no trabalho em lugares que achamos que estamos confortáveis. Quando uma mulher se movimenta a sociedade se movimenta, gira e é construída. Neste oito de Março é um dia marcado por uma luta que não se calou que se resistiu e resisti se constrói a passos largos e não largos. Vivemos em uma democracia que foi estabelecida por regras e é machista, mas não somos de seguir regras não é? Tomamos o lugar que tinha que ser nosso. A luta de mulheres ninguém pode deixar uma a outra. Uma segurando a mão da outra. A luta continua e é longa (Rede social Facebook, 08/03/22).

Imagen 43 – Mulheres Não Temem #Ele Não



Fonte: Rede social Facebook (2022).

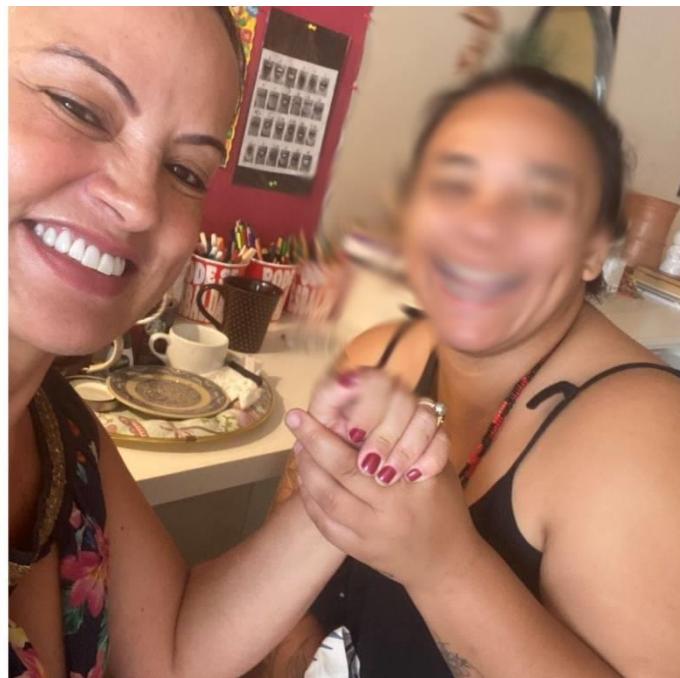
Juliana na foto acima mostra a sua participação quando, no Brasil, em 2022, parte das mulheres brasileiras saíram às ruas e se uniram para impedir que Jair Bolsonaro, na época presidente do Brasil, ganhasse as eleições novamente. Para hooks (2019c), o movimento social feminista, pode proporcionar um olhar mais aguçado para se pensar além dos movimentos sociais de gênero ou essencialismo identitário. Para a autora, o objetivo dos movimentos seria se debruçarem politicamente a favor de uma solidariedade que desconstitua as mais diversas opressões, bem como os diferentes modos de dominação. Assim, compreender os movimentos sociais, como um espaço indispensável para trocas e partilhas, converte-se em um modo de luta contra a disparidade em que a mulher se posiciona, no andar inferior de uma estrutura patriarcal.

Os movimentos sociais são espaços que amplificam as vozes das mulheres negras, e revelam-se lugares de visibilidade para que, assim como Juliana, mais mulheres negras com deficiência possam compartilhar suas experiências, perspectivas e demandas. Enfim, os movimentos sociais podem ser fontes importantes e são necessários para desafiar e desconstruir estereótipos e representações negativas das mulheres negras na mídia, na cultura e na sociedade em geral, promovendo uma visão mais positiva, complexa e diversificada de suas identidades e trajetórias.

Ao chegar até aqui, certamente aprendi muito com Juliana, como avistei que a luta se faz pela dor, mas também na busca por corpos femininos se fazerem alegres em um mundo que teima ser ofensivo, discriminatório e desumano, um mundo onde o racismo escancarado ou até disfarçado teima em sustentar, conforme Mbembe (2016), uma necropolítica, enquanto decide quem pode viver e quem deve morrer. Um morrer que não é aceito por todos os corpos. Aqueles que podem morrer são os corpos definidos primordialmente pela raça. A cor da pele, já sabemos muito bem que interfere nos processos de humanização, portanto é preciso reivindicar o lugar pedagógico de escola nos espaços não formais. São espaços educativos alternativos, onde a escola tradicional muitas vezes não alcança, e é nesse momento que eles vão ser acionados como estratégias que colaboraram para ampliar o conceito de educação, ao demonstrar, através da história de vida e escolarização de uma mulher estudante negra com deficiência, que o aprendizado pode e deve ocorrer em todos os momentos da vida.

A forma como Juliana consegue navegar pelas adversidades é um testemunho potente do que significa persistir e conseguir chegar lá em meio a estruturas que muitas vezes tentaram silenciá-la. Que Juliana, por meio do seu testemunho, possa impactar a vida de outras mulheres negras, que vieram e que ainda virão. Esta história não acaba por aqui, mas vislumbro que, diante de tantos aprendizados, “podemos ser irmãs unidas pelo compartilhamento de interesses e crenças, unidas em nosso apreço pela diversidade, unidas em nossa luta para acabar com a opressão sexista, racista e capacitista, unidas na solidariedade política” (hooks, 2019c, p. 174).

Imagen 44 – De mãos dadas com Juliana



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tem dias que nós seres humanos, principalmente as mulheres negras, somos testadas na sociedade e não é a primeira, segunda, nem a terceira. Foram várias vezes. E, fico pensando se tudo isso é para me tornar mais forte. Sim mais forte, com armadura e resistente a tudo que vem em minha direção. As batalhas que venci não foram por um acaso e não foram por coincidência e sim por eu não ficar calada e sempre bater de frente pra saber onde estou chegando. Agradeço aqueles que rezam por mim todos os dias, meus guias nunca me deixaram desistir de nada. Embora sozinha e mesmo que o caminho seja longo eu vou seguir e chegar onde eu tenho que chegar (Juliana, Rede social Facebook, 2022).

CAPÍTULO 7

REFLEXÕES FINAIS E APOSTA DE TESE



7 REFLEXÕES FINAIS E APOSTA DE TESE

Este estudo buscou compreender o processo de escolarização de uma mulher estudante negra com deficiência, analisando como os marcadores de raça, gênero e deficiência interagem e influenciam suas experiências educacionais. Por meio de uma abordagem interseccional, foi possível evidenciar como essas múltiplas identidades atuam de forma complexa, muitas vezes amplificando as barreiras e desigualdades no ambiente escolar e demais lugares que Juliana, protagonista do estudo, percorre. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a intersecção entre racismo, sexismo e capacitismo gera uma realidade educacional desafiadora para mulheres negras com deficiência. As dificuldades enfrentadas pela estudante não se restringem aos aspectos pessoais, mas sim incluem práticas institucionais, culturais e pedagógicas que perpetuam a exclusão e a marginalização.

A presença de estereótipos e preconceitos raciais, aliados à desvalorização de suas capacidades devido à deficiência e ao gênero, contribui para um ambiente escolar que insiste, por inúmeras vezes, em desconsiderar as necessidades e potencialidades de cada pessoa. A pesquisa também revelou muitas dores da estudante, mas também a força e as resistências construídas por Juliana para enfrentar seus desafios, bem como a construção de uma identidade fortalecida e o desenvolvimento de estratégias, aspectos centrais para seu acesso e permanência na escola. Essas estratégias incluíram, desde o estabelecimento de redes de apoio, tanto dentro quanto fora da escola, até a reivindicação de seus direitos quando a estudante buscou outros espaços de afirmação e acolhimento. Como resultado, posso ressaltar a urgência de uma abordagem educacional que se volte para práticas pedagógicas que integrem efetivamente a interseccionalidade nos ambientes de escolarização de mulheres negras com deficiência.

Com isso, a partir da análise dos dados, surgiram três categorias específicas:

1- Relações Familiares, na qual se identificou uma família constituída por cinco mulheres negras. Pôde-se transitar nesse espaço, que se mostra para Juliana como seu refúgio e apoio familiar, mas também estabeleceu para ela muitos conflitos emocionais, a dor do abandono materno e, em muitos momentos, inclusive, de violência física. A família de Juliana, sob o olhar da sua avó Dona Dirce e sua mãe Lurdes, exerceu um papel fundamental no processo de sua escolarização, atuando como uma fonte de suporte financeiro e de base para o futuro de Juliana. As relações

familiares também funcionam para Juliana como um contraponto às barreiras externas, proporcionando, por intermédio da figura da avó (e mãe), um ambiente de encorajamento. Ao mesmo tempo, as relações familiares também revelam os conflitos e as negociações que ocorrem na tentativa de conciliar as expectativas educacionais de Juliana e de sua família com demandas sociais e culturais específicas.

2- Imagens Identitárias: são imagens que emergem como um aspecto central na construção da identidade de Juliana ao longo de sua vida e escolarização. Essas imagens são moldadas por uma inter-relação de demarcadores, incluindo raça, gênero e deficiência, e vão refletir, tanto as concepções externas quanto as próprias percepções que a estudante vai desenvolvendo ao longo da vida. A pesquisa mostrou que o processo identitário da estudante é a todo tempo negociado, na tentativa de responder aos obstáculos enfrentados no ambiente escolar e nos demais espaços educativos e de formação por ela escolhidos.

As identidades de classe, raça e gênero, em específico, foram profundamente influenciadas pelo racismo e sexismo presentes na sociedade e nos espaços percorridos pela Juliana. A questão da deficiência, interseccionada aos demais demarcadores citados, de acordo com Carlos Skliar (2003), ofereceu para nosso trabalho uma base crítica para repensar as formas como a sociedade comprehende, trata e exclui corpos e subjetividades marcadas pela diferença. O autor propõe uma mudança de paradigma, questionando o modelo normativo que reduz a deficiência a uma questão biológica ou médica, para então situá-la como uma construção sociocultural, atravessada por práticas, discursos e relações de poder. Essa perspectiva nos convida a desnaturalizar as exclusões que frequentemente relegam pessoas com deficiência à margem da sociedade.

Ao longo deste trabalho, buscou-se dialogar com essa visão em que se comprehende a deficiência como um marcador social que se entrelaça com outras categorias, como raça, classe e gênero, potencializando desigualdades e reforçando dinâmicas de exclusão. Nesse sentido, a abordagem proposta pelo autor de entender a diferença como potência e não como desvio ou limitação foi central para fundamentar esta pesquisa. A deficiência, nesse olhar, não é apenas uma característica intrínseca do indivíduo, mas um reflexo das estruturas sociais que determinam quem é valorizado e quem é excluído.

Skliar (2003) também nos faz repensar sobre a educação, não apenas como um espaço de inserção, mas como um local de transformação, onde as práticas

pedagógicas devem ser moldadas para acolher a diferença de maneira genuína. Sua crítica ao processo de normalização nos alerta para os riscos de perpetuar exclusões ao tentar adequar sujeitos com deficiência a padrões preestabelecidos, em vez de adaptar os sistemas para reconhecer e valorizar a diversidade. Essa visão encontra ressonância em perspectivas contemporâneas que articulam a deficiência com outros marcadores sociais, mostrando que a luta por inclusão deve ser interseccional e comprometida com a justiça social. Portanto, a pesquisa ancorou-se em uma perspectiva interseccional, bem como reafirmou que a deficiência não deve ser vista como um “problema” do indivíduo, mas como um desafio ético e político para toda a sociedade. Por conseguinte, Juliana consegue ir construindo uma imagem identitária positiva e de resistência, em grande parte devido à criação de suas estratégias e pela sua busca por pertencimento nesses espaços construtores de sua afirmação identitária.

3- Espaços Educativos e Formativos: foram observados e analisados como contextos que tanto auxiliaram quanto dificultaram muitas vezes a escolarização de Juliana. Esses espaços, neste trabalho, incluem tanto ambientes formais, como a escola, quanto os ambientes informais de aprendizado e socialização, como o carnaval, a religião e os movimentos sociais que Juliana frequenta. São locais que podem acolher, mas também frequentemente são permeados por práticas de exclusão. Além disso, os espaços educativos são marcados por uma falta de sensibilidade pedagógica, cultural e pela ausência de políticas que promovam a verdadeira inclusão. Nesse sentido, a pesquisa revelou que, embora exista esforços de inclusão, muitas vezes as escolas falham em oferecer um ambiente e ações que realmente atendam às necessidades específicas de estudantes como Juliana, que acionam interseções de múltiplas identidades.

Esses locais foram chamados de “espaços seguros” (Collins, 2019) e, como resultado desta pesquisa, concebidos como “refúgios alternativos”. Os refúgios são ancorados no pensamento de Collins (2019), autora que traz elementos de longo prazo, que servem de suporte à inclusão, diante de uma interseccionalidade de opressões dos grupos marginalizados, especialmente de mulheres negras. Portanto, surgem os refúgios alternativos, para oferecer a curto prazo suporte e construir-se como espaços de possibilidades, de modo que Juliana se faça presente e desafie os sistemas de opressão instituídos em uma sociedade que continuamente se apresenta capacitista, machista e racista.

As práticas pedagógicas que esta pesquisa almeja que sejam desenvolvidas aproximam-se dos pressupostos de uma “ecologia dos saberes”, e as estratégias construídas pela própria estudante apontam para que se desenvolvam nas escolas e para além dela, no intuito de olharmos para outros modos de ser e estar no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, que possa se fazer presente como força reveladora e de visibilidade social, abrindo espaço para que, assim como Juliana, outras mulheres negras com deficiência sejam compreendidas como seres ativos, participativos, transformadores e ocupem definitivamente um lugar de direitos.

Este trabalho reafirma que a deficiência não deve ser vista como um “problema” do indivíduo, mas como um desafio ético e político para toda a sociedade. Portanto, destacamos a urgência de se romper com práticas capacitistas, sexistas e racistas, com a efetiva intenção de se construir espaços em que as múltiplas formas de ser e existir sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas. A diferença, como mostramos no desenvolvimento da tese, não foi concebida como o oposto da convivência, mas sim como a sua condição mais rica e essencial. Por conseguinte, a estudante deu-nos pistas dos contornos pedagógicos que futuramente poderão ser interpretados e somados àqueles que já estão estabelecidos dentro das escolas.

Considerando o que foi apresentado, surgem, portanto, oportunidades para refletir sobre os cursos destinados à formação de professores, bem como sobre aquilo que a formação não abrange, mesmo que não haja espaços de formação capazes de atender às demandas de um cotidiano escolar que se caracteriza por sua grande dinâmica. Esses fatores estimulam a reflexão sobre uma formação docente que constantemente avalie suas práticas e que esteja disposta ao diálogo e à escuta atenta de seus alunos.

Portanto, confirmo a aposta de tese, de que os marcadores de raça, gênero e deficiência resultam em uma interseccionalidade de opressões na escolarização de Juliana. Suas vivências interagem e moldam tanto a sua vida pessoal quanto escolar. Desse modo, visualizo que a escolarização de Juliana consegue trazer elementos significativos de luta por justiça, mas também evidencia os obstáculos por ela enfrentados. Assim, concluo que a compreensão do processo de escolarização de uma mulher negra com deficiência deve necessariamente passar por uma análise que considere a intersecção de marcadores, seja de raça, gênero e deficiência, como os aqui apresentados. As relações familiares, as imagens identitárias e os

espaços educativos e formativos, na vida de Juliana, conectam-se e interagem de maneira complexa, influenciando suas experiências de vida e de escolarização.

Este trabalho, portanto, pretendeu reforçar e acionar práticas educacionais que reconheçam e valorizem as singularidades das trajetórias escolares de mulheres negras com deficiência, porque entendo que estas podem ser instrumentos metodológicos que trazem base científica, mas não descartam as emoções, fato que se fez presente, neste trabalho, desde a primeira narrativa de Juliana.

Por fim, espero que este trabalho possa ampliar o debate sobre as intersecções entre raça, gênero e deficiência no campo da escolarização. Que ele seja a motivação para outras pesquisas, que aprofundem o conhecimento e a temática proposta nesta tese, para que sempre esteja presente em nossas vidas o verdadeiro sentido de pedagogias que vislumbrem uma escola de e para todos. Ao finalizar este estudo, portanto, não esgoto o assunto, pois entendo e defendo que as histórias e vivências de mulheres negras com deficiência precisam ser mais visibilizadas, como também ser percebidas em sua singularidade. Vislumbro que esta tese revele que as histórias de vida podem ser um caminho importante na mobilização de “refúgios alternativos”, que se constituam como instrumentos educacionais de luta contra o racismo, sexism e capacitismo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança negra.** Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polén, 2019. 150 p.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismo Plurais, Selo Sueli Carneiro).
- ANDRADE, Mateus R. Casamento e compadrio: registros paroquiais e inventários post-mortem na freguesia de Guarapiranga, séculos XVIII e XIX. In: LIBBY, D. C. et al. **História da família no Brasil (séculos XVIII, XIX e XX): novas abordagens e perspectivas.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 129-162.
- ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **História de Vida** de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito, 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRIOS, Simone Teixeira; NUNES, Georgina Helena. Um defeito de cor: a literatura nas trilhas interseccionais de uma estudante negra com deficiência. In: ENPOS - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 25., 2023, Pelotas. **Anais [...].** Pelotas: UFPEL, 2023.
- BARROS, Sulivam Charles. As Entidades “Brasileiras” da Umbanda. In: ISAIA, Artur Cesar; MANOEL, Ivan Aparecido. **Espiritismo & religiões afro-brasileiras:** história e ciências sociais. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1971.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única.** São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142. (Obras escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, Walter. A crise do romance. In: BENJAMIN, Walter (Ed.). **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 54-60.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, Homi K. et al. (Org.). **A urgência da teoria.** Lisboa: Tinta-da-China, 2007. p. 21-44.

BHABHA, Homi K. O entrelugar das culturas. In: BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses:** textos seletos. Org. de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80-94.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSCO PINTO, João et al. Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUEARRAZOLA, Laura Susana; THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação:** textos selecionados e apresentados. Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014. p. 94-105.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Winnie de Campos. **Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro:** uma possibilidade de leitura da obra Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment (2009) a partir do conceito de imagens de controle. 2019. Dissertação

(Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARNEIRO, Sueli. Entrevista. *In: REVISTA DA BOITEMPO. Margem Esquerda 27.* São Paulo: Boitempo, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. Entrevista dada para Bianca Santana. **Cult**, 9 de maio de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>. Acesso em: 14 abr. 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CINTRA, Éllen Daiane. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF**: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Ed. UFU, 2011.

COELHO, Mayara Pacheco. Vozes que ecoam: Feminismo e Mídias Sociais. **Pesquisas e Práticas Psicosociais**, São João del Rei, v. 11, n. 1, p. 214-224, jan./jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000100017. Acesso em: 04 abr. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Epistemology. *In: COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Abingdon: Routledge, 1990. p. 251-271.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, janeiro/abril, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTO, Mia. **Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: ABL, 27 ago. 1998.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **Chicago Unbound**, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1052&context=uclf> Acesso em: 25 mar. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**, painel 1, Brasília, Unifem, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Traduzido por Carol Correia. **Medium**, 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%Aancia-contra-mulheres-n%C3%A3o-18324d40ad1f>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA. 2014.

CURIEL, Ochy. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA. Entrevista com Ochy Curiel In: TEIXEIRA Analba Brazão; SILVA. Ariana Mara da; FIGUEIREDO. Ângela. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 03, n. 04, p. 107-120, out./dez. 2017.

- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis** – Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DAVIS, Angela. **Uma autobiografia**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 131-153.
- ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. London; New York: Routledge, 2009.
- ENS, Romilda Teodora; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2005.
- ETHOS. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e Suas Ações Afirmativas**. São Paulo, maio de 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.124 p.
- FALS BORDA, Orlando. Democracia y participación: algunas reflexiones. **Revista Colombiana de Sociología**, Bogotá, v. 5, n. 1, p. 35-40, 1987.
- FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país**: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FALS BORDA, Orlando. El conflicto, la violencia y la estructura social colombiana, 1962. In: FALS BORDA, Orlando. **Una Sociología Sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, ed. Século XXI, 2015a. p. 137-164.
- FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015b.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser Afetado". Trad. Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, São Paulo, USP, ano 14, n. 13, USP. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Tiago Alves. **Nzo ia Nkis**: uma análise experiencial do protagonismo negro na fundação de um terreiro de Candomblé Angola. 2020. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique França. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n. 3, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, José R. Bessa. **Universidade, Ações afirmativas e reação de intelectuais**: depoimento. [22 de maio, 2015]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Zilda Martins.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 167-182, jun. 2003a. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003b.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos na lutapor emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Ana Maria. “**Um defeito de cor**”. São Paulo: Editora Record, 2006.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 83-92, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (Org.). **O lugar da mulher - Estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GONZALEZ, Lélia. “Nanny”. **Humanidades**, Brasília, v. 17, ano IV, p. 23-25, 1988c.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988d.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino: batalha de ideias**, n. 01, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-American**o: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. 'Patologia social do branco brasileiro'. **Jornal do Comércio**, jan. 1955.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. Lima: IEP – Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p. 317-330.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ, A. A tradição viva. História geral da África, Metodologia e pré-história da África. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). **História geral da África, Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: Guerra e democracia na era do império**. Estados Unidos: Pinguim, 2005.

hooks, bell. **Salvation: Black People and Love**. New York: Harper Perennial, 2001.

hooks, bell. Vivendo de Amor. **Instituto Geledés**, 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/2010>. Acesso em: 02 ago. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 2.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

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

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b. 380 p.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019c.

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

hooks, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOUZEL, Didier. As implicações da parentalidade. In: SOLIS-PONTON, Leticia. (Org.). **Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 47-51.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 15 abr. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-episódios do racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). **História geral da África, Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LE VEN, Michel M.; FARIA, Érika de; MOTTA, Miriam Hermeto de S. História Oral de vida. O Instante da entrevista. In: VONSIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (Org.). **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 1997. p. 213-222.

LEITE, Marcia. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LORDE, Audre. **Ensaios e Discursos de Audre Lorde**. Berkeley: Crossing Press, 2007. p. 124-133.

LORDE, Audre. A Transformação do Silêncio em Linguagem e Ação. In: LORDE, Audre. **Textos Escolhidos**. Heretica Difusão Lesbofeminista Independente, 2012.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. *In: HOLLANDA, H. B. (Org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

LOURO, Maria João Soares. Modelos de avaliação de marca. **Revista de Administração de empresas**, v. 40, p. 26-37, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dez. 2008.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 4, p. 935-952, set./dez. 2014.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do tempo. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pensamento feminista: conceitos fundamentais.* Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 33, p. 1-25, 2017.

MALAR, João Pedro. Capacitismo: pessoas com deficiência explicam o que é e como evitá-lo. **Estadão**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,capacitismo-pessoas-com-deficiencia-explicam-o-que-e-e-como-evita-lo,70003478130>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 159-158, 1990/1991.

MATOS, Aline Barbosa de. **Mulheres deficientes e a abjeção dos corpos:** um estudo do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça. 2015. iv, 80 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** Espanha: Melusina, 2020.

MEDINA, Ingrid Kertelen Franco. **A invisibilidade da mulher com deficiência no movimento feminista.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MIGNOLO, Walter. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender: Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. **Revista del IICE**, n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc., v. 32, n. 94, jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MISKOLCI, Richard. **Desejos Digitais:** Homossexualidades masculinas e mercado na sociedade brasileira contemporânea. Artigo apresentado no Fórum Permanente Sociedade e Desenvolvimento: Impactos da internet e das mídias móveis no desenvolvimento social. Campinas: Brasil, 2015a.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, v. 8, n. 11, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6543>. Acesso em: 21 maio 2024.

MORIÑA, Anabel. **Investigar con historias de vida.** Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea, 2017.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNIZ, Jerônimo. O Preto no branco? Mensuração, relevância e concordância classificatória no país da incerteza racial. **Dados**, v. 55, n. 1, p. 251-282, jul. 2012.

MURRAY, Pauli. Song in a Weary Throat: An American Pilgrimage. New York: Harper & Row, 1987. 451 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=CL_tAAAAMAAJ. Acesso em: 02 ago. 2024.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 184-189, dez. 2014.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NICÁCIO, Edivânia Floro; FONSECA, Ivonildes da Silva. A (in) visibilidade das mulheres negras e deficientes no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 17. **Anais [...]**. 2007.

NUNES, Georgina. 100 ANOS DE PAULO FREIRE, LEITURAS DE NOSSAS HISTÓRIAS: um ensaio autobiográfico sobre relações raciais. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 336-348, out./dez. 2023.

OLIVEIRA, Raicha Figueira de. **Mulheres negras com deficiência na educação superior**: o processo de inserção e permanência na UFSM. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 171-181.

PALACIOS, Agustina; ROMAÑACH, Javier. **El Modelo de La Diversidad**: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzarla plena dignidad em La diversidad funcional. Spaña: Ediciones Diversitas, 2006.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.

PAULINO, Rosana; ORTEGA, Anna. Jornal da Universidade entrevista Rosana Paulino. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, UFRGS, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-aopoderda-imagem-afirma-rosana-paulino/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PIEDEADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, dez. 2008.

PORTELLA, Tânia. Boletim Seta 01 – Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira. **Geledés - Instituto da Mulher Negra**, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>. Acesso em: 22 set. 2022.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, Olga de Moraes (Org.). **Experimentos com história de vida Itália/Brasil**. São Paulo: R. T., 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983. Col. Textos, 4.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, ano 17, n. 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RACAMIER, Paul-Claude; SENS, C.; CARRETIER, L. La mère et l'enfant das les psychoses du post-partum. **L'évolution psychiatrique**, v. 26, n. 4, p. 525-557, 1961.

REYS, Diane B. Cotas e estratégias de permanência no Ensino Superior. In: TENÓRIO, Robson Moreira; VIEIRA, Marcos (Org.). **Avaliação e Sociedade**. A negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1. p.11-304.

RODRIGUES, Léo. Homicídios crescem para mulheres negras e caem para não negras. É o que revela pesquisa do Ipea. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 05 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/homicidios-crescem-para-mulheres-negras-e-caem-para-nao-negras#:~:text=Em%202021%2C%202.601%20mulheres%20negras,ao%20das%20mulheres%20n%C3%A3o%20negras>. Acesso em 23 ago. 24.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSALDO, Michele Zimbalist. Em direção a uma antropologia do self e do sentimento [Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury]. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n. 54, p. 31-49, dez. 2019.

ROSENBERG, Fúlia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: PITANGUY, Jacqueline; BARSTED, Leila (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 110-111, 2013.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2019.

SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral de mulheres. **História oral**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2005.

SAMPAIO, Carmem Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação: outra conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, v. 13, n. 30 p. 311-325, set./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: o amadurecimento das epistemologias do Sul. Estados Unidos: Duke University Press, 2018.

SANTOS, Caroline Delfino dos; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro; OLIVEIRA, Rosane Cristina de. O uso da história oral no processo de escuta às mulheres, mães de alunos com deficiência: “pode a mulher subalterna falar? **Gênero**, Niterói, v. 19, n. 2, p. 26-41, 2019.

SANTOS, João Paulo Lopes dos; MOREIRA, Núbia Regina. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. In: SILVA, Américo Junior Nunes da (Org.). **Museu pedagógico e memória educacional**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 12-21.

SANTOS, Milton. **O trabalho do Geógrafo no terceiro mundo.** São Paulo: Hucitec, 1971.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova:** Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço.** Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005.

SCHOLZ, Danielle Celi; DA SILVEIRA, Marta Irís Carmargo Messia; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. **identidade!**, v. 19, n. 2, p. 61-74, 2015.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Conceição de Maria Ferreira. **Mulheres negras e (in)visibilidade:** imaginários sobre a intersecção de raça e gênero no cinema brasileiro (1999-2009). 2016. 297 f., il. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: Uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 569-585, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio. Carnaval de rua está sob ataque em múltiplas frentes. Entrevista à Agência Brasil. **Agência Brasil**, São Paulo, 10 fev. 2024.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. A infância, a meninice, as interrupções. **child. philo**, v. 8, n. 15, p. 67-81, 2012.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2012.

SODRÉ, Muniz. A cultura como crise. **POL. CULT. VER**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2017.

SOUZA, Clementino. Histórias de Vida e Formação de Professores. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, SEED-MEC, boletim n. 1, mar. 2007.

SOUZA, Rosa. Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

SPECHT, Maurício. **A importância do Estado da arte com a escrita da patente de invenção**. Guarapuava, PR, 2019.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Quem reivindica alteridade?. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 187-205.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras 1998. 493 p.

THOMPSON, Edward P. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros escritos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da classe operária inglesa**. v. 1. ed. 4. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VASCONCELLOS, Marcia Cristina de. O compadrio entre escravos numa comunidade em transformação (Mambucaba, Angra dos Reis, século XIX). **Afro-Ásia**, v. 28, p. 147-178, 2002.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Professor: que história é essa? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 62-79, jan./abr. 2006.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 2001, Caxambu. Anais [...].* Caxambu, 2001.

VILHENA, Junia de *et al.* Que família? Provocações a partir da homoparentalidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 11, p. 1037-1047, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DESARROLLO E INTERCULTURALIDAD, IMAGINARIO Y DIFERENCIA: LA NACIÓN EN EL MUNDO ANDINO, 14., 2006, Quito. Textos de referencia.* Rio de Janeiro: America de la Latinidad, 2006. p. 27-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In: CANDAU, Vera M. (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 65-75.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Convidamos (NOME DA ESTUDANTE) a participar da pesquisa de título: **“ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA MULHER ESTUDANTE NEGRA COM DEFICIÊNCIA CONTA A SUA HISTÓRIA DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO”**, sob a responsabilidade da doutoranda Simone Teixeira Barrios. O objetivo desta pesquisa é: compreender o processo de escolarização de uma estudante mulher negra e deficiente frente aos marcadores de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva um olhar às docências envolvidas.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos a garantia do cumprimento de todas as questões tratadas que serão mantidas, sendo também mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que de forma pré-combinada forem solicitadas. A sua participação se dará por meio de entrevista em profundidade, a partir de sua história de vida e também outros recursos como fotos e imagens das redes sociais ou algum outro(s) que eventualmente possam surgir, mas todos eles combinados e com seu prévio consentimento. O processo de entrevistas (orais e/ou escritas) poderão ser realizadas em datas e espaços combinados anteriormente.

Garantimos todas as condições para que não se sinta constrangida e desconfortável, de modo a preservar qualquer dado que possa identificá-lo dentro da pesquisa escrita, tomando as precauções adequadas para que não ocorra vazamento de informação, garantindo o ambiente reservado para realização da pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o enriquecimento de dados ao meio científico bem como para as possíveis sugestões para um fazer docente que considere as questões de gênero, o antirracismo e o anticapacitismo, como também oportunizando pistas para uma formação de professores(as) que considere esses demarcadores.

Compreendemos que você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo

desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. A sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá se manifestar, sem qualquer prejuízo. Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese escrita que poderão ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se houver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com SIMONE TEIXEIRA BARRIOS, (53) 981259804, disponível inclusive para ligação a cobrar. Poderá entrar em contato também através do seguinte e-mail: simonetbarrios@gmail.com

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Pelotas. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou de seus direitos como participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo mesmo telefone acima ou e-mail já referido neste documento bem como com a orientadora da pesquisa, a professora Dra. Georgina Helena Lima Nunes, no telefone: (53) 981394445.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento, que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra contigo.

Nome e assinatura do Participante de Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador Responsável

Nome da orientadora da pesquisa

Pelotas, 2022.

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, (nome da estudante), autorizo a utilização da minha imagem e/ou som de voz, na qualidade de participante da pesquisa de doutorado de Simone Teixeira Barrios, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Minha imagem e/ou som de voz podem ser utilizadas apenas para os fins da pesquisa e servindo para aprofundamento teórico, apresentação em seminários, conferências e similares, apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, produção de vídeo de curta-metragem, com a finalidade educativa e informativa e atividades acadêmicas. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e, a outra, com a referida participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Pelotas ____ de _____ de _____

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS: UMA MULHER ESTUDANTE NEGRA COM DEFICIÊNCIA CONTA A SUA HISTÓRIA DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO

Pesquisador: SIMONE TEIXEIRA BARRIOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69114723.0.0000.5316

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.141.165

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do Protocolo de Pesquisa, versão 3, CAAE: 69114723.0.0000.5316, submetido à Plataforma Brasil em 12 de junho de 2023. A presente proposta de pesquisa de tese traz como escopo metodológico a história de vida de uma mulher estudante negra com deficiência. Para tanto, propõe-se a compreender o seu processo de escolarização frente aos marcadores de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva a sua história de vida. Enseja-se que o estudo aponte para os contornos pedagógicos que, futuramente, poderão ser confrontados em relação àqueles que já estão estabelecidos nas escolas, com a possibilidade de fornecer condições para refletir sobre os cursos que formam professores(as); ou então, aquilo que a formação não alcança, na possibilidade de responder às emergências de um cotidiano escolar que é extremamente dinâmico. O trabalho terá como base o pensamento sobre colonialidade e decolonialidade de autores como: Quijano (2005), Munanga (2003), Mignolo (2011), Fanon (1987), hooks (2013), Lugones (2020), Walsh (2016), Gomes (2003), entre outros. A decolonialidade será entendida como uma opção teórica necessária, porque entendemos que ela é uma chave de leitura da sociedade humana, capaz de compreender as histórias das pessoas comuns e proporcionar tantas outras formas de apreensões epistêmicas que não sejam apenas sob o viés eurocentrado. A proposta da decolonialidade é desconstruir as ideias homogeneizantes e totalizantes, para promover uma decolonização epistêmica. Nessa perspectiva, os estudos que se reportam a pensar sobre a colonialidade e a decolonialidade são as bases para tentarmos construir alguns apontamentos e para problematizar o espaço escolar em que essa estudante esteve e está inserida.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de escolarização de uma mulher estudante negra com deficiência frente aos marcadores de raça, gênero e deficiência, tendo como perspectiva um olhar à sua história de vida.

Objetivos Secundários:

Conhecer a história de vida da estudante, com ênfase em sua escolarização, a partir de suas narrativas verbais: fala e/ou escrita, depoimento da família, memória e linguagens não verbais como fotografias, rede social e outros espaços educativos que venham a contribuir com o estudo.

Verificar se e como os marcadores de raça, gênero e deficiência foram dimensões determinantes no percurso de escolarização da estudante.

Apreender estratégias individuais e/ou coletivas desenvolvidas pela estudante no enfrentamento às dimensões interseccionadas de raça, de gênero e de deficiência que constituem a sua história de vida e seu processo de escolarização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos da pesquisa, entendemos que possam aparecer timidez; nervosismo; incômodo e cansaço, sendo que nos compreendemos a minimizar esses aspectos, estabelecendo previamente um tempo de conversa informal, pausa para descansar e trazer, para os momentos de coleta dos dados, um ambiente acolhedor, sem estressores externos como barulhos etc., a fim de que se tornem momentos de diálogos prazerosos, tranquilos e de autoconhecimento.

Benefícios: A pesquisa poderá contribuir para a valorização da diversidade e para o combate à discriminação e exclusão de grupos marginalizados durante os processos de escolarização vividos, poderá inspirar outras pessoas com deficiências e, além disso, a pesquisa propõe fomentar a compreensão das complexidades da interseccionalidade de opressões, como o sexismo, o racismo e o capacitismo, e suas consequências na vida e escolaridade das mulheres negras com deficiência. O estudo também poderá ser um aporte de empoderamento para a estudante, permitindo que ela reflita sobre os seus próprios desafios e conquistas, e encontre maneiras de lidar com as dificuldades futuras de forma mais assertiva. Por fim, compreendemos que a pesquisa pode fornecer informações úteis e práticas, a partir do conjunto de experiências dessa aluna, para os/as professores/as buscarem um ambiente escolar que se atente para as opressões resultantes da conexão de raça, gênero e deficiência e promovam uma educação que combata o racismo, o capacitismo e o sexismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um protocolo de pesquisa, versão 3, CAAE: 69114723.0.0000.5316 do tipo tese de doutorado, proveniente da Faculdade de Educação da UFPel. As pendências apresentadas em parecer consubstanciado, versão 2, CAAE: 69114723.0.0000.5316, foram atendidas pela pesquisadora. Diante do apresentado o protocolo de pesquisa encontra-se em conformidade com a legislação vigente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Realizar devolutiva dos resultados à participante do estudo, e comunidade científica.

Enviar relatório final da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da UFPel via Plataforma Brasil, conforme prevê o item d do artigo XI da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2120263.pdf	12/06/2023 15:42:08		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	12/06/2023 15:41:26	SIMONE TEIXEIRA BARRIOS	Aceito
Outros	CARTA.doc	12/06/2023 15:40:30	SIMONE TEIXEIRA BARRIOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projalterado.docx	12/06/2023 15:39:21	SIMONE TEIXEIRA BARRIOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/06/2023 15:38:14	SIMONE TEIXEIRA BARRIOS	Aceito
Folha de Rosto	plataforma.pdf	26/04/2023 11:28:42	SIMONE TEIXEIRA BARRIOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 26 de Junho de 2023

Assinado por:
Juliana Graciela Vestena Zillmer
(Coordenador(a))