

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado



Tese de Doutorado

Escrevivências sobre trauma racial em ambientes educacionais.

Giovana Pontes Farias

Pelotas, 2025

Giovana Pontes Farias

Escrevivências sobre trauma racial em ambientes educacionais.

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

Linha de Pesquisa: Saberes Insurgentes e Pedagogias Transgressoras.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Accorssi

Pelotas, 2025

Ficha catalográfica

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

F224e Farias, Giovana Pontes

Escrevivências sobre trauma racial em ambiente educacional
[recurso eletrônico] / Giovana Pontes Farias ; Aline Accorssi, orientadora.
— Pelotas, 2025.
157 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação. 2. Escrevivência. 3. Racismo. 4. Trauma racial. I.
Accorssi, Aline, orient. II. Título.

CDD 370.15

Elaborada por Dafne Silva de Freitas CRB: 10/2175

Giovana Pontes Farias

Escrevivências sobre trauma racial em ambiente educacionais.

Tese apresentada, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 31/07/2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Aline Accorssi (Orientadora)
Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Madalena Klein.
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Marta Nornberg.
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Aline Kelly da Silva.
Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profa. Dra. Diônvera Coelho da Silva.
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Agradecimentos

Dedico esta tese à minha filha que, desde quando nasceu, faz com que eu me sinta alguém mais forte, me motivando a lutar por um mundo melhor, para ela e para as outras crianças.

Igualmente, dedico estes escritos aos/às meus/minhas antepassados/as, assumindo a responsabilidade de ser um pouco dos sonhos não vividos por meus/minhas ancestrais.

Agradeço especialmente à minha família — meu pai, minha mãe e minha irmã —, que me ajudaram na escrita deste trabalho, compartilhando o cuidado da minha filha e me oferecendo colo e acolhimento nos dias em que cogitei desistir.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, que sempre acreditaram em mim e exaltaram a minha dedicação e força para seguir escrevendo.

Aos primeiros acolhimentos que recebi do grupo Mariposas organizado pela minha orientadora Aline Accorssi, que acreditou no meu potencial como pesquisadora desta tese.

Resumo

FARIAS, Giovana Pontes. **Escrevivências sobre trauma racial em ambientes educacionais**. Orientadora: Aline Accorssi. 2025. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta tese de doutorado em Educação parte das minhas escrevivências enquanto mulher negra, militante do movimento negro e educadora. Visa discutir e analisar os episódios de racismo e de resistência a eles no ambiente escolar, que vivenciei ao longo da minha trajetória como estudante, educadora, gestora de escola pública e assessora de Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de Rio Grande/RS. Me dedico a analisar as dimensões do trauma racial e os seus desdobramentos nas formas de ser e estar dos/as educandos/as. Para isso, utilizo a metodologia escrevivência, criada pela escritora Conceição Evaristo, assim como os aportes teóricos dos estudos decoloniais, com ênfase nas produções de autoras/es afrodiaspóricas. A partir desta pesquisa, se pôde constatar que o ambiente escolar ainda está imerso em uma cultura colonizadora que perpetua uma série de violências raciais, no entanto, verificou-se algumas frestas, que nos apontam possibilidades e caminhos de resistência.

Palavras-chave: Educação. Escrevivência. Racismo. Trauma racial.

Abstract

FARIAS, Giovana Pontes. **Escrevivências on Racial Trauma in the School Environment**. Advisor: Aline Accorssi. 2025. 157 pages. Doctoral Dissertation (Ph.D. in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This doctoral dissertation in Education is grounded in my *escrevivências* as a Black woman, an activist in the Black movement, and an educator. It aims to discuss and analyze episodes of racism and resistance within the school environment, as experienced throughout my journey as a student, educator, public school principal, and advisor on Ethnic-Racial Relations at the Municipal Department of Education in Rio Grande, RS, Brazil. I dedicate this work to analyzing the dimensions of racial trauma and its repercussions on the ways of being and existing of students. To this end, I employ the methodology of *escrevivência*, a term coined by Brazilian writer Conceição Evaristo to describe a mode of writing grounded in lived experience and collective memory, especially among Black women, where writing becomes both a political act and a testimony of resistance. I also draw on theoretical contributions from decolonial studies, with an emphasis on the works of Afro-diasporic authors. This research reveals that the school environment remains embedded in a colonizing culture that perpetuates various forms of racial violence. However, some cracks have been identified that point to possibilities and paths of resistance.

Keywords: Education. *Escrevivência*. Racism. Racial trauma.

Lista de Figuras

Figura 1 - Sankofa nº2 - Resgate (Adinkra Asante), 1992. Abdias Nascimento.....	16
Figura 2 - Quando as águas se encontram.	20
Figura 3 - Amamentando enquanto leio Angela Davis, 2020.	25
Figura 4 - Conceição Evaristo em ensaio para coleção de Mônica Anjos no Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira.	30
Figura 5 - Ocupação artística “Pedagogia” de Paulo Nazareno	47
Figura 6 - O progresso das nações 1, Rosana Paulino, 2017.....	53
Figura 7 - Proporção de pessoas negras em municípios em maior e menor grau no país.	57
Figura 8 - Fragmento do vídeo-instalação“A ferida colonial ainda dói”, Jota Mombaça.....	70
Figura 9 - Zumbi Voltará, do artista Gleyson Borges.....	81
Figura 10 - Mansinhas, série 2021-2022, de autoria de Chris Tigra.....	91
Figura 11 - Mundo = Ferida, Jota Mombaça.	102
Figura 12 - Mundo = Ferida, Jota Mombaça.	108
Figura 13 - Comigo ninguém pode, Castiel Vitorino, 2018.	126

Sumário

Introdução	10
1 Gestando esta pesquisa.....	20
2 Escrita e Vivência, transformando trauma em tese: alguns aspectos sobre a Escrevivência	30
2.1.A escrevivência como metodologia de pesquisa	38
2.2.Trilhando o caminho da escrevivência	43
3 .O não lugar: raça e racismo	47
3.1.O mito da democracia racial: aspectos sobre o mito da democracia racial gaúcha	56
3.2.Branquitude e a escola	71
Negritude: resistências e indagações	82
3.4.Cor e raça: as múltiplas faces do racismo	92
4 “O mundo é meu trauma”: educação e trauma racial	103
Racismo e seus impactos psicológicos.....	103
4.1Trauma racial	109
4.2.Educação colonizadora.....	118
5 Respostas ao trauma racial. Encruzilhada de saberes e cultura afrodiaspórica ..	127
5.1.O fim, o meio e o início.....	137
Referências	142
Anexo A – Símbolos Adinkra.....	154

Introdução

Esta pesquisa surge a partir do meu processo de “tornar-se negra” (Souza,1983) e das reflexões em torno das minhas vivências enquanto estudante negra, educadora, gestora de escola pública e assessora de Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação do Município de Rio Grande. O processo de ser uma pessoa racializada, de procurar entender quem se é e qual é o seu lugar no mundo, é uma caminhada muito dolorida, capaz de produzir marcas profundas em nossos corpos e mentes. No entanto, também é um processo de reconhecimento da nossa identidade e possível emancipação. Ser negro/a no campo da opressão e ser negro/a no campo da emancipação (Costa, 2021) é uma trajetória que marca nossas vidas e esse processo também ocorre no momento em que estamos frequentando espaços educacionais.

Nesta tese, a partir do lugar de pesquisadora que vivencia as questões raciais em diferentes espaços – pessoal, acadêmico, profissional e também político –, me pergunto: como o ambiente escolar contribui para a produção, reprodução e enfrentamento ao trauma racial? A busca por essas respostas me levou a desenvolver e aprofundar o conceito de trauma racial através da compreensão das dimensões psicológicas do racismo, relacionando a educação colonizadora com os processos de perpetuação dessa ferida. Contudo, ao pensar respostas a esse trauma, coloco na roda discussões que revelam caminhos e frestas deixadas pela violência colonial, capazes de produzir processos de resistências e transgressão no fazer educativo. Acredito no potencial de tais discussões para o avanço de uma educação antirracista e que valorize os saberes construídos pela presença negra no Brasil.

Desenvolvo esta pesquisa desde a cidade de Rio Grande, a cidade mais antiga do estado do Rio Grande do Sul, fundada no ano de 1737. A cidade conta com 198.958 habitantes, sendo 74,25% de pessoas brancas, 10,10% de pessoas pretas, 15,39% de pessoas pardas, 0,19% de pessoas indígenas e 0,07% de pessoas amarelas¹. Ao longo da tese, apresento as especificidades que a questão racial possui no Brasil. Na cidade de Rio Grande, a questão racial assume contornos diferentes, pois está localizada no Sul do país, região que possui fortes impactos das políticas de branqueamento, o que explica a menor presença negra no estado, mas também

¹Dados estatísticos calculados com base nas informações do Censo Demográfico 2022 – IBGE.

levanta o questionamento sobre as dificuldades no processo de autodeclaração da raça no território, questão que irei aprofundar no capítulo que discute o mito da democracia racial no Brasil.

Começo minha trilha na escrita desenvolvendo a construção da ideia de raça no Brasil que nos permite perceber o quanto a questão racial é complexa e vai se transformando, ao longo dos anos, em nosso país. A ideia de raça e de racismo afeta o cotidiano escolar e atinge este espaço de formas diferentes, com base no período da história em questão. Nos últimos anos, podemos identificar alguns avanços acerca da forma como as políticas raciais têm sido tratadas no Brasil, frutos da luta intensa do movimento negro.

A título de exemplo, temos a Lei nº 7.716/1989, que define o crime resultante de preconceito de raça ou cor. Essa lei foi alterada em 2023, tornando a injúria racial crime de racismo. O Estatuto da Igualdade Racial, disposto na Lei nº 12.288/2010, também demonstra um avanço das políticas raciais no Brasil, pois, foi criado no intuito de garantir a igualdade de direitos e combater a discriminação, instituindo enquanto dever do Estado a garantia de políticas que promovam a igualdade racial no país. Entre tais avanços, também temos a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Assim como a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre cotas raciais nas instituições federais e de nível técnico, e a Lei nº 12.990/2012, que reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas em concursos públicos.

No campo educacional, também podemos pontuar avanços como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada em 2024, que estabelece o monitoramento da política de metas para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entre as medidas, está a implementação de protocolos de prevenção ao racismo na escola, como é o caso do estado do Rio Grande do Sul, onde foi criado o “Protocolo de paz e Segurança nas Escolas, Orientação, Prevenção e Combate à violência Racial (2023)”. No município de Rio Grande, também estão sendo construídos documentos que buscam atingir as metas do PNEERQ, como a elaboração das “Orientações para a Promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais para a rede Pública Municipal de Rio Grande (2025)” e a organização de uma comissão que une entidades, federativas, estaduais e municipais de educação para a criação de um protocolo municipal.

Essas legislações e documentos são importantes e surgem na roda de conversa desta tese, no entanto, é importante destacar as limitações encontradas para que as propostas apresentadas por esses documentos saiam do papel e invadam o chão da escola. Muitos profissionais da educação ainda desconhecem a existência desses documentos, assim como a legislação vigente. Há muito trabalho a ser feito, no sentido da formação universitária e continuada sobre a educação étnico-racial no país, ficando riscado o compromisso de ampliar também os espaços de debate e discussão sobre o que já representa um avanço em termos de política, mas que não é popularmente debatido.

Apesar dos avanços vivenciados nos últimos anos em termos institucionais, o reconhecimento do racismo na lei e a construção de algumas políticas de reparação, ainda enfrentam desafios na forma como a sociedade pensa e reage às questões raciais. Exemplo disso são o constante número de denúncias de racismo, o genocídio do povo negro, a falta de representatividade negra, a invisibilidade da intelectualidade negra e a intolerância às religiões de matriz africana. Estes são alguns dos fatos que apontam um caminho muito longo a ser percorrido quando o intuito é construir uma sociedade realmente democrática e igualitária.

O Brasil possui um histórico de negação das tensões raciais e da construção da ideia de harmonia entre as raças, que não condiz com os dados estatísticos e a realidade vivenciada por pessoas racializadas em seus territórios. Segundo dados do Atlas da Violência², publicado pelo Ipea, em 2022 a taxa de homicídios de pessoas negras no Brasil era de 76,5% do total registrado no país, em relação ao encarceramento, a população negra representa 68% da população (Cerqueira; Bueno, 2024), que encontra-se privada da liberdade em nosso país. A taxa de mulheres negras mortas no Brasil é de 4,2% ao passo que de mulheres não negras é de 2,5%. Esses dados refletem o quanto o nosso passado escravista ainda se manifesta no presente, levando à morte, ao encarceramento e à violência contra a população negra, o que reforça a necessidade de manutenção e construção de novas e eficientes políticas de reparação. Durante esta pesquisa irei trabalhar com alguns dados estatísticos que acredito de grande importância de serem compartilhados para que possamos ter conhecimento da dimensão em que se encontram as tensões raciais

² O Fórum de Segurança Pública oferece dados atualizados sobre a violência racial no Brasil. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/atlas-da-violencia/> . Acesso em 6 abr. 2025.

em nosso país.

A ideia de um país miscigenado, que marca a história nacional, fragmentou a construção de uma identidade negra e manteve fortalecido o pacto que mantém as elites brancas no poder. Essa estrutura não causa reflexos apenas no campo social e político, mas também se mantém exatamente por estar imersa na cultura, nas mentalidades e na educação.

A violência racial, realizada de forma inesperada e recorrente, acarreta efeitos no psiquismo das pessoas, sendo capaz de gerar um trauma. Este acontecimento é produzido no cotidiano da escola, nas relações pessoais e nos demais contextos de aprendizagem. O objetivo geral deste trabalho é compreender como o ambiente escolar tem levado à produção/reprodução e enfrentamento do trauma racial. Para tanto, traço os seguintes objetivos específicos:

- Produzir escrevivências que revelem as experiências e impactos do trauma racial em ambientes escolares e educacionais.
- Analisar de que modo a raça, o colorismo, o mito da democracia racial e a branquitude contribuem para a manutenção de uma educação colonizadora;
- Apontar rotas e práticas pedagógicas que possam apontar contornos possíveis ao enfrentamento da produção e reprodução do trauma racial.

Esta pesquisa, escrita em primeira pessoa, surge a partir das memórias, observações e vivências de situações de racismo e de enfrentamento a ele no cotidiano escolar, que se mesclam à minha própria trajetória de vida. Através da minha escrita, vou narrando e interpretando casos de racismo que vi, vivi e experienciei, com o aporte teórico-metodológico da escrevivência. Assim, estou falando daquilo que vivi, mas também daquilo que muitos de nós vivemos cotidianamente nos ambientes educacionais.

A ação de escrever sobre minha vivência, a escrevivência, pela qual irei aprofundar o conceito/metodologia no capítulo dois, acompanha toda a minha escrita. No decorrer desta tese, você irá encontrar algumas páginas vermelhas e amarelas. Nessas páginas são narradas histórias autoficcionais de episódios de racismo ou de enfrentamento a ele. São histórias por vezes muito duras, sobretudo quando pensadas em ambientes educacionais mas que nos revelam a brutalidade da realidade dos conflitos raciais que são vividos de forma cotidiana em nosso país.

As histórias aqui narradas, surgem como forma de denúncia e tem a intenção

de gerar no leitor/a a possibilidade de reflexão sobre o assunto. Essas histórias não são discutidas no corpo teórico do texto, mas estão alinhadas à proposta de evidenciar o trauma racial e suas possibilidades de elaboração.

Essa foi uma alternativa encontrada nesta pesquisa para tratar de um tema tão sensível de modo a não utilizar uma metodologia que levasse a reincidência das feridas pessoais daqueles que vivenciaram o trauma racial em suas vidas. Nesse sentido, assumo um compromisso ético de não tratar as pessoas como “objetos” de pesquisa, sem pensar os impactos que as indagações sobre trauma racial poderiam lhes afetar.

Essas histórias foram escritas em diferentes momentos da minha trajetória de doutorado e foram reunidas e selecionadas para compor esta tese. Durante toda a minha vida sempre carreguei cadernos e diários, nos últimos tempos o celular também tem sido um aliado, para manter viva a prática de registros e escritas do cotidiano. Nessas histórias, fiz a escolha de criar personagens com intuito de preservar a identidade das pessoas que vivenciaram esses episódios traumáticos em suas vidas.

Nessa perspectiva demarco a importância da construção de novas metodologias, que não são tradicionalmente utilizadas pela academia, no intuito de dar conta de responder, novos questionamentos, que passam a fazer parte da universidade a partir da luta histórica do movimento negro. Diante desses novos desafios surge a possibilidade de questionar a herança colonial que ainda está presente na produção científica, de um conhecimento engessado na produção de saberes eurocentrada.

Esta tese busca as referências dos saberes africanos e afrodáspóricos, de forma a pontuar a importância deles para a construção da educação. Desta forma afirmo o potencial que a oralidade, possui na manutenção da memória e no desenvolvimento do processo de reflexão e de construção do pensamento crítico sobre a realidade vivida. Pois quem narra a realidade, transmite suas concepções sobre a sociedade e faz aquele que escuta refletir sobre essa forma de ver o mundo.

Assim como as narrativas cruzam esta tese, apresento também imagens, que conversam com a escrita, mas que não se encontram descritas no corpo do texto. Apresento as imagens aqui como possibilidade de reflexão e crítica da realidade racial brasileira, a partir de meu acervo pessoal e de artistas brasileiros/as que denunciam as opressões a partir de campo em que muitas vezes a palavra não alcança.

Foram diversas as formas de resistência que a população negra encontrou para

subverter a linguagem oficial e se manifestar. Nesta tese as imagens e a arte, são um exemplo desta forma de resistência, que ocorreu historicamente também através da música negra ou até mesmo do pretuguês, que se caracteriza pelo modo como a população negra introduziu palavras de origem africana ao vocabulário português, criando assim um modo próprio de se comunicar (Kelly,2023).

Os adinkras, conjunto de símbolos do povo Ashanti da região da África Ocidental, são símbolos que carregam significados importantes de valores e sentidos do povo africano. Eles estarão presente nesta tese e demarcam minhas escolhas de utilizar texto, imagem e seus significados, para provocar a reflexão do/ leitor/a de forma a fazer escolhas que demarcam a necessidade de dar centralidade às produções negras e desenvolver uma metodologia de pesquisa que demarcam decisões políticas contra hegemônicas.No apêndice você encontra os significados de cada adinkra utilizado.

O interesse por este tema surge das minhas vivências pessoais e da minha experiência acadêmica e profissional. Estudei toda minha trajetória de educação básica, em escola pública,em uma região central da cidade,na época do vestibular, tive a oportunidade de frequentar um curso,que era oferecido gratuitamente a jovens de baixa renda, esse acesso foi muito importante para que eu conseguisse uma vaga na universidade pública assim que sai da escola. É importante pontuar isso, pois diz sobre o lugar de onde vim e das limitações que tive sobre no acesso a capital cultural e uma formação de base, tendo em vista de que meus pais não tiveram acesso a ensino superior e nossas condições econômicas eram restritas.

Sou formada em licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde aprendi a relevância do conhecimento histórico para a compreensão do presente e as projeções de futuro.Para ilustrar o que estou falando, faço referência ao adinkra africano (Figura 1), criado pelos povos Akan, chamado sankofa: a imagem de um pássaro olhando para trás, que nos lembra a importância de olhar para o que passou, na construção do nosso caminho. Assim, nesta pesquisa, meu olhar se volta à escravização, à diáspora negra, à história do/a negro/a no Brasil, à história da minha infância enquanto estudante negra e às minhas vivências como profissional da educação diante dos desafios que a atualidade apresenta. Deste balaio de experiências, ousou pensar caminhos futuros a partir de um olhar crítico e comprometido com uma educação igualitária.

Figura 1 - Sankofa nº2 - Resgate (Adinkra Asante), 1992. Abdias Nascimento.



Fonte: Acervo IPEAFRO – Enciclopédia Itaú Digital.

Assim que me formei, comecei a lecionar. Trabalhei em uma escola privada, em uma escola estadual e em algumas escolas municipais. Hoje, minha experiência no magistério já soma mais de dez anos de docência, pois comecei a ministrar aulas ainda jovem, com apenas 21 anos. Nesse período, enquanto professora, vivenciei muitas histórias e, nos últimos anos, como gestora, também as vivenciei desde minha ocupação na vice-direção de uma escola municipal do campo. Do campão à cidade, do centro à periferia, vivi diferentes experiências docentes. Nesses espaços, tenho observado como a sala de aula e a escola, como um todo, estão imersas em conflitos raciais e encontram muitos desafios ao construir estratégias de enfrentamento.

Na pós-graduação, cursei o Mestrado Profissional em Educação, também na Universidade Federal do Rio Grande, o que me permitiu o aprofundamento e a reflexão sobre as questões que envolvem ensino e aprendizagem³. Na graduação e pós-graduação, minhas pesquisas centraram-se nas questões de gênero, na história das mulheres e no uso da imprensa como fonte de análise e de ensino.

³ Significância histórica e as questões de gênero no ensino de história: um estudo de caso sobre as narrativas dos estudantes do ensino médio na Escola Professor CarlosLoréa Pinto, 2015. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6403?show=full>. Acesso em 6 de abr. de 2025.

Acredito que a grande relevância de cursar um mestrado profissional em Educação foi perceber a potência do ambiente educacional como espaço de pesquisa e produção de conhecimento. Para criticar esse espaço e propor transformações, precisamos conhecer as dinâmicas escolares, que são diversas e carregadas de complexidades. Nem sempre o que é produzido sobre a educação é construído pelos profissionais que vivem cotidianamente o espaço escolar. A vivência permite um olhar particular e muito potente sobre a realidade educacional, por isso, acredito muito que deveríamos formar mais professores/as pesquisadores/as.

Meu contato com leituras e discussões acerca das questões raciais foi e tem sido influenciado pelo movimento negro, através das vivências na militância da União de Negros e Negras de Rio Grande (UNEGRO). No decorrer desta conversa, irei narrar o meu contato com a militância de forma mais detalhada. A partir da organização coletiva, começo a compreender a experiência negra e a fazer comparações e reflexões sobre como essa experiência tem ocorrido no ambiente escolar, sobretudo no que tange os aspectos psicológicos do vir a ser negro no Brasil.

No ano de 2025, já nos encaminhamentos finais desta pesquisa, inicio um trabalho na Assessoria de Relações Étnico-Raciais do município de Rio Grande, que, a partir deste ano, se torna um Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Dessa trama, surge esta tese, que busco escrever, estabelecendo um diálogo que cruza a história, a educação, a militância negra e as leituras psicanalíticas sobre raça e o trabalho de assessoria nas escolas municipais.

No primeiro capítulo, apresento o lugar de onde eu, pesquisadora, falo e a relação que tenho com esta pesquisa, afirmando uma pesquisa gestação, que esta imersa nas vivências de uma mulher negra e mãe solo, que escreve deste lugar de dificuldades mas também de potências. No segundo capítulo, me dedico aos caminhos metodológicos que trilhei ao construir uma pesquisa em primeira pessoa, a partir das escrituras de racismo e suas formas de resistência, apresentando dados sobre o quanto esse caminho metodológico tem sido utilizado por outros/as pesquisadores/as. O terceiro capítulo é dedicado a discutir questões como raça e racismo, mito da democracia racial, negritude e resistência, colorismo e branquitude. No quarto capítulo, proponho uma discussão sobre os impactos psicológicos que o racismo pode causar nas pessoas negras a ponto de gerar o que conceituo como trauma racial – realidade que possui uma relação direta com o processo de colonização e com a permanência de uma educação colonizadora ainda presente no

Brasil. No quinto capítulo, vou me aproximando de possíveis caminhos para vencer a demanda deste carrego colonial⁴, e passo, então, a discutir a importância dos valores construídos pela experiência afro-diaspórica, que foram moldados a partir de lógicas de resistência, como o conceito de encruzilhada de saberes (Rufino, 2019), em diálogo com a ciência encantada das macumbas (Simas; Rufino, 2020) e os saberes orgânicos (Santos, 2023), como ferramentas de luta contra o trauma racial no ambiente escolar.

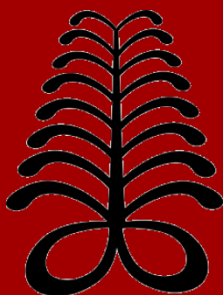
Eu nunca deveria ter me tornado uma professora

Eu olhava para o seu trabalho e admirava cotidianamente sua prática com os alunos. Certo dia, curiosa, lhe perguntei qual era o motivo pelo qual havia escolhido se tornar uma professora. Para minha surpresa, respondeu que nunca deveria ter se tornado professora, pois a escola era o local onde mais havia sofrido na sua vida e o ambiente escolar era o responsável por uma série de feridas, inseguranças, baixa autoestima, vergonha e silenciamento, aspectos que teria carregado durante muitos anos durante a vida adulta.

Contou-me que, quando era criança, estudou em uma sala de aula de uma escola rural onde haviam três meninas brancas. Essas meninas nunca brincavam com ela, todos os dias a chamavam de preta macaca e não deixavam que ela brincasse de boneca. Na hora do recreio, ficava sozinha. Os meninos diziam para não dar bola para as falas maldosas das suas colegas e a chamavam para jogar bola, assim, começou a jogar futebol para se sentir menos sozinha. No final da aula, sempre era a última a sair, a professora constantemente a punia por possuir um comportamento que considerava agressivo com suas colegas de aula.

Observava as três meninas saírem da sala e, quando podia finalmente sair, corria o mais rápido que conseguia. Então, quando encontrava as meninas na rua, descontava toda a sua raiva, surrando as colegas, como sempre era castigada por isso. Naquele ano teve de fazer o exame final, estudou muito para a prova, mas foi reprovada. Se perguntava constantemente o porquê de a professora fingir que não via as meninas brancas a chamando de macaca, o porquê de a professora não ter afeto por ela a ponto de lhe proteger de toda aquela violência. A cabeça de criança não encontrava respostas, apenas rejeição.

Naquele ano, chorou muito por conta da reprovação que somada a todo um ano vivendo exposta a diversos tipos de rejeições e punições. Os anos se passaram, ela cresceu, jogou bola em um time de futebol, profissionalmente, fez magistério e depois pedagogia. Nunca deveria ter se tornado uma professora, mas se tornou para garantir que nenhuma menina negra que frequentasse as suas aulas passasse por todo aquele sofrimento que ela passou.



1 Gestando esta pesquisa

“No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de lemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de lemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes” (Evaristo, 2020a, p. 39).

Figura 2 - Quando as águas se encontram.



Fonte: @coloriori.

Esta pesquisa é a minha segunda gestação. Gosto de pensar que pari esta tese. A gestação começa com o processo de me descobrir mulher negra, um processo

demorado, cheio de incertezas, por vezes doloroso, como gerar um/a filho/a, mas que gera vida, potência e força. Sou mãe e a maternidade me fez mais forte. Por um tempo, eu acreditei que a universidade não era o meu lugar, que eu não tinha capacidade intelectual e emocional para viver neste espaço – reflexos do racismo, que muitas vezes nos paralisam. Contudo, depois da maternidade, descobri em mim uma força para adentrar espaços que, por vezes, se mostram hostis. Fui construindo em mim a ideia de que sou capaz de tudo aquilo que me proponho fazer, pois quem mantém uma vida, sendo mãe solo, também mantém uma tese de doutorado.

O olhar que apresento sobre a maternidade é muito influenciado por minhas leituras sobre a cultura lorubá. Na cultura lorubá, o que conhecemos por mãe é denominado *iyá* e, de modo a entendê-la, precisamos ampliar a nossa visão para uma cosmo percepção, compreendendo aspectos socioespaciais. As *iyás* são escolhidas por seus/suas filhos/as e carregam uma forte conexão espiritual com eles/as. Assim, as *ayás* são diferentes da ideia de mãe construída no Ocidente, que vê as mães como figuras subalternas restritas à função de cuidadoras, excluídas dos espaços públicos, da política e, muitas vezes, do mundo do trabalho. Podemos afirmar que a maternidade, no Ocidente, é compulsória, mesmo com todo o desenvolvimento de visões mais críticas sobre gênero, construídas através das lutas feministas, a sociedade espera das mulheres que sejam mães e atribui a elas toda a responsabilidade sobre o cuidado de seus/as filhos/as.

Em uma sociedade que não é estruturada por diferenças de gênero, como a sociedade lorubá, a figura materna assume contornos diferentes. As *iyás* são importantes na sociedade porque são criadoras da vida e da arte, elas não são somente um corpo. Nesse sentido, o que lhes atribui relevância não é o fato de terem uma anatomia específica que permite gerar filhos, mas sim seu caráter sagrado de cocriar. Ao não apresentar uma hierarquia baseada em diferenças de gênero, o que atribui maior importância a um indivíduo na sociedade lorubá, é a categoria de senioridade, ou seja, quem possui mais direitos e respeito é o/a mais velho/a (Oyěwùmí, 2016).

Para os povos lorubás, a maternidade é potência. A matripotência pode ser uma importante ferramenta de luta para questionar o discurso maternalista, que coloca a maternidade como o centro da vida das mulheres. Aqui, invertamos a lógica para definir as mulheres como o centro da vida, pois são criadoras e procriadoras. É importante destacar que a maternidade não está ligada exclusivamente a uma

questão fisiológica. Em nossa cultura, temos como exemplo a herança africana das “mães de santo” ou *yalorixás* que, mesmo não parindo biologicamente seus filhos, são mães e cuidam dos/as seus/suas filhos de santo nos terreiros, dentro desta visão que une o espiritual e o material.

As religiões de matriz africana nos trazem o exemplo de muitas divindades femininas que questionam a patrilinearidade da narrativa eurocristã. As divindades femininas são tão poderosas quanto às representações masculinas. Dou início a este capítulo apresentando a força dessas duas representações femininas, Yemanjá e Oxum, pois elas trazem consigo o poder materno-feminino, sedutor e da natureza, na representação e na força das águas doces e salgadas que se encontram.

Aqui, na cidade de onde escrevo este trabalho, o Rio é Grande, tem rio e tem mar, as águas se unem para criar a maior laguna da América do Sul. Não importa a direção que caminhar nesta cidade, irá encontrar água porque a Lagoa dos Patos nos cerca e a praia do Cassino nos acolhe, assim como Oxum e Yemanjá.

Por muitos momentos, precisei me conectar com essas energias para continuar a escrever, organizar a rotina difícil de trabalho, casa e criação de uma filha. E, no meio disso tudo, ainda encontrar um espaço para escrever. Foi preciso deixar fluir, desaguar para que esta jornada não se tornasse pesada. Meus encontros com as águas não foram por acaso, sou neta de pescador, e as águas escrevem a minha ancestralidade.

Foi gestando esta tese, como a mãe que espera pacientemente o/a filho/a crescer dentro do ventre, que fui encontrando os caminhos e as respostas que procurava. Como gestante, entreguei energia, cuidado e compromisso, especialmente diante de uma sociedade que não acredita e não fornece apoio para que as mulheres mães possam ser, de fato, mães e pesquisadoras. Muitas de nós temos que abandonar nossos sonhos para cuidar de nossos filhos e filhas, especialmente nós, mulheres negras, que somos em maioria mães solas neste país. Se posso criar esta tese como crio minha filha, é porque contrariando a lógica individualista do capital, possuo uma rede de outras mulheres que me apoiam: minha mãe, minha irmã, minhas amigas – mulheres que sonham meu sonho e cuidam da minha filha para que eu possa estudar.

Dou início a este capítulo com a imagem do multiartista Abdias Nascimento⁵

⁵ Abdias Nascimento (1914-2011) já foi descrito como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo.

(Figura 1), para que esta pesquisa nos ajude a pensar sobre as múltiplas formas e caminhos que podemos percorrer. Busco, hoje, os preceitos filosóficos, históricos e culturais que roubaram de mim, a forma de ver e pensar o mundo dos/as meus/minhas ancestrais, os modos de ser silenciados da experiência negra e africana. Que possamos romper hierarquias, linearidades, verdades e certezas em nome da nossa liberdade e imensidão.

Embora a caminhada por outras referências me auxilie a pensar a minha vivência de forma diferente daquela que o Ocidente nos impõe, não vou romantizar a maternidade. Criar uma criança na sociedade brasileira—imersa na cultura colonizadora—é, por vezes, uma tarefa muito solitária, que gera uma demanda muito grande. Diferentemente de algumas culturas africanas que compreendem o cuidado com a criança como tarefa coletiva, cuidar de uma criança somente sob responsabilidade da mãe coloca alguns limites nesta pesquisa, afinal, preciso dividir o tempo de leitura e escrita com o tempo dedicado a criar uma vida, além do trabalho e dos afazeres domésticos.

Durante meu processo de escrita, não pude me dedicar cem por cento à pesquisa, essa angústia foi minha companheira nestes anos de curso de doutorado. Nesses momentos, o que me auxiliou a não abandonar a área da pesquisa foi a escrita de outras mulheres, o texto de Gloria Anzaldúa (2000, p.229), em que ela fala sobre a “Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita” me mostrou que não estou só. Outras mulheres também carregam consigo a angústia da escrita. Por vezes, me senti perdida entre a Giovana pesquisadora, a tese, a Tara (minha filha), o trabalho e a casa. Foi preciso parar a leitura, pois a criança quer atenção, assim como o tempo da escrita é necessário, o tempo do colo também é.

Buscar a força das *lyás* e das potências das orixás, ressignifica a minha experiência enquanto mãe, me dá forças para criar, escrever, refletir, criticar. Me conecta com minhas ancestrais, minhas avós que não aprenderam a escrever, minha mãe que não teve a oportunidade de terminar a escola, minha filha que está em processo de alfabetização. Quando estou sozinha na frente do computador, pensando e escrevendo, não estou completamente só, carrego o compromisso das histórias que não foram escritas e a responsabilidade de escrever histórias que apontem novos caminhos.

Frequentemente me pergunto: mesmo diante de muitos desafios e sobrecargas, por que eu escrevo esta pesquisa? Porque, mesmo diante de tantas dificuldades, eu ainda permaneço ali? Escrevo porque preciso falar, porque já cansei de ser silenciada. Sei o poder das palavras e o quanto as ideias são importantes para a transformação da realidade. Escrevo porque preciso falar sobre as minhas dores – que são as dores de muitas outras crianças, mulheres, estudantes, professoras, pesquisadoras. Escrevo porque preciso lutar contra o racismo, e a escrita foi a arma que encontrei para travar essa batalha. Escrevo “porque essa é uma forma de me vingar”, como disse Conceição Evaristo em entrevista ao podcast *Mano a Mano*, do cantor Mano Brown (2023).

A pesquisa é minha criação. A vejo crescendo juntamente com a minha filha, que tinha apenas dois anos quando comecei o doutorado e que, provavelmente, terá seis quando eu terminar. Esta pesquisa-gestação está entrelaçada com outros elementos que cercam a minha vida. Entre eles, está a construção da minha negritude⁶, a descoberta do “rosto individual”(Evaristo, 2020a), o encontro com *abebé* ou espelho de Oxum, é um processo fundamental para que possamos construir algo ou propor mudanças. Primeiramente, precisamos conhecer quem somos – momento em que também começamos a olhar para nós mesmos/as –, e compreender de onde viemos, um processo essencial para a construção de quem desejamos ser.

Sou filha de mãe branca com pai negro e, por muito tempo, não soube qual era o meu rosto. Eu não era como a família da minha mãe, nem como a família do meu pai. Tentei me “branquear”, alisar o cabelo, exaltar meus traços mais próximos possíveis dos europeus, pois as referências de todos os lados apontavam para uma melhor aceitação social das minhas origens brancas. A escola foi o lugar onde percebi que, mesmo vestindo a máscara branca⁴, eu não teria a visibilidade e os “privilégios” que uma menina branca possuía. A sociedade nos lembra o tempo todo qual é o nosso lugar, impondo limites às pessoas negras e mantendo a supremacia da branquitude.

A escola marcou a construção da minha identidade e, hoje, é meu local de trabalho. São esses elementos que também marcam meu interesse em investigar o ambiente escolar. Busco na memória o motivo pelo qual quis me tornar uma

⁶ “retomada de si, na negação do embranquecimento, na aceitação de sua herança sociocultural que, de antemão, deixaria de ser considerada inferior. A esse retorno chamamos **negritude**” (Munanga, 1988, p.3).

pesquisadora e cursar o doutorado, então me encontro com a lembrança da leitura do livro *Mulheres, raça e classe* (2016), de Angela Davis. Ainda tenho uma foto desse momento de leitura, com minha filha bebê no colo, mamando (Figura 3). Nessa obra, entre os pontos que mais me impactaram, estão os relatos das mães escravizadas que carregavam seus/as filhos/as nas costas, jorrando leite e sangue em meio aos trabalhos forçados nas plantações.

Figura 3 - Amamentando enquanto leio Angela Davis, 2020.



Fonte: Acervo pessoal.

Além disso, ao ler as narrativas das mulheres que viajavam e faziam discursos contra os linchamentos nos Estados Unidos, me conectei com o medo e a coragem dessas mulheres. Passei a refletir sobre o poder de um discurso, de uma mãe, de uma escrita e também de uma mulher negra intelectual em uma sociedade supracista branca. A leitura de Davis (2016) me fez buscar leituras de outras mulheres negras e, quanto mais eu lia, mais compreendia a necessidade que o mundo tinha de conhecer essas mulheres, suas vivências e experiências. Era preciso construir um novo mundo, e esse mundo precisava ouvir essas mulheres para ser mais do que já havia sido. Eu, enquanto mulher negra, também precisava falar e frequentar os espaços que historicamente nos foram negados.

No início desta pesquisa, vivíamos momentos pandêmicos juntamente com as

atrocidades do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro⁷, marcado pelo descaso com a pandemia, o aumento da fome no país e os discursos racistas, misóginos e homofóbicos. Tais circunstâncias me levaram a um envolvimento maior com as questões políticas, período em que passei a sentir a necessidade de me engajar mais profundamente na luta política. Os casos de racismo se acentuavam a cada dia nesse governo que colocou Sérgio Camargo⁸ na presidência da Fundação Cultural Palmares, um homem negro que defendia a pauta do governo, negava o racismo no Brasil e atacava o movimento negro.

A história de Sérgio Camargo foi utilizada no discurso da direita conservadora para demonstrar o quanto o movimento negro falhava em unir as pessoas negras em uma causa comum. Entretanto, esse caso demonstra a complexidade das questões raciais, afinal, somos seres humanos. Embora o processo de racialização tenha sido construído a partir da tentativa da negação da nossa humanidade, não basta ser negro/a para ser antirracista, é preciso construir uma consciência e um letramento racial, esse processo é marcado por dificuldades em um país que nega o racismo e defende o mito da democracia racial⁹.

Quando pensamos os aspectos psicológicos que cercam as questões raciais, conseguimos compreender o quão difícil é para as pessoas negras reconhecerem os conflitos raciais ou até mesmo se reconhecerem como pessoas negras. A invenção da raça negra – criada para inferiorizar, animalizar e associar o ser negro a todos os tipos de elementos negativos – não é um processo em que facilmente queremos nos identificar, todavia, não temos escolha, carregamos na pele essa marca. Algumas pessoas irão seguir negando essa construção social como autodefesa ou conveniência política, já outras buscarão ressignificar essa construção negativa, algo que o movimento negro luta até hoje para fazer.

Distantes de uma consciência crítica sobre raça, algumas pessoas buscam se afastar das pessoas negras e negar tudo aquilo que representa a negritude, como um

⁷Jair Bolsonaro é um ex-militar que foi presidente do Brasil de 2019 a 2022, sua política foi marcada por discursos de defesa do nacionalismo e da extrema direita.

⁸Sergio Camargo é um jornalista e político brasileiro, que foi presidente da Fundação Cultural Palmares entre 2019 e 2022, escolhido pelo presidente da época, Jair Bolsonaro, por apresentar um discurso de negação das desigualdades raciais no Brasil.

⁹O mito da democracia racial é a ideia de que não existem conflitos raciais e desigualdade racial no Brasil. Distorcem a visão do Brasil ser um país miscigenado para afirmar que estão superadas as desigualdades, que foram herdadas no período da escravidão.

mecanismo psicológico de autodefesa (Boas, 2021). Não estou afirmando aqui que este seja o caso do ex-presidente da Fundação Cultural Palmares, afinal, é no mínimo incoerente ser presidente de uma fundação que representa a cultura negra e quilombola sem estar engajado/a com a luta por igualdade racial. No entanto, precisamos refletir sobre o quanto pensar questões raciais no Brasil envolve aspectos psicológicos, políticos, econômicos e educacionais. Não tem como pensar o país sem considerar as questões de raça, nosso país foi construído sob a exploração da mão de obra negra e indígena e pela exclusão desses povos dos espaços de poder.

O assassinato da vereadora Marielle Franco¹⁰ também me impactou muito. O poder das mulheres negras na política revelou a possibilidade de balançar as estruturas do país, mas também o nível de violência política em que estávamos expostos/as. A “primavera Marielle”¹¹ levou ao aumento de mulheres negras nas eleições no ano seguinte à sua morte, um fenômeno que estamos vivenciando até os dias atuais. Diante disso, posso dizer que meu despertar para a luta antirracista esteve relacionado à situação política em que estávamos vivendo no Brasil, situação que se inicia com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff¹² e vai se intensificando até a eleição de Jair Bolsonaro. Uma onda conservadora começa a invadir o país, perseguindo e prejudicando sobretudo os grupos historicamente marginalizados, como a população negra.

Assim, durante uma manifestação pelo *impeachment* do ex-presidente Jair Bolsonaro, em Rio Grande/RS, minha cidade, entrei em contato com um movimento político chamado UNEGRO¹³. Meus olhos brilharam, “o abebé de lemanjá” revela a minha potência coletiva. Conforme aponta Evaristo (2020a), o espelho de lemanjá me permite ver aquilo que eu procurava, mas não sabia nomear, afinal, as minhas inquietações em torno da raça também eram as inquietações de outras pessoas, também mobilizavam um grupo em torno de uma luta. Desde então, frequento a União

¹⁰Foi uma socióloga e vereadora pelo Psol no Rio de Janeiro em 2017. Ela era reconhecida por ser uma militante de esquerda, negra e lésbica. Foi assassinada em 2018 a tiros junto com seu motorista.

¹¹ O documentário *Sementes: Mulheres pretas no poder*, faz uma análise da trajetória de candidatas negras na disputa eleitoral após o assassinato de Marielle Franco, como produto da influência da vereadora na conquista por maior espaço político.

¹²É uma economista, eleita primeira mulher presidenta do Brasil em 2011, tendo sua candidatura interrompida por um processo de *impeachment* em 2016.

¹³ A UNEGRO é uma instituição fundada na Bahia em 1988, focada na luta antirracista e tem representações por vários Estados do país. Ela surge na cidade de Rio Grande/RS em 2021 e tem organizado uma forte militância racial na cidade, alguns relatos orais de militantes negras/os indicam que a organização já existiu na cidade e que teria sido reorganizada no ano de 2021.

de Negros e Negras pela Igualdade. A descoberta da minha identidade pessoal e coletiva me fez olhar para quem eu era e para o processo de apagamento das minhas raízes. Por que, ao me construir enquanto mulher, eu escolhi o caminho do branqueamento? Nem sempre é fácil saber disso quando estamos na pele de uma pessoa racializada. O sistema opressor não quer que saibamos quem somos, para não termos o risco de transgredir o lugar que nos foi imposto. Quando, por um desvio da história, adentramos outros espaços, vestimos máscaras brancas¹⁴ para sermos aceitos/as, apagamos quem somos e vamos nos matando aos poucos.

*A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

*A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas*

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

(Evaristo, 2017, p. 24-25).



2 Escrita e Vivência, transformando trauma em tese: alguns aspectos sobre a Escrevivência

Figura 4 - Conceição Evaristo em ensaio para coleção de Mônica Anjos no Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira.



Fonte:Acervo @conceicaoovaristooficial

Neste capítulo, me dedico a explicar a metodologia desta pesquisa. Para isso, o antecede com um poema de Conceição Evaristo, que fala sobre as vozes que atravessam gerações. A voz da avó, da mãe, de quem escreve e da filha, nessa relação de Sankofa que conecta passado, presente e futuro. A tradição africana

carrega consigo a valorização da oralidade, que remonta uma relação sagrada com a palavra, a contação de histórias proferidas pelos griôs africanos. Não se restringiam a relatos de contos e lendas, se revelavam uma experiência vivida no cotidiano de cada pessoa. Assim, a palavra carrega a força e o poder de conservar, mas também de destruir (Hampâté Bâ, 1957).

Na nossa história negra de desterro, a oralidade foi uma ferramenta de resistência da nossa cultura e história. Foi narrando e escutando histórias que nosso povo pôde preservar sua ancestralidade e, assim, ressignificar suas vidas. A escrita de Conceição Evaristo está imersa nesse processo de escuta de relatos e reelaboração dessas histórias, a partir do olhar poético e sensível da escritora. Por meio deste processo, surge a denúncia da realidade social da população negra e também a valorização da experiência negra.

A escrevivência é uma possibilidade de realizar uma virada epistemológica, na busca por uma nova forma de pensar e fazer pesquisa. Caminha em direção à construção de processos que visam narrar histórias apagadas, demarcar vivências, denunciar injustiças, nomear o lugar de quem pesquisa e porquê pesquisa, desarticulando modos de fazer ciência engessados e desconectados da vida cotidiana.

Meu objetivo nesta tese é identificar os impactos psicológicos do racismo na vida dos/as estudantes que frequentam a escola. Esse objetivo me impõe o desafio metodológico de trabalhar com um tema muito sensível, capaz de gerar gatilhos nos/as educandos/as, já que é uma pesquisa que parte de lugares de muitas dores causadas pelo racismo. Diante disso, decidi iniciar a escrita de um diário sobre minhas vivências e os impactos do racismo no ambiente educacional. A ideia de um diário transformou esta pesquisa em uma escrita autobiográfica, mas que está interessada em uma experiência que não é apenas individual, é também coletiva. A partir disso, me encontro com o ato de escrever.

Em entrevista, Evaristo (2020b) explica que o conceito de escrevivência surgiu em 1994, de um jogo com as palavras “escrever”, “viver” e “se ver”. Segundo a autora, o conceito está ligado ao passado das mulheres escravizadas, que contavam histórias para as crianças brancas da casa grande. Assim, essas mulheres também contavam suas experiências marcadas por uma condição social, de gênero e de raça.

Escrever não é um ato simples, pois requer a elaboração de uma série de questões internas, marcadas por inseguranças, traumas, feridas, lutas e resistências

que me fazem pensar sobre as condições que eu tenho ao estar em um doutorado, se mereço ser ouvida, ser lida, ser pesquisadora. Enfim, são elementos que estão ligados a um corpo que carrega uma história. Nosso passado colonial no Ocidente é marcado pela história de mulheres negras que não podiam sequer aprender a ler, tampouco escrever, e esses elementos são pensados por Conceição Evaristo (2020a) ao cunhar o termo *escrevivência*.

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020a, p. 39).

Embora o conceito de *escrevivência* tenha origem no campo literário, também vem sendo utilizado por pesquisadores/as de diferentes áreas de conhecimento que dialogam com as questões raciais, permitindo o reconhecimento de produções e histórias de mulheres negras enquanto sujeitos políticos (Felisberto, 2020). A escritora baiana Lucyany Aparecida e a escritora gaúcha Eliane Marques, por exemplo, ambas mulheres negras, se uniram para visitar a cidade de Pelotas, que faz fronteira com Rio Grande, para traçar uma rota transatlântica que dará corpo às suas personagens em um trabalho denominado por elas como *ficção contra-colonial*¹⁵. Essa experiência demonstra o quanto suas *escrevivências* estão imersas na realidade social e na busca pela reconstrução de um passado escravista violento que silenciou histórias de vidas negras.

Trago esses exemplos para fundamentar a ideia de que, de forma científica e com uma discussão teórica consistente, a *escrevivência* também pode ser utilizada na escrita acadêmica, agregando a ficção e a liberdade literária para promover um trabalho científico contra-colonial. Muitas vezes, ao ler os textos de Evaristo, me deparei com o incômodo de me deparar com duras narrativas de sofrimento racial e social. Esses incômodos também estão presentes nas narrativas que compõem meu diário de relatos de racismo no ambiente escolar. Para tanto, escolho a escrita poética como estratégia de dar forma à experiência de trauma racial.

A minha tese é a minha história enquanto ser social que pensa, sente e observa. Durante muito tempo, eu pensei que ser uma menina negra era uma desvantagem. Costumava me ver em atraso, em comparações com outros/as

¹⁵ As autoras publicaram uma série de vídeos no Instagram pessoal de cada uma (@elianemarques.escritora e @lucianyaparecida), relatando essa experiência, que inclui visitas a chácaras e museus da cidade de Pelotas.

intelectuais da academia, pois não tenho uma história familiar de intelectualidade, de acesso a leituras e discussões. Minha família, de origem simples, ofereceu a educação pública e as condições possíveis para que eu pudesse chegar onde estou. Hoje, eu percebo que este lugar social e racializado em que me colocaram me permite ver coisas que outras pessoas não conseguem ver, e isso tem um grande potencial de transformação social.

Demorou muito tempo para que eu pensasse assim. Foi o trabalho de outras mulheres negras que me permitiu construir uma visão mais empoderada sobre o lugar em que a sociedade me colocou. A partir dessas mulheres, percebi que poderia me movimentar, e me movimentando eu movimentava muitas coisas comigo. É estranho pensar que muitas das histórias que me fizeram sofrer no passado, hoje estão se tornando uma tese. Identifico um potencial terapêutico nesse processo, como quando a artista transforma sua dor em arte, e me tranquiliza pensar que estou transformando trauma em tese.

Em vista disso, penso que a teoria pode ser uma prática libertadora (hooks; Paláez, 2019) de nós mesmos/as e da coletividade. Quando era pequena, vivenciei situações desconfortáveis diante de uma família interracial – situações que eu não conseguia compreender –, mas que o letramento racial me ajudou a explicar. Por vezes, é um alívio compreender que tudo não era apenas fruto da minha cabeça, mas sim de questões que envolviam raça, colorismo, gênero e classe, por exemplo.

A escrita de si, em primeira pessoa, transforma a perspectiva que apenas usa a história das pessoas – sobretudo no caso das mulheres negras – como objeto de estudo em uma perspectiva voltada à possibilidade de voz e escuta dessas mesmas pessoas. Para Giovana Xavier (2021), o trabalho com a escrevivência possibilita atos insubmissos e, sob a referência de Conceição Evaristo, a autora nos leva à reflexão a respeito da importância de romper com o silenciamento em que fomos, por anos, submetidas, no intuito de construir uma ciência “na primeira pessoa” (Xavier, 2021, p.18), capaz de conectar as pessoas àquilo que elas produzem.

Nós, mulheres negras, ainda somos minoria nas escolas e equipes pedagógicas. Nas escolas do sul do país, com o advento das cotas para ingresso em universidades e concursos públicos, a realidade tem se alterado gradualmente. Porém, nas diferentes escolas em que já trabalhei, conforme minha experiência de magistério, convivi com a branquitude em sua maioria no campo da docência. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em uma pesquisa realizada no ano

de 2017, a docência de nível básico possui um maior número de mulheres, mas um baixo número de professoras e professores negros. Isso ocorre devido à dificuldade de acesso ao ensino superior que a população negra ainda vivencia no Brasil (Matijascic, 2017).

Quando nós, professoras negras, narramos sobre nossas experiências no ambiente escolar, falamos de um lugar muito sensível de invisibilidade, tanto do ponto de vista da docência negra nas escolas, quanto da produção acadêmica sobre as questões raciais narradas por nós. Trazer nossas trajetórias pessoais para a academia atribui um sentido muito grande à nossa vivência e à nossa escrita acadêmica. Dessa forma, percebo que a universidade e a produção de conhecimento não estão tão distantes da minha vida. Reduzir essa distância que, por vezes, parece enorme e faz muitas de nós desistirem da vida acadêmica, contribuiu para a minha manutenção no doutorado.

A escrevivência, este movimento de tramar uma escrita pessoal capaz de promover uma reflexão social através da escrita de um corpo feminino negro e suas ancestralidades, demarca a diferença entre falar *sobre* e falar *a partir de*. Nesta tese, falo a partir deste lugar de professora negra imersa no cotidiano escolar (Leite; Nolasco, 2019). Para muitos/as, pode parecer que estou realizando um grande furdunço teórico-metodológico (Rufino, 2019), cruzando escrita de si, ficção e crítica social, mas assumo este compromisso, pois a realidade nos exige grandes mudanças.

Reconhecer que podemos contribuir com o saber científico é um desafio muito grande. Em muitos momentos, o racismo nos faz acreditar que não somos boas o suficiente, afinal, somos tão poucas nestes espaços que a falta de representatividade, nos faz solitárias. Assumimos uma batalha árdua de romper com a visão colonizadora sobre nossos corpos, que nos desumanizou e ainda desumaniza, nos desqualificou e ainda desqualifica enquanto seres pensantes e produtores de conhecimento crítico.

A experiência das mulheres negras permite a transformação na forma como a sociedade ocidental produziu conhecimento até o momento, marcada pela prevalência dos homens brancos, cis, héteros e de classe alta. Estou me movimentando, sob a força e a coragem das que passaram, e abrindo caminhos para as que virão.

Segundo Duarte (2020), a escrevivência é um território feminino marcado pela etnicidade, maternagem e sororidade, que se manifesta através de uma escrita que atua como ferramenta de denúncia social de corpos historicamente violentados por seus marcadores de gênero, classe e raça. Dessa denúncia, se forja uma escrita

violenta que o autor chama de “brutalismo poético”, mas que é capaz de atribuir centralidade à vítima e não ao agressor, na tentativa de construir histórias invisibilizadas por muitos anos em nosso país.

Sinto que, por vezes, preciso sangrar para escrever essas narrativas de racismo que você, leitor/a, vai acompanhar durante a leitura desta tese. Mas, como nos relata Evaristo e Martins (2017, n.p.), “não escrevemos para adormecer os da casa grande, mas sim para acordá-los dos seus sonhos injustos”. O que me fortalece é saber que não estou sozinha nesta caminhada, mesmo sabendo que, no Brasil, menos de 0,4% das mulheres negras são doutoras, e o número de docentes negras no ensino superior não chega a um total de 0,3%¹⁶. Desde que entrei no doutorado, recebi o apoio de colegas de trabalho, colegas do programa e pessoas que reconhecem a importância de alterar essas estatísticas.

Reivindico meu lugar de fala, de mulher negra que adentra o espaço acadêmico, como pesquisadora, e escolar, como docente e gestora, com o compromisso de fazer destes espaços um território meu, de todos e todas, que não se cala diante de episódios cotidianos de racismo, os quais somente serão superados com golpes constantes ao sistema, golpes fortes que produzem fissuras em nossas heranças coloniais.

Minha existência é marcada por ser uma mulher negra que vive em um mundo dominado por pessoas brancas, mesmo com algumas possibilidades por ser magra e não retinta dentro da heteronormatividade. Frequentar um ambiente acadêmico em que pessoas não negras são minoria é uma mistura de solidão e resistência, pois, quando vivemos em uma sociedade racista, carregamos conosco muitas feridas e nossa jornada não é feita sem custos (Mombaça, 2021).

No capítulo um desta tese, trouxe de forma proposital as referências do *abebé* de Oxum e Iemanjá, para gerar a reflexão sobre as metáforas que utilizamos nos trabalhos acadêmicos, sendo muito comum o uso da mitologia grega e da cultura eurocêntrica na compreensão de fenômenos sociais. Acredito que seja enriquecedor podermos ampliar as nossas referências, utilizando elementos da nossa amefricanidade (González, 2020). Por isso, nesta roda de discussão, autores/as e referências afrodiaspóricas giram comigo, de modo a produzir um trabalho que possa

¹⁶ Dados disponíveis em: <https://www.geledes.org.br/menos-de-3-entre-docentes-da-pos-graduacao-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

romper com a lógica colonial de nossas produções acadêmicas. Este trabalho é mais uma estratégia de sobrevivência e libertação, pessoal e coletiva.

Ao refletir sobre o conceito de amefricanidade, Lélia González faz referência à experiência afro-indígena presente nas Américas, marcada por uma história comum de colonização e escravidão, assim como suas diferentes formas de resistências a esse sistema. Uma educação antirracista e afrocentrada precisa trazer esse conceito para dentro da escola e para as pesquisas acadêmicas na universidade, acredito que escrever dialogue com a amefricanidade, pois permite uma escrita que parte do lugar:

[...] da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem fazer o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: Améfrica Ladina (González, 2020, p. 9).

O corpo que escreve, escreve de um lugar, tem uma história que quer reproduzir ou questionar. Escrever é, então, um ato de descolonização (Kilomba, 2019), pois na escrita podemos nos tornar sujeitos de nossa própria história e expressarmos nossas vivências por anos silenciadas.

Utilizar a escrevivência para denunciar o racismo no ambiente escolar é uma oportunidade de expor histórias particulares que também são histórias coletivas, a nossa dororidade¹⁷ e também a nossa capacidade de nos curar. Quando nos reunimos entre pessoas negras para contar nossas vivências do tempo de escola, muitas/os de nós vivenciamos experiências em comum sobre o racismo e a nossa dor é também reconhecida na dor do/a outro/a.

A dororidade é um conceito marcado pela experiência de gênero, acerca das feridas vividas por mulheres negras, o que se aproxima da escrevivência. Sendo essa uma produção afro-gendrada (Duarte, 2020), Evaristo concede espaço a muitas vozes femininas, mas esse olhar feminino não é essencializado, é socialmente construído. É a voz de um grupo marginalizado que se encontra na base da pirâmide social brasileira.

¹⁷ Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta. [...] A sororidade parece não dar conta da nossa pretitude. Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor - mas neste caso especificamente, a dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor (Piedade, 2017, p. 16-17).

Conceição Evaristo (2020), narra a importância da escrita em sua vida, retomando na memória o contato que tinha com a escrita em sua infância, dos desenhos que sua mãe fazia, as escritas das listas das roupas das lavadeiras, as listas domésticas das mulheres de sua família. Primeiro, a escrita foi entrando em seu cotidiano de forma utilitária, porém, mais tarde, de forma poética. Na minha casa, pouco havia livros, tive alguns na infância quando o vendedor de livros batia de porta em porta e minha mãe, que estudou apenas até a quinta série, fazia um esforço para comprá-los. Me lembro que meus primeiros livros foram *O pequeno príncipe* e um livro da história de Hércules. Na adolescência, a biblioteca da escola se tornou a minha grande companheira e a influência das indicações da bibliotecária me fez ter contato com grandes autores/as brasileiros/as. Como a minha família não tinha recursos nem hábitos de escrita e leitura, a escola foi o ambiente fundamental para me instigar essa potencialidade e, mais tarde, a biblioteca da universidade também se tornaria este mundo a ser descoberto, com o amor principalmente voltado aos livros literários.

Me identifico com Evaristo quando ela afirma que na sua adolescência a leitura foi uma possibilidade de “suportar o mundo” (Evaristo, 2020, p.53) porque a escola me proporcionou isso: suportar e compreender o mundo. Infelizmente, não tive contato com autores/as negros/as, pois seria uma possibilidade de enegrecer meu mundo. Entretanto, hoje, esta tese é a possibilidade de exercer esse lugar de autoafirmação enquanto mulher negra, carregado do sonho da transformação social.

2.1.A escrevivência como metodologia de pesquisa

Ao realizar esta pesquisa, escolho a escrevivência enquanto metodologia afrocentrada capaz de questionar o projeto eurocêntrico acadêmico. Esta não é uma escolha fácil de se fazer, pois significa enfrentar muitas resistências e desconfiança, daqueles que se julgam detentores de uma única forma de produzir ciência, que historicamente silenciou mulheres negras.

Diante disso, optei por realizar uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de modo a demonstrar que não estou sozinha neste fazer metodológico. Assim, no mês de janeiro de 2025, foram encontrados 329 trabalhos com a temática escrevivência. Destes trabalhos foram selecionados apenas os trabalhos das áreas de conhecimento de Educação e Psicologia, devido a ligação que esta tese possui com essas áreas. Foram selecionados 55 trabalhos que continham a palavra “escrevivência” em suas palavras-chave. Dessas pesquisas, 43 são

dissertações de mestrado e 12 são teses de doutorado.

Analisando os resumos das pesquisas, podemos classificar que elas utilizam a escrevivência enquanto três campos metodológicos. O primeiro campo compõe a análise de narrativas de escrevivências de professores/as, estudantes, acadêmicos/as, crianças, quilombolas, pessoas negras com deficiência, adolescentes que cometeram atos infracionais, pessoas LGBTQIA+ e trans masculinas. Trago como exemplo desse campo a dissertação *Escrevivências de mulheres negras e periféricas e suas estratégias de enfrentamento contra as opressões interseccionalizadas: as imagens de controle e as necropolíticas*, de Gabriela Silva Neves(2022); a dissertação *Riscos, mapas e travessias: a transarte e a transpoesia como possibilidade para outra educação*, de Thomas Cardoso Bastos Santos(2023) e a dissertação *Entre o singular e o plural: escre-vivendo mundos acadêmicos pelas letras de mulheres negras*, de Daniela Moraes de Santana(2022).

O segundo campo busca realizar a análise de experiências escrevientes, que incluem corporeidade e ancestralidade, como os trabalhos sobre o samba/carnaval e as práticas religiosas de matriz africana enquanto espaço de produção de escrevivências. Temos como exemplo a dissertação *Memórias e vivências na encruzilhada: a trajetória de intolerância religiosa ao encontro com candomblecistas*, de Karoline Batista Peres(2022); *Corpos negros e seus saberes no chão da escola: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial*, de Deborah Monteiro(2019) e *DE CORPO NA AVENIDA: Escrituras dissidentes num carnaval de mulheres, batuques e cor* de Isadora Correa Trindade(2023).

O primeiro campo que utiliza a escrevivência, aqui apresentado, se diferencia da minha proposta metodológica porque se trata de uma análise das escrevivências de grupos escolhidos. O segundo campo também se distancia da minha metodologia, pois está centrado em analisar escrevivências que incluem práticas e performances. Temos ainda um terceiro campo, que trabalha a partir da escrita de si ou autobiográfica, apresentando uma subjetivação que conta uma história coletiva. Nesses trabalhos, encontramos autores/as narrando suas histórias enquanto profissionais e acadêmicos/as, produzindo uma análise teórica a partir dessas experiências. Esse terceiro campo é onde esta tese se encontra. A seguir, apresento um quadro com as Teses e Dissertações (D/T) que se enquadram dentro do campo de estudo que abordo nesta tese.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre o campo de escrituras como narrativas de si

Título	Autor	Palavras-chave	Universidade	D/T	Área	Ano
A colonialidade em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si	Gabriella Santos da Silva	Decolonialidade; Interseccionalidade; Colonialidade; Escrivência.	Universidade Federal de Mato Grosso	D	Educação	2021
Escrivências de uma pesquisadora negra: encontro com olhos d'água de Conceição Evaristo	Jessica Bertoldi de Carvalho	Literatura afro-brasileira; Mulheres negras; Psicologia Social; Escrivência; Decolonialidade.	Universidade Federal de Mato Grosso	D	Psicologia	2019
Rodopios em memória de cuidado e educação do povo preto: escrituras e subjetivação com vovó Catarina	Livia Maria Affonso da Veiga	Psicologia e Educação; Ancestralidade; Memória; Corpo; Escrivência.	Universidade Federal Fluminense	T	Psicologia	2022
Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade	Maria Eduarda Ribeiro da Silva	Docência negra; Escrivência; Historicidade; Desigualdade; Mulher negra.	Universidade de Caxias do Sul	D	Educação	2021
Ser mulher, negra e docente universitária: escrituras possíveis	Adriana Helena Moraes e Moraes	Escrivências; Professora; Autobiografia e Educação; Negritude e currículo.	Universidade Federal do Pará	D	Psicologia	2023
Escrivências em arte-educação e direitos humanos: um diário de cacos como narrativa autobiográfica	Adriane Ferreira de Souza	Arte-educação; Educação em direitos humanos; Educação para as relações étnico-raciais; Escrivência.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T	Educação	2022
Escrivências de um artista negro amazônico – insurreições contra os racismos – ética,	Anderson Reis de Oliveira	Subjetivação; Escrivências; Arte; Negritude; Memórias.	Universidade Federal do Pará	D	Psicologia	2023

estéticas e políticas contracoloniais						
O lugar social de uma neguinha e a desobediência racial da mulher negra: sobre discursos, deslocamentos e escrevivências...	Lilian do Carmo de Oliveira Cunha	Racismo; Lugar social; Mulheres negras; Escrevivência; Desobediência racial.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	T	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

O campo de pesquisa que utiliza a escrevivência como espaço para narrativa de si é o que se assemelha à linha metodológica desta tese. Trata-se de um campo que tem sido explorado por pesquisadores/as por se configurar na possibilidade de se tornar um espaço de fala de pessoas negras que foram por muitos anos silenciadas no ambiente acadêmico, ou que tiveram as suas histórias contadas por outras pessoas, sob perspectivas distorcidas da vivência real. Nesse campo, podemos encontrar a escrevivência explorada a partir de diários de campo, cartografias¹⁸ ou episódios vivenciados pelo/a autor/a, ou criado pelo/a mesmo/a através da autoficção¹⁹, como exemplo que procuro desenvolver nesta tese.

As vivências de Adrise Ferreira de Souza (2022) em torno das questões raciais, discutidas na tese intitulada *Escrevivências em Arte-Educação e Direitos Humanos: um diário de cacos de narrativa autobiográfica*, recebem atenção especial neste estudo, pois esta pesquisa se aproxima da minha tese de doutorado. O trabalho de Souza (2022) é elaborado por uma professora de Artes Visuais no interior do Rio Grande do Sul, que escreve sobre episódios da sua trajetória acadêmica e docente, a respeito dos impactos que a arte-educação pode gerar na comunidade acerca dos temas relacionados aos direitos humanos. A autora reúne suas vivências, chamando-as de “diário de cacos” ou “cacário”, memórias e narrativas de suas práticas docente sem torno de raça e gênero.

No episódio “Pra mim, tu não é negra: negrando/enegrecendo minha

¹⁸A cartografia é uma metodologia que busca mapear territórios, criada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari. Esta prática de pesquisa questiona os modelos tradicionais, utilizando um conceito da geografia para compreender territórios subjetivos (Costa, 2014).

¹⁹O termo autoficção foi criado por Serge Doubrovsky para designar a junção entre escrita autobiográfica e ficção, em que o autor é também personagem, em uma mistura de realidade e ficção. Nesse processo, misturam-se também autor, narrador e protagonista (Faedrich, 2016).

existência”,Souza(2022)narra os seus traumas em torno da negação da sua negritude no ambiente escolar. Sua pesquisa é orientada por um fazer metodológico que busca “negrar” os saberes e fazeres docentes através dos relatos de suas vivências, documentados em um diário, reconhecendo, assim, sua negritude como caminho potente para a interpretação da realidade e a transformação educativa.

Na tese intitulada *O lugar social de uma neguinha e a desobediência racial da mulher negra: sobre discursos deslocamentos e escrevivências...*, Lilian Cunha (2023) narra sua trajetória no processo de tornar-se negra e, a partir de escrevivências pessoais, vai narrando suas histórias desde a infância, experiência de estudante até a experiência profissional de docente.A autora também acrescenta histórias e episódios de racismo vividos por outras mulheres que ela encontrou em sua jornada pessoal.

A tese *Rodopios em memória de cuidado e Educação do povo preto: escrevivências e subjetivação com Vovó Catarina*, de Lívia Maria Affonso da Veiga (2022), apresenta as suas escrevivências, juntamente com o espírito da preta velha Vovó Catarina e, a partir da relação entre educação e psicologia, reúne a força da ancestralidade para narrar as formas como o racismo atravessou a sua vida enquanto mulher negra.Em sua pesquisa, Lívia nomeia seus capítulos de giros, em consonância com as giras dos terreiros,além disso, encontramos a circularidade,os Orixás e as memórias da diáspora presentes nesta pesquisa.Dessa forma, a partir de uma pesquisa banhada nas suas subjetividades negras, a escritora narra sua história pessoal, que também se encontra com a história de nós,mulheres negras.

Nesta tese, escrevo insubmissas narrativas,criando histórias ficcionais, mas que também são reais, histórias de vida que “se confundem com a minha”. Assim, “se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude,pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória,imaginem escrever.Imaginem perseguir uma escrevivência. Agarrar a vida,a existência,e escrevê-la em seu estado de acontecimento” (Evaristo, 2022, p.9).

Temos visto a ampliação da escrevivência como possibilidade teórica e metodológica,mas também como espaço físico de construção de saberes. A Casa Escrevivência foi inaugurada por Conceição Evaristo no Rio de Janeiro em 2023,no mês de julho, que é considerado o mês da mulher negralatino-americana e caribenha. O local escolhido para sediar a casa possui um valor simbólico por ser próximo ao Cais do Valongo, local onde muitos escravizados chegavam para serem comercializadosnos tempos da escravidão.A matrona da casaconta na live “Histórias

que meus livros não contam”, do canal Nossas Escrevivências no Youtube (2023), que a ideia original era criar uma biblioteca comunitária, porém, a ideia foi crescendo e a Casa Escrevivência hoje reúne um acervo de livros e recebe a visita de escolas, pesquisadores/as e escritores/as.

Esta pesquisa conecta escrita, vivência e existência. Tal qual Audre Lorde, também escrevo para “transformar o silêncio em linguagem e em ação”(Portal Geledés, 2015, n.p.). Assim, minhas vivências pessoais são elementos importantes da minha escrita. Não posso negar a minha subjetividade no processo de escrita, pois essa subjetividade é o que faz a minha escrita acontecer. A vivência orgânica em um movimento organizado para discutir questões raciais e lutar pela igualdade, o cotidiano no ambiente escolar, a racialização do meu corpo, me permitem levar para as discussões acadêmicas elementos importantes da experiência dos movimentos sociais e dos desdobramentos da luta política. A fusão entre experiência docente, política e acadêmica revela a potência de falar com muitas vozes, a possibilidade de uma escrita que também é coletiva.

Dessa forma, além da escrita conectada à minha realidade objetiva, é possível produzir uma escrita conectada à ancestralidade, através da reconstrução de memórias, enquanto criança e estudante negra, através dos questionamentos sobre como as questões raciais vem atravessando a minha vida no ambiente familiar e escolar (Felisberto, 2020).

2.2.Trilhando o caminho da escrevivência

Nesta pesquisa, a escrevivência está relacionada à experiência cotidiana que eu possuo com a escola, com a educação e com a minha trajetória enquanto mulher negra que vivencia o racismo cotidiano e que também está engajada na luta cotidiana pela sua superação. Ao longo desta tese, o que denomino como insubmissas narrativas²⁰ vão dando suporte para a minha discussão teórica e nos auxilia a compreender o conceito de trauma racial no ambiente escolar.

A escrevivência como método de pesquisa relaciona a pesquisa científica com a prática cotidiana. Ao escrever esta tese, tornei este trabalho mais possível para mim, diante de tantas demandas que enfrento em meu cotidiano e que me distanciam

²⁰ Faço referência ao título do livro de Conceição Evaristo, denominado *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016).

da possibilidade de me tornar uma pesquisadora. Por vezes, o trabalho de turno integral na escola somados à maternidade solo me fizeram pensar que não haveria espaço em minha vida para a escrita desta tese, contudo, a escrevivência permitiu a “aproximação do fazer acadêmico com uma realidade vivida em suas práticas cotidianas...que de certa maneira tem diminuído a distância entre os diferentes saberes produzidos dentro e fora da universidade” (Felisberto, 2020, p.172-171).

No presente estudo, você encontrará insubmissas narrativas que apontam histórias de racismo cotidiano na educação. Essas histórias são escrevivências, ou seja, são relatos de vivências, mas dialogam com o ficcional, os personagens não possuem nomes reais e alguns são criados para fundamentar a narrativa. Embora os lugares em que se passem a história não sejam identificados, estamos falando da realidade brasileira, da região sul do país, no estado do Rio Grande do Sul. Mais adiante nesta tese, contextualizo um pouco da história desse lugar, o que irá auxiliar o leitor a compreender melhor o território que compõe essas narrativas. Também não irei delimitar os anos dos acontecimentos, peço a licença poética de escrever histórias que ouvi e vivenciei, também como forma de não expor e julgar as vivências reais que são pano de fundo desses episódios.

Essas histórias “reais e inventadas” reúnem elementos essenciais para se pensar/sentir/refletir sobre o racismo no ambiente escolar, de modo que podem ter o poder de aproximar o/a leitor/ada realidade vivida e recriada, assim, esta pesquisa torna-se encarnada, cheia de si (Cabral; Silva; Huning, 2024). Quando Bianca Santana (2015) narra suas histórias pessoais na obra *Quando me descobri negra*, ela nos auxilia a compreender o processo de construção de uma identidade e também a violência racial. Neste trabalho, recrio histórias para levar o/a leitor/a até os espaços educacionais que me formaram, me formam e que sou formadora.

A escrevivência é minha escolha metodológica porque tem um potencial de insurreição, sob a influência de minhas ancestrais, como Carolina Maria de Jesus que, com seus relatos diários, foi responsável por traçar uma denúncia das desigualdades sociais e raciais vividas no Brasil, e que muitos/as escritores/as não tiveram a coragem e nem a percepção/vivência de relatar. Acredito que quando nós, mulheres negras, nos colocamos como protagonistas, segurando a caneta para escrever nossas histórias, essa é a própria insubordinação (Melo, 2020).

A grande potência da escrevivência como metodologia é a possibilidade de escrever uma história particular que também é coletiva, pois nossas vivências são

políticas. Quando nós, que sempre fomos silenciadas – e ainda somos em muitos lugares –, falamos, a nossa voz soa em forma de denúncias e, ecoando, ela vai abrindo portas, gritamos que estamos aqui, sempre estivemos e queremos existir (Soares; Machado, 2017).

A metodologia de trabalho sempre me preocupou. Durante minha trajetória de pesquisadora, eu me sentia muito insegura para desenvolver esse aspecto em minhas pesquisas. Hoje, entendo que essa insegurança não ocorria somente por falta de domínio do conhecimento acadêmico, mas esse desconforto advém da forma como produzimos ciência. A modernidade e sua busca pela racionalidade produziu conhecimento subjugando as pessoas e há pesquisas que as colocam como objetos de investigação, sem considerar as consequências que esta pesquisa pode causar na vida das pessoas.

A escola, meu espaço de trabalho, mas também de investigação, é um local que tenho compromisso profissional e ético. É meu cotidiano e parte da minha vida, tanto a escola em que estou hoje como as escolas em que já trabalhei, são os cenários para a minha pesquisa e juntamente com a análise teórica vão compor este trabalho. Nesse sentido, me coloco no papel de uma professora negra atenta às relações raciais que permeiam a escola e podem provocar feridas e traumas na vida dos/as estudantes.

Quando encontro na escrevivência o meu caminho metodológico, busco na memória minha relação com a escrita e percebo que escrever sempre foi um hábito. Tive muitos diários e eles foram meus grandes companheiros em fases difíceis da vida. A escrita foi e ainda é importante no processo de elaboração e maturação dos desafios que se apresentam em minha vida e, assim, posso dizer que a escrita é ciência, mas também é desabafo e cura.

O uso da escrevivência como metodologia de pesquisa é a possibilidade de golpear a estrutura dominante que manteve as mulheres negras afastadas dos espaços de produção de conhecimento, e ainda procura manter o isolamento acadêmico dessas intelectuais que não recebem visibilidade e reconhecimento.

Para realizar esta pesquisa, reuni dados da minha experiência pessoal, das experiências que tenho na escola, enquanto professora e gestora, através de um diário composto por vivências atuais e memórias. No intuito de descrever os fenômenos através da escrita literária, as subjetividades e os acontecimentos particulares são uma oportunidade de analisar as dimensões psicológicas das tensões raciais. Diante disso, em meio à escrita teórica, surgem insubmissas narrativas de

violência racial vivenciadas de diferentes formas e observadas sob diferentes posições(aluna,professora,gestora,pesquisadora).

Alguns desafios se apresentam ao escrever enquanto método. Um deles seria o limite ético na relação da ciência com a produção de uma escrita que é de origem literária.Para tanto, precisamos confrontar o que compreendemos como método e procedimentos de pesquisa na universidade, questionando principalmente essa ciência que propõe a análise de uma totalidade a partir de uma suposta universalidade (Cabral; Silva; Huning, 2024).

Nesse sentido, precisamos olhar para o processo de produção de conhecimento, que possui uma matriz colonial, patriarcal e imperial. Esses lugares de poder vêm impondo ao mundo uma narrativa única, que se concentra na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. O conhecimento produzido nesses lugares se apresenta como capaz de compreender qualquer realidade em diferentes lugares do mundo. Em nome de uma objetividade e neutralidade se buscou destruir todas as outras formas de saberes que não estavam dentro dessa lógica (Grosfoguel, 2016).

Escrever enquanto método é questionar esse privilégio epistêmico e afirmar que a ciência possui um corpo e uma história,e que esses corpos são capazes de produzir uma análise crítica sobre a realidade em que vivem. Isso fala sobre questionar essa suposta autoridade científica, para refletir se o que entendemos como método pode ser capaz de romper ou manter as estruturas que vêm gerando opressões e desigualdades (Cabral; Silva; Huning, 2024).

Ata de racismo nº00121.

É a primeira vez que faço uma ata na escola por causa de racismo. Não é a primeira vez que presencio atos de violência racial na minha sala de aula, porém, hoje tenho maturidade emocional e profissional para levar o caso até a direção e sei a importância dos registros para documentação e criação de políticas que possam combater o racismo. A estudante ofende o colega em uma discussão com “olha o preto falando” e o restante da turma consegue perceber o grau de preconceito da fala, advertindo que ela “pegou pesado”. Minha única preocupação é em como o estudante negro está se sentindo, ele fica calado.

Me dirijo à aluna e pergunto se ela reconhece a gravidade do que disse, ela justifica que se defendeu da agressão do colega, eu exijo que ela peça desculpas para ele. Contrariada, e em tom muito baixo, ela se desculpa. Espero os estudantes se distraírem retiro a aluna da sala de aula, a encaminhando até a orientadora. Ela se justifica que não queria falar aquilo, que o estudante estava o dia todo a agredindo verbalmente e eu explico que nada justifica a atitude racista. A fala da equipe pedagógica gira em torno da defesa da aluna, todas nós ficamos desconfortáveis em lidar com a situação. No entanto, a defesa caminha em torno de que ela não é uma aluna que apresenta mau comportamento, que, sendo assim, a sua fala saiu no “impulso”. É estrutural – alguém diz –, como se isso apagasse o peso da atitude individual e violenta. Eu explico que quando se ofende alguém ressaltando a cor, é uma atitude racista, e que não vamos tolerar racismo no ambiente educacional, aliás, em ambiente algum. Embora a direção afirme a importância da ata, pois, em outros casos ocorreram consequências piores devido à ausência de um registro, é um mal-estar generalizado.

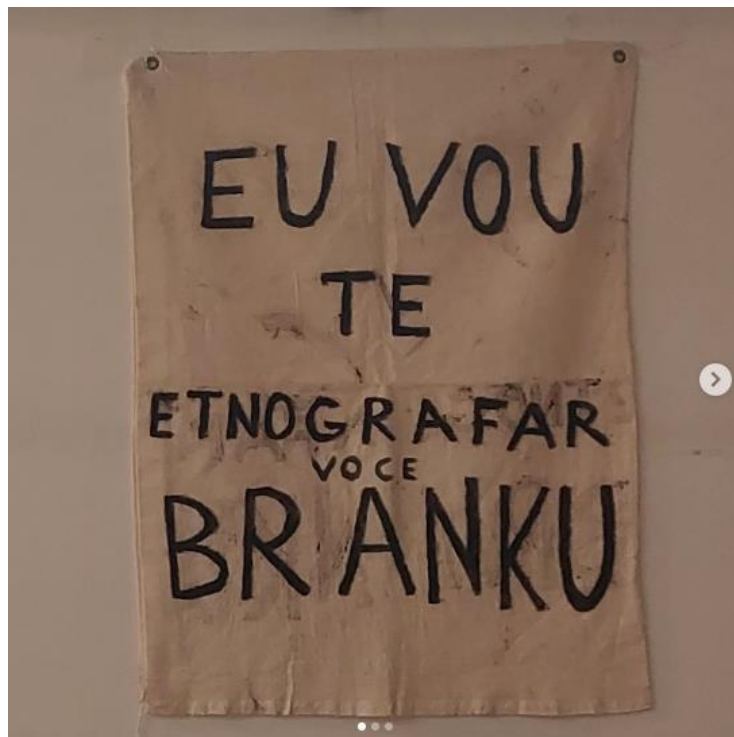
Me senti triste o dia inteiro, sobretudo, porque a atitude foi expressa na minha sala de aula, eu, uma professora negra.

Fonte: Este texto foi publicado na Coletânea PROJETO Apparere (Coord.). Racismo. Até quando? . São Paulo: Perse, 2023.



3 .O não lugar: raça e racismo

Figura 5 - Ocupação artística “Pedagogia” de Paulo Nazareno



Fonte: @p.nazarethedicoesltda (Instagram).

Conforme aponta Lélia González, a raça vai ser utilizada pelo processo de colonização para sustentar a dominação e implantar a ideia de inferioridade sobre os povos dominados (González, 2020). A colonização foi um processo de extrema violência que destruiu povos e culturas, expropriou riquezas e devastou territórios.

Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança, à sabedoria. Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo (Césaire, 2024, p. 42).

A raça é uma categoria central da modernidade, pois, com o processo de colonização, o europeu utilizou a questão racial para legitimar a invasão e a dominação dos povos e suas terras. A divisão do trabalho nas colônias foi atravessada pela ideia de raça, explorando o trabalho de indígenas e grupos trazidos da África para o trabalho escravo.

Ao indígena que aceitasse o processo de catequização cristã através da

chegada dos padres jesuítas, foi imposto o trabalho servil. Nesse processo, além do trabalho, era necessário abandonar a cultura nativa, adotando a língua, o nome e os costumes europeus. A Igreja passou sessenta anos discutindo a possibilidade de reconhecer ou não a alma dos povos indígenas, tal questão chega até a um julgamento em tribunal. Embora o resultado desse julgamento tenha levado ao reconhecimento da alma entre os nativos do “Novo Mundo”, esses ficaram submetidos ao processo de catequização e possível escravização em caso de resistência à imposição das lógicas de trabalho coloniais (Grosfoguel, 2016).

É importante destacar que, mesmo após sua proibição, a escravidão indígena não cessou. Os colonizadores encontravam brechas para explorar o trabalho indígena. Alegavam “guerras justas”, realizavam apresamento nas missões jesuíticas, a partir das atividades dos bandeirantes, negociavam prisioneiros indígenas com alguns povos nativos e até mesmo alegavam a “escravidão voluntária”, afirmando que nativos se ofereciam para o trabalho forçado em troca de alimento para não morrer (Gorender, 2016).

As pessoas trazidas do continente africano também foram classificadas como seres sem alma, objetificados, transformados em mercadorias, comprados e vendidos, sofrendo uma série de violências através do trabalho forçado (Grosfoguel, 2016). Dessa forma, mesmo antes da ciência começar a construir a ideia de raça, a religião cristã desenvolveu um forte papel na construção das diferenças dos grupos acima mencionados, inventando a concepção de que eram inferiores, a partir do questionamento e aniquilamento de suas humanidades.

O missioneiro português Padre Antônio Vieira, enviado para o Brasil com a missão de catequizar os povos daqui, defendia em seus discursos que o processo de desterro dos africanos era uma oportunidade de salvação de suas almas pagãs. Segundo ele, foi graças à nossa Senhora do Rosário que os africanos viviam o milagre de serem trazidos para terras cristãs (Alencastro, 2000). Defendendo a ideia de que os africanos deveriam aceitar a escravidão, o padre omitia todo o tipo de violência que incluía o processo de opressão escravista.

A perversidade do mundo colonial para com os africanos era tanta que existia um método de tortura luso-brasílico, responsável por garantir que, ao chegar nas fazendas brasileiras, os escravizados fossem surrados, para demonstrar que seus corpos não eram mais seus, mas sim de seus senhores (Vannuchi, 2017). As fazendas escravistas eram locais de reprodução de terror, completamente à margem da lei, onde

o colonização poderia fazer de tudo em nome da “civilização”.Em contrapartida, mesmo em meio a tamanha violência, os/as africanos/as demonstraram uma enorme capacidade de resistência humana,pois, sendo o/a escravizado/a visto como a “morte em vida”,foi capaz de reelaborar e preservar vários elementos de sua cultura e da sua própria vida (Mbembe, 2016, p.132).

O processo de desterro dos africanos trazidos nos navios negreiros foi marcado por muita violência. As condições precárias dos porões desses navios levaram à proliferação de uma série de doenças, pois, ali, em ambientes pequenos, centenas de pessoas eram transportadas sem circulação de ar,obrigadas a ficar amontoadas e fazer suas necessidades fisiológicas no local onde estavam. Muitas dessas pessoas não chegaram ao Brasil, morreram na travessia e foram lançadas ao mar.

Quando o europeu chegou ao Brasil, a ideia de índio e de negro foi inventada. É importante destacar que, antes disso, os povos que aqui viviam se identificavam a partir de uma grande diversidade de povos, como Tupinambá, Charrua, Yanomami, Guajajara, entre outros. Os africanos capturados também se identificavam conforme seus povos, Bantosou Iorubás, entre outros, mas todos foram classificados pelo colonizador como negros. Atravessaram o oceano sendo obrigados a abandonar suas terras, suas histórias e suas culturas para receber o nome de seus senhores e iniciar uma terrível experiência de exploração e luta por sobrevivência.

Com o passar dos anos de colonização, a racialização passa a nomear um outro grupo, o mestiço, que seria assim classificado por ser fruto da mulher de cor com o europeu,na maioria das vezes vítimas de estupro. Por vezes, o mestiço era escravizado, mas também poderia ocupar alguns ofícios de caráter remunerado, com as restrições e o limite de acesso aos cargos destinados aos europeus brancos (Quijano, 2005).A invenção do/a mulato/a irá construir uma história da racialização muito particular no Brasil,como veremos mais adiante ao estudar o mito da democracia racial e o colorismo.

Assim, o mundo moderno se constrói através da invenção do outro,como pertencente a uma categoria inferior que precisa ser civilizada, pois é composta por um indivíduo ameaçador da dita “normalidade”.Durante a colonização, o europeu se colocava como homem dotado de inteligência e cultura frente ao nativo e africano, que eram vistos como selvagens e animalizados.Hoje, vemos o quanto esse modelo se reinventa e mantém o branco nas posições de privilégio econômico e político, colocando o negro como marginal e criminoso,o indígena como empecilho do dito

“progresso” alimentado pelo capitalismo.

Conforme afirma Mbembe (2014, p. 27), “a raça não passa de uma ficção útil”. O Ocidente utiliza a ideia de raça para se afirmar como universal e superior. Essa invenção foi fundamentada por diferentes intelectuais famosos, que irão desenvolver teses sobre a falta de humanidade das pessoas negras e sua condição de pessoas incapazes de se desvincular de seus instintos animais. O filósofo do Iluminismo Immanuel Kant defendia que os africanos não tinham apreço pela liberdade, sendo incapazes de organizar uma sociedade sozinhos. O filósofo alemão Friedrich Hegel, afirmava que nada de humanos se poderia encontrar nos africanos, os denominando como humanos incompletos (Carneiro, 2023). Dessa forma, ao negar a humanidade dos povos africanos, os eurocristãos se colocavam no direito de cometer todos os tipos de violências, sem nenhum empecilho moral ou jurídico.

Foi a ciência moderna que estruturou o conceito de raça, primeiramente, utilizado pelas ciências naturais e, mais tarde, incorporado para marcar diferenças sociais, demarcando relações de poder. Após o contato do mundo europeu com o “Novo Mundo”, a raça passa a ser um conceito fundamental para nomear o “outro”. A quantidade de melanina presente na pele, as características faciais e o tamanho do crânio foram utilizados para sustentar esse conceito, mesmo que do ponto de vista genético não exista a possibilidade de definir a raça de uma pessoa.

Um dos grandes prejuízos da construção da ideia de raça foi a junção entre os traços físicos e psicológicos/morais/culturais.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (Munanga, 2004, p. 5).

É importante pontuar que a ideia de raça muda com base no período da história e também varia conforme a região do mundo em que se está inserido/a. Hoje, embora a ciência comprove a inexistência da ideia de raça, temos falhado na tentativa de eliminar tanto a ideia de raça como também o racismo pautado na inferioridade da raça negra e na superioridade da raça branca.

O complexo de inferioridade racial desenvolvido pela invenção das raças é resultado de um duplo processo, econômico e psicossocial, o que Frantz Fanon chama de “epidermização dessa inferioridade” (Fanon, 2008, p. 28). Dessa forma, a invenção das raças colocou a população negra em uma posição econômica inferior, o que vem contribuindo para o avanço do capitalismo e a exploração do trabalho dos grupos que ficam marginalizados e, ainda por cima, gerou na população negra a ideia de que era inferior a branca.

Embora a ideia de raça esteja aparentemente superada e as pessoas negras tenham direitos jurídicos, não é incomum encontrar entre os discursos da extrema-direita a concepção de “direitos humanos para humanos direitos”. Tal concepção demonstra que a negação da humanidade de alguns grupos na sociedade ainda é uma fala recorrente, uma luta constante para aqueles que são colocados em posições marginalizadas socialmente. A introjeção do racismo causa impactos muito fortes na construção da identidade das pessoas negras, como podemos ver neste trecho do poema de Cuti:

Irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol
nesta prisão de segurança máxima?
e o racismo em lata
quantas vezes por dia é servido a ela
como hóstia? [...]
(Cuti, 2007, n. p.).

Com auxílio da ciência, o processo de colonização construiu uma estrutura hierárquica embasada em diferenças de raça, tão ligada ao objetivo de explorar e manter domínio e poder branco, que realmente nos sentimos em cárcere. Primeiramente, com auxílio da religião, se construiu a ideia de que os africanos não tinham alma, eram equiparados aos animais, sem a condição de humanos, poderiam ser vendidos, comprados, torturados e assassinados, sem nenhuma culpa cristã. Mais tarde, a ciência começa a ocupar o lugar de Deus. A ciência moderna se apresenta como universal e afirma que só são capazes de produzir conhecimento aqueles/as que recebem o título de “humano”. Esse processo levou ao silenciamento e apagamento de diferentes formas de conhecimento de origem africana e afrodiaspórica, assim como a morte física e psicológica desses povos, que seguem tendo sua humanidade negada.

A universalidade, a racionalidade, a objetividade, a totalidade de uma ciência não situada garantiu a opressão, a exploração e a violência colonial. A ideia de uma ciência que deve estar comprometida com a objetividade, retirando do processo de investigação aquele/a que escreve, de onde escreve e porque escreve, garantiu a construção de ideais em torno de que “penso logo existo”, “conquisto, logo existo” e “extermino, logo existo” (Grosfoguel, 2016, p.31).

Ao ler uma reportagem que fala sobre o Ibrahim Traoré²¹, presidente de Burkina Faso, em resposta ao pronunciamento do presidente da França, Emmanuel Macron²², percebo o quanto ainda estamos tentando sobreviver a esse “silencioso inferno” da opressão racial. Macron reclama que os africanos não agradeceram à França por manter tropas em seu país para lutar sobre o que ele entende como terrorismo. Traoré relata que os africanos não são vistos como humanos aos olhos dos europeus, mesmo com autonomia política para decidir as questões que envolvem seu país, por mais que eles retirem as tropas de seu país, os europeus encontrarão formas de permanecer lá para garantir o imperialismo. O presidente de Burkina Faso tem se destacado por exercer uma política anticolonial em seu país. Mesmo em um momento histórico em que não podemos mais falar de colonização territorial, os processos de opressão se reinventam e os discursos permanecem os mesmos.

Essa experiência aponta o quanto ainda precisamos descolonizar a política, assim como outros campos como a ciência e a educação. Vimos que a ideia de raça, articulada no Brasil para manter a escravidão, permanece mesmo após o fim da colonização para manter os privilégios da elite branca. O racismo se reinventa, pois já não pode aprisionar, torturar e matar sob a proteção da lei, mas irá manter a opressão agora em novos formatos, sobretudo através de uma justiça racista e do necropoder²³.

O racismo tem se atualizado e se reinventado no Brasil, assumindo diferentes vertentes como: o racismo recreativo, que se apresenta na forma de humor, produzido para gerar divertimento; o racismo religioso, que se manifesta através da perseguição

²¹ PRESIDENTE interino de Burkina Faso: “Macron insultó a todos los africanos”. RT, Rússia, 14 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://actualidad.rt.com/actualidad/536943-presidente-burkina-faso-macron-insultar-africanos>. Acesso em: 15 abr. 2025.

²² Emmanuel Macron é um banqueiro, eleito presidente da França em 2017, cargo pelo qual foi reeleito em 2022, sendo o presidente de seu país na atualidade.

²³ A necropolítica é um conceito criado pelo filósofo, historiador e cientista político camaronês Joseph-Achille Mbembe para definir a política de morte exercida pelo Estado, que define quem pode viver ou morrer em nome de uma ordem social.

das religiões de matriz africana; e o racismo estrutural ou sistêmico, que gera exclusão de pessoas negras dos espaços de poder, ou o extermínio e encarceramento em massa dessas pessoas por parte do Estado.

Mbembe (2016) afirma que o racismo é uma tecnologia do Estado que será utilizada para regular o direito à morte sob corpos negros. As guerras contemporâneas têm garantido a opressão e a morte dos corpos negros. No Brasil, podemos visualizar isso na violência brutal do policiamento, na morte e no encarceramento em massa da população negra, que é vendida à população como uma política de segurança.

Como veremos mais à frente, a ideia de raça defendida pela ciência, apoiada pela igreja e utilizada pelo processo de colonização para inferiorizar e dominar os povos, será ressignificada pelo movimento de alguns/as pensadores/as negros/as, que passam a compreender esse conceito não mais do ponto de vista biológico ou genético, mas sim a partir de uma perspectiva política e cultural. O tornar-se negro/a passa a ser utilizado como ferramenta de empoderamento e luta contra o racismo e a opressão.

Figura 6 - O progresso das nações 1, Rosana Paulino, 2017.



Fonte: Coleção Malba.

Notas sobre o primeiro amor de uma menina negra na escola.

Então aquele menino passou a me olhar com outros olhos, eu, tímida, retribuía o olhar. Ao dormir, ficava imaginando o quanto tinha sorte, em meio às minhas colegas de sala, bem mais bonitas do que eu, com seus longos cabelos, peles claras, como as influenciadoras que seguíamos na internet. Mesmo sendo tão diferente, teria eu a oportunidade de ter um namorado? Parecia que sim, mas me mantinha passiva, esperando o momento em que aquele flerte se tornaria algo concretizado.

Um dia, em meio a uma conversa, ele me deu um beijo. Saímos da escola de mãos dadas, sem muita comunicação, estávamos namorando. A sorte havia se voltado para mim. Todos os dias, ele se sentava perto de mim, me beijava e me levava em casa depois da escola. Aos poucos, eu me incluía no seu mundo e pouco sobrava espaço para o meu. Já não conseguia conversar com minhas amigas ou interagir com as pessoas da outra sala, ele estava sempre ali me protegendo, mostrando a todos que era meu namorado. Me beijava, me beijava e eu me sentia a menina mais linda e amada, nada mais importava.

Ele gostava de coisas que eu não entendia. Jogos de vídeo game, conversas sobre ódio a algumas pessoas, que ele chamava de degeneradas, marginais, homossexuais. Às vezes eu não concordava, mas ficava em silêncio, não podia desagradá-lo. E se eu perdesse o namorado? Não seria mais a menina de sorte, a escolhida, seria como qualquer outra, e eu queria ser especial. Um dia, o professor chamou a atenção dele, pois me beijava, beijava demais. Ele respondeu que podia fazer isso porque eu era uma menina negra. O professor o repreendeu. Naquele dia, meu mundo caiu. Nos chamaram na direção da escola, falaram que chamariam nossos pais e começaram a falar que eu não deveria aceitar tudo aquilo, que eu era uma menina bonita e inteligente, que ele não deveria me tratar assim. Eu não sabia o que pensar, meu mundo estava de cabeça para baixo.

De menina especial, como eu havia me tornado uma menina negra? De repente, todas aquelas pessoas brancas da escola me diziam que eu era negra, que ele me via como negra, que ele me diminuía por ser negra, que eu devia me valorizar por ser negra, que o racismo acontecia com pessoas negras, que eu tinha uma condição negra, que negros seriam meus dias a partir daquele dia, que tudo que me fazia especial acabava ali, naquela escuridão negra.



3.1.O mito da democracia racial: aspectos sobre o mito da democracia racial gaúcha

Após o processo de independência, os países da América Latina caminharam para a construção de políticas em comum, no que tange às questões raciais. Esse processo reuniu medidas como a entrada de imigrantes europeus, sob a política de branqueamento, a tentativa de homogeneização racial e cultural através do genocídio e do extermínio dos povos de cor. A ausência da inclusão dessa população nas políticas de cidadania também se consolidou através de uma falsa democracia racial que negava os conflitos raciais no país (Quijano, 2005).

A noção de raça no Brasil está permeada por uma hierarquização, advinda do processo de mestiçagem, e também envolvem questões culturais e históricas que atribuem aspectos que vão além da estética. O modo de ser e viver negro é um produto das vivências negras em torno da sua religiosidade, musicalidade, linguagem, entre outros aspectos. Assim, quando uma pessoa é chamada de negra, essa palavra vem carregada da depreciação de tudo o que corresponde à cultura negra, enquanto a cultura branca permanece valorizada (Devulsky, 2021).

A ideia de raça foi utilizada para o desenvolvimento de teorias racistas, que ao atribuir a inferioridade à raça negra, atribuía também a ideia de que a mistura de raças não brancas com a raça branca levaria à degeneração da população, defendendo a necessidade de purificação racial. Tais ideias foram sintetizadas em um movimento conhecido como Eugenia (Serra; Schucman, 2012).

De acordo com Rios e Lima(2020), Lélia González chama de neurose cultural brasileira esse fenômeno brasileiro de negação do racismo no país, mesmo diante dos altos índices de encarceramento, mortes, exclusão econômica e de cidadania da população negra²⁴. Evitamos falar de tensões raciais, pois, do ponto de vista do dominador, o que não é falado, não existe. Até hoje, nós escutamos que é impossível definir quem é negro e quem é branco no país, pois somos uma mistura de raças.

É comum encontrar, nos discursos cotidianos, a defesa de que ninguém é

²⁴ Conforme pesquisa do IBGE de 2018, embora a população negra brasileira represente a maioria, com um total de 55,8%, esta população encontra-se entre o maior número de desempregados, recebendo os salários mais baixos. Além disso, pessoas brancas têm maior acesso à internet, menor taxa de analfabetismo e maior taxa de frequência escolar. A taxa de homicídios é bem maior em relação às pessoas pretas, ao passo que a presença de brancos na política é sempre superior em todos os níveis, do municipal.

branco ou negro porque todos temos uma pessoa negra na família, ou que a cultura negra é herança de todos os brasileiros. Porém, devemos nos perguntar: por que os espaços de poder ainda são dominados por pessoas brancas? Porque as culturas das populações negra e indígena ainda são vistas como exóticas e são silenciadas por uma educação eurocêntrica? Porque os índices de violência e pobreza são maiores entre as pessoas negras? Entre outros tantos pontos questionáveis sobre as desigualdade raciais no país, que fazem a ideia de democracia racial “cair por terra”, ser refutada.

O mito da democracia racial é fundamentado na ideia de que é impossível definir a cor e, conseqüentemente, a raça da população brasileira. Esse mito é baseado no pressuposto de que as diferenças de raças não são um aspecto que demarcam hierarquias e privilégios de grupo em detrimento de outros. A defesa do Brasil da mestiçagem foi um projeto político de aniquilação da presença africana no país e contou com políticas de governo que incentivaram a imigração de europeus para trabalhar no Brasil no período pós-abolição. Ao final do século XIX, o governo brasileiro financiou a vinda de imigrantes europeus para o Brasil com o intuito de branquear a população, negando o acesso da população negra, no contexto de pós-abolição, de terem acesso aos empregos e à educação, de forma a ser reconhecida enquanto cidadão brasileiro de direito.

Figura 7 - Proporção de pessoas negras em municípios em maior e menor grau no país.

Quadro 4: Proporção da população residente por cor ou raça, em percentuais, dos municípios brasileiros, para o ano de 2022

Rank	Município	%
1	Serrano do Maranhão (MA)	97,20
2	Terra Nova (BA)	96,17
3	Teodoro Sampaio (BA)	95,20
4	Mansidão (BA)	95,03
5	Pedrao (BA)	95,00
6	Antônio Cardoso (BA)	94,97
7	Ouriçangas (BA)	94,92
8	Salinas da Margarida (BA)	94,80
9	Cajazeiras do Piauí (PI)	94,63
10	São Francisco do Conde (BA)	94,01
...
5561	Cunhataí (SC)	4,12
5562	Três Arroios (RS)	4,01
5563	Canudos do Vale (RS)	3,99
5564	Centenário (RS)	3,97
5565	Angelina (SC)	3,88
5566	São Valério do Sul (RS)	3,74
5567	Monte Belo do Sul (RS)	3,72
5568	Charrua (RS)	3,07
5569	Forquetinha (RS)	2,84
5570	Morrinhos do Sul (RS)	2,51

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Fonte: Informe monitoramento e avaliação do Censo Demográfico 2022.

Ainda hoje, sobretudo no Rio Grande do Sul, estado no qual desenvolvo esta pesquisa, existe grande valorização dessa descendência europeia, sendo exaltado como um traço de grande valor moral e cultural, em detrimento da presença negra e indígena, praticamente silenciada. No gráfico acima (Figura 7), percebemos o quanto o projeto de branqueamento foi muito mais intenso na região sul do país. No estado, temos cidades quase que predominantemente sem a presença negra. O sequestro de pessoas negras para serem escravizadas ocorreu aqui, da mesma forma como no restante do país. O trabalho dos/as africanos/as era muito utilizado no trabalho doméstico, como escravizados de aluguel e nas charqueadas, locais de produção de charque, um tipo de carne que era salgada e vendida para o restante do país.

No caso da cidade de Rio Grande, local de onde escrevo, as primeiras charqueadas foram trazidas para cá devido a uma seca no Ceará. O crescimento econômico da cidade, assim como em Pelotas, surgiu devido à exploração do trabalho escravo nesses espaços (Landgraf, 2024). A exploração do trabalho era tão intensa que a perspectiva de vida de uma pessoa escravizada nessa região era bem pequena, o que também estava associado ao agravamento das condições climáticas, desfavoráveis devido ao frio intenso. O destino dos/as escravizados/as nas charqueadas não era diferente do destino de animais sacrificados no abate, o trabalho pesado se somava às péssimas condições de higiene (Bernd; Bakos, 1991).

O fato do Rio Grande do Sul ser um estado com a menor presença negra do país, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 (Brasil, 2023a), divulgado pelo Ministério da Igualdade Racial, ocorre devido ao genocídio da população negra, assim como à forte política de imigração europeia que concedeu terras a esses/as imigrantes. Nos seus diários de bordo, o viajante Saint-Hilaire descreve viagens para o Rio Grande do Sul, com uma grande presença de pessoas negras no início do século XIX (Gutfreind, 1990).

No ano de 1819, a cidade de Rio Grande, possuía 2.583 indivíduos brancos e 2499 indivíduos negros, entre livres e escravizados/as (Landgraf, 2024). Atualmente, segundo dados do Censo Demográfico de 2022 do IBGE, a população autodeclarada negra em Rio Grande representa 16% da população, enquanto a população branca autodeclarada representa 74% da população. É importante ponderar que o mito da democracia racial irá dificultar as discussões sobre identidade e autodeclaração da população, contudo, é inegável que as políticas de branqueamento tiveram impacto na sociedade brasileira, tanto do ponto de vista do apagamento da história do povo negro, quanto levando à sua segregação e marginalização.

A população negra que aqui viveu (e ainda vive), produziu (e ainda produz) cultura, escrevendo sua história no sul do país, entretanto, vêm passando por um processo de silenciamento e apagamento muito forte. O Rio Grande do Sul é o estado que mais possui registros de ocorrências de racismo do país, seguida do estado do Paraná, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, o que nos revela que a vida da população negra nesses estados é marcado por um clima de forte conflito racial.

O eurocentrismo no sul é tão intenso que algumas agências turísticas vendem pacotes de visita às localidades chamadas de “rota alemã” e “vale europeu”. Essa mentalidade se estende por todo Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. O resgate e a valorização da história negra nessas regiões tem sido uma tarefa muito difícil de ser realizada, e é um compromisso político de todos/as nós.

A historiografia gaúcha colabora no processo de apagamento da presença negra, de modo que quando essa presença é mencionada, aparece sob a perspectiva da “democracia gaúcha” (Paixão; Spolle, 2017), sempre valorizando a ideia do gaúcho de herança lusitana ou europeia. Assim como vemos o apagamento da cultura negra na formação da cultura gaúcha, igualmente temos o apagamento do processo de resistência que igualmente se manifestava aqui, através dos quilombos, a resistência

era tão intensa que os capitães do mato recebiam remuneração maior para capturar os escravizados que eram de quilombos (Bernd; Bakos, 1991).

Temos como marcos de presença e resistência negra, o batuque, como expressão das tradições de matriz africana, criada exatamente na região onde escrevo, entre as cidades de Rio Grande e Pelotas, além do tambor sopapo, característico desta região, que era utilizado antigamente no carnaval, mas que acaba sendo substituído por instrumentos mais leves, por se tratar de um tambor pesado e grande.

A cidade de Rio Grande, juntamente com Pelotas e Porto Alegre, são as cidades com maiores presenças negras do estado (Paixão; Spolte, 2017). Contudo, não percebemos a valorização da presença negra nesses locais e não é incomum a crença, no restante do país, de que não existem gaúchos/as negros/as. O próprio hino do Rio Grande do Sul, no trecho “povo que não tem virtude acaba por ser escravo”, apaga o passado escravista da região. O trecho do hino tem sido questionado, principalmente pela bancada negra gaúcha²⁵, como um trecho racista, mas tem encontrado forte resistência no debate por parte de grupos que se declaram “tradicionalistas” e querem manter intactos os hinos e símbolos do Rio Grande do Sul.

Nesse processo, cabe ressaltar que o hino é uma construção histórica, mas a alteração do sentido do hino traz a denúncia de um passado escravista que a figura do gaúcho livre no campo não quer carregar. Como a música *Manifesto de Porongos* do grupo de rap gaúcho Rafuagi denuncia: “povo que não tem virtude acaba por escravizar, vim avisar, viemos cobrar”²⁶.

Em Rio Grande, cidade portuária por onde chegaram muitos/as escravizados/as, encontramos uma série de monumentos homenageando figuras históricas. Mesmo sendo uma cidade de colonização açoriana, temos o monumento ao imigrante italiano, por exemplo. Em contrapartida, há total ausência de referências à chegada dos/as africanos/as nos portos rio-grandinos, ou outro tipo de referência à presença negra na cidade.

A praça Tamandaré, localizada no centro da cidade, conhecida popularmente

²⁵ Em diversos momentos da execução do hino do Rio Grande do Sul, a bancada negra composta pelas/os vereadoras/es Lauti Sito (PT), Bruna Rodrigues (PCdoB), Daiana Santos (PCdoB), Karen Santo (PSOL) e Matheus Gomes (PSOL) se mantiveram sentados em protesto à execução do trecho racista presente no hino do Rio Grande do Sul.

²⁶ RAFUAGI. Manifesto Porongos (Video Oficial). Youtube, 20 de nov. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>. Acesso em 4 fev. 2024.

por Geribanda no tempo da escravidão por ser um local de encontro da população negra para buscar água potável, lavar roupas, realizar festejos, capoeira e outras atividades ligadas à cultura negro-africana, é oficialmente chamada de praça Tamandaré sem referência alguma à presença negra nesse espaço. Grande parte da população rio-grandina desconhece a Geribanda, mesmo que nesse local tenham sido encontrados artefatos arqueológicos e existam relatos de viajantes comprovando as atividades ali realizadas por escravizados/as (Landgraf, 2024).

Uma das poucas referências ao protagonismo negro na cidade estava representada no monumento de Marcílio Dias, um marinheiro negro rio-grandino, herói da batalha naval de Riachuelo no período do Brasil Império. Seu monumento se encontrava exposto em praça pública, porém, foi retirado do local e transferido para uma área privada da marinha, sob justificativa de evitar depredações. Tal ato pode parecer uma preocupação com o patrimônio público, mas nos faz refletir sobre a finalidade dos monumentos que temos em nossa cidade. A retirada desse monumento representa uma grande perda de referência à história negra para a população rio-grandina, principalmente do seu potencial educativo para com a comunidade.

Em contrapartida, temos a exposição de monumentos de marechais e gerais, que também dão nome às ruas da nossa cidade, pessoas que foram responsáveis pelo massacre da população negra e indígena. A relação dos monumentos da cidade e do poder público com a história negra – ou seu apagamento – revela o quanto estamos imersos/as na cultura colonial. Essa realidade não é particularidade do Brasil, em outros países da América, nos últimos anos, também têm ocorrido movimentos que questionam essa história oficial. A estátua de Cristóvão Colombo derrubada na Colômbia no ano de 2021, e até mesmo o incêndio da estátua de Borba Gato em São Paulo, no mesmo ano, são exemplos de que a sociedade se organiza e questiona a permanência dessa história que glorifica a imagem de homens brancos da elite escravista.

Esses atos trazem para a sociedade a discussão em torno de um passado colonial que ainda nos assombra, pois está presente nos espaços sociais para serem louvados. Por que concordamos com a presença de estátuas de pessoas que cometeram crimes de genocídio contra os povos negros e indígenas? Por que não nos incomoda a ausência de referências à presença das pessoas negras e indígenas na história de nossas cidades? Tais exemplos confirmam o fato de que nosso país tem

sido estruturado sob um projeto de genocídio e epistemicídio²⁷ do povo negro. A história do Brasil é uma história de tentativa de apagamento físico e cultural da presença negra. Esse processo histórico ainda é mascarado pela ideia de que não existe racismo no país.

A partir do mito da democracia racial, se constroi uma série de eufemismos para a reprodução do racismo, que dificultam o reconhecimento das dificuldades geradas para a inserção das pessoas negras na sociedade pós-abolição. Além disso, gerou relações sociais que mascaram uma série de violências raciais em nosso cotidiano. Temos como exemplo disso as variadas formas de se dirigir a uma pessoa negra, utilizando termos como moreno, mulato ou pardo, na tentativa de embranquecimento, com o objetivo de apagar a presença africana no Brasil (Nascimento, 1978). Sem contar os termos corriqueiros e pejorativos como “negrinha” e “negrinho”, justificados como sendo um modo de falar amoroso, típico das relações interpessoais brasileiras.

O mito da democracia racial disseminou a ideia de que não se deve discutir racismo no Brasil. Dessa forma, aqueles que ousam discutir racismo no país são vistos como sujeitos buscando afirmar suas identidades para dividir a população. Essa linha de pensamento que nega o racismo entende a sociedade brasileira como um grupo homogêneo e universal, mesmo que, na prática, em relação às diferenças econômicas e de acesso a espaços de poder, não exista igualdade racial alguma.

Durante a Era Vargas, a ideia de democracia racial será reforçada enquanto política de Estado. O projeto de nação brasileira, que na independência projetou um país sem povo, buscava branquear a população e apagar qualquer herança negra e indígena, sendo transformado em um projeto de país mestiço e cordial.

A Era Vargas foi marcada por um plano de construção de um novo país, chamado Estado Novo, que tinha como base o nacionalismo e o paternalismo, materializado na figura de Getúlio Vargas como o “pai dos pobres”. Dessa relação, não se ampliou a participação política do povo, pelo contrário, a soberania popular é colocada sob tutela de um governante e as tensões raciais passam a ser tratadas com base na ideia de “cordialidade”²⁸, levando à integração

²⁷ O epistemicídio se configura como um processo de negar e deslegitimar tudo aquilo que é produzido por um grupo, como forma de dominá-lo, o que inclui inferiorizar este grupo do ponto de vista cognitivo e negar a estes o acesso ao conhecimento, obrigando-lhes à assimilação cultural do grupo dominante (Carneiro, 2023).

²⁸ A ideia de cordialidade brasileira foi elaborada por Sergio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes*

subordinada das/dos negras/os em nossa sociedade (Sales Jr,2006).

Desse processo, surge o que Sales Jr (2006) chama de “Complexo de tia Anastácia”, em que as pessoas negras são tratadas como “quase” da família e esse argumento é utilizado para justificar a ausência dos conflitos raciais e da discriminação. A personagem Anastácia, de Monteiro Lobato, é apresentada como aquela que acolhe as crianças, alimenta e compartilha sua sabedoria popular, no entanto, é representada através de uma série de estereótipos racistas sobre seus lábios grandes e sua personalidade assustada e medrosa, a posição subalterna da personagem reforça o mito da cordialidade brasileira.

Por outro lado, a cordialidade tem a incumbência de defender a paz e a ordem sociais, cuja estrutura política é organizada de maneira que alguns possam defender, contra os outros, o status quo, perenizando-o na “democracia racial”. É, pois, uma estratégia de desarticulação de forças emancipatórias mediante a criação de redes de interdependência e da integração subordinada dos grupos marginalizados, desmobilizando e deslegitimando as lutas ou confrontos emancipatórios, tachados de “conflitos raciais” (Sales Jr,2006, p.231).

Para fugir do debate sobre os conflitos raciais, o Estado Novo constrói um imaginário social de harmonia entre as raças, elemento que deixou muitas marcas na forma como ainda tratamos as questões raciais no Brasil. Quando negamos a possibilidade de identificação da raça como elemento capaz de proporcionar conscientização racial, identificação coletiva e engajamento na luta por justiça, favorecemos a supremacia da raça branca (Nascimento,1978).

A personagem Anástacia, de Monteiro Lobato, nos chama a atenção para o recorte de gênero que também está associado às questões raciais no Brasil. A imagem da mãe preta começa a ser construída a partir das escravizadas que eram utilizadas como amas-de-leite, que serviram durante muitos anos como principais cuidadoras dos filhos das mulheres brancas, amamentando e proporcionando os primeiros e vitais cuidados. Conforme expõe Rita Segato (2006), essa história tem sido apagada da história do Brasil e, mesmo após os discursos higienistas que passaram a condenar a transmissão de leite das mulheres negras para as crianças brancas

do Brasil. Nesta obra, o autor defende a tese de que os brasileiros apresentam um caráter maleável e emotivo em suas relações. Essas características podem ser observadas pelo uso de expressões no diminutivo, como o hábito que temos de utilizar “negrinha”, “senhorinha” e até mesmo através da nossa flexibilidade para lidar com a rigidez das leis do Estado, alterando-as em benefício próprio (Lima,2020).

devido aos julgamentos racistas de contaminação racial, as amas-de-leite, que se tornam amas-secas, ainda continuam a ser utilizadas, agora como babás e/ou domésticas.

Nessa reinvenção do racismo nos dias atuais, permanece o mascaramento da violência racial e de gênero, que mantém as mulheres negras nos piores índices da sociedade brasileira de violência e subemprego. As mulheres negras recebem remunerações inferiores às mulheres brancas e aos homens negros. Além disso, em comparação às taxas de homicídios, as mulheres negras representam 10,5 em comparação às mulheres brancas, que apresentam uma taxa de 5,2 (IBGE, 2019).

Outro exemplo importante que nos mostra a relação de interseccionalidade²⁹ entre raça, gênero e classe é a figura da mulata. No carnaval, a sua imagem é vendida como símbolo da beleza brasileira, exportada como produto exótico para turistas e seu corpo é hipersexualizado. Durante a escravidão, as mulheres negras foram constantemente violentadas e estupradas pelos homens brancos. Hoje, seus corpos ainda são utilizados para apreciação, mas apenas de forma exótica, em território e período específico das festividades carnavalescas. Fora desse contexto, as mulheres negras ainda se encontram na base da pirâmide brasileira.

O Estado utiliza imagens de controle para definir e limitar o papel dos sujeitos sociais. No caso das mulheres negras, essas imagens são demarcadas pelo “racismo, sexismo, pobreza e outras formas de injustiça social” (Collins, 2019, p. 136). No contexto estadunidense, Patricia Hill Collins apresenta quatro imagens de controle associadas às mulheres negras, mas que também podemos visualizar na realidade brasileira. A figura da *mammy* é a figura da mulher negra construída em torno das mulheres negras que cuidam das famílias dos brancos. Serviçais, obedientes e assexuadas, podem ser facilmente comparadas à figura do complexo de tia Nastácia.

A figura da *mammy* ou da tia Nástácia colabora com a noção de que a pobreza é herdada pelas próximas gerações. Ao colocar a mãe ausente de seu lar para cuidar dos/as filhos/as das famílias brancas, ao mesmo tempo, se culpabiliza essas mães por não transmitirem bons valores aos seus filhos e filhas, por permanecerem à

²⁹ A categoria da interseccionalidade, organizada por Kimberlé Crenshaw e que tem sido aprofundada até hoje por demais feministas negras, permitiu a compreensão sobre a relação entre as opressões e sobretudo o entendimento de que de nada adianta vencer uma opressão enquanto outras formas de violência permanecem sendo exercidas. Assim como a categoria de classe defendida pela esquerda, deixava de lado as opressões de gênero, a categoria mulher, foi capaz de excluir as violências vivenciadas por mulheres de cor e também daquelas que não seguiam a lógica heteronormativa.

margem da sociedade. Assim, são desconsiderados os baixos salários que essas mães recebem, a alta escala de trabalho e a desigualdade econômica provocada pelo racismo estrutural, que impede as famílias da possibilidade de mobilidade econômica.

Diante disso, se constrói também a imagem da mãe dependente do Estado, que possui muitos/as filhos/as, estigmatizada como uma mulher que põe em risco os valores do país, pois são em grande número mães solas. Assim, essa mulher negra e mãe solo “é retratada como uma pessoa acomodada”, vista como “causadora da própria pobreza” (Collins, 2019, p. 152). No caso do Brasil, não é incomum ouvir que essas mulheres têm muitos/as filhos/as para receber o bolsa-família³⁰.

Nessas imagens de controle, ainda encontramos a “dama negra”, a mulher negra em ascensão social que precisa trabalhar duas vezes mais para ser reconhecida em seu emprego, pois é vista como alguém que está ocupando uma posição que deveria ser de uma pessoa branca. Por fim, temos também a Jezebel, mulher negra vista como uma pessoa desviante com forte apetite sexual, que pode ser comparada à figura da mulata brasileira, associada como “a cor do pecado” e utilizada para justificar abusos que recebem dos homens brancos. Ao sexualizar a mulata, se culpa a vítima por ser “quente demais”, excitando o homem branco abusador.

A ideia de mestiçagem enquanto ideologia sensualizada nas práticas “socioafetivas” está presente no Brasil desde o período da colonização, onde podemos encontrar poemas do poeta barroco Gregório de Matos apresentando a figura das mulatinhas da Bahia, expostas nas ruas, das noites à espera do seu rapado. Sem pudor, o escritor escreve seus poemas se apresentando como um “violentador seguro de sua sedução” (Alencastro, 2000, p. 352).

Na época em que Gregório de Matos escreve, a mestiçagem é vista como degeneração. Com o passar dos anos, como vimos, a mestiçagem passa a ser tratada como característica peculiar da sociedade brasileira, entretanto, essa mudança não atribui uma valorização da mulher negra na sociedade. A sociedade brasileira ainda segue reforçando imagens de controle, temos como exemplo disso as obras de Jorge Amado, no Brasil da década de 50, que, apesar de dar voz a personagens negros/as e pobres, a partir de marcadores de classe e raça, ainda segue reforçando a

³⁰ O bolsa família é um programa de transferência de renda do governo federal brasileiro destinado às famílias em situação de pobreza.

associação da mulata ao estigma da sexualização. Na mesma linha, Manuel Bandeira escreve um poema em homenagem ao livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, exaltando os chamegos das mulecas safadas com os sinhôs. Quando refletimos que os “sinhôs” eram os senhores de escravos da casa grande que estupravam as escravizadas da senzala, não é possível identificar chamego nenhum nessa relação.

Durante o período da Ditadura militar no Brasil pós-1964, o mito da democracia racial também é reforçado enquanto discurso de governo. No período da ditadura, os/as pesquisadores/as que ousavam contrariar esse mito, desenvolvendo pesquisas sobre a realidade racial brasileira, eram perseguidos/as e censurados/as. Temos como exemplo a pesquisa de mestrado intitulada *Estudo comparativo da evolução do negro estudante universitário, nas décadas de 50/60*, em São Paulo, do pesquisador negro Edson Eustáquio, abandonada devido à necessidade de exílio do intelectual, que enfrentou prisão e investigação militar em 1970 (Trapp, 2021). Assim como Eustáquio, temos outros intelectuais negros/as que foram obrigados/as a buscar o exílio diante da repressão da ditadura militar, como é o caso de Abdias Nascimento, que ficou mais de 10 anos longe do país, durante o regime militar, devido ao seu envolvimento com a luta antirracista.

Muitas pessoas negras, que se organizavam em torno da questão racial de maneira coletiva, foram perseguidas e investigadas, pois a pauta de raça e classe era vista como um discurso comunista que deveria ser combatido. O questionamento ao mito da democracia racial foi muito importante para a construção da oposição ao discurso mentiroso da igualdade racial no Brasil, amplamente defendido pelos militares. Embora, após a reabertura política, tenhamos avançado em torno de pesquisas e organizações antirracistas, o mito da democracia racial em nossa sociedade segue reaparecendo nos discursos mais atuais, sobretudo de grupos de extrema-direita que defendem abertamente o retorno da ditadura no Brasil.

Em nossa sociedade, a raça foi tratada do ponto de vista do embranquecimento e da democracia racial, atribuída à ideia de um país mestiço e sem conflitos raciais, como estratégia de apagamento de genocídio do povo negro e indígena. A tentativa de apagamento da ideia de raça, influenciada pelos horrores da segunda guerra e do nazismo, no campo da ciência e do discurso, não foram suficientes para gerar a erradicação do imaginário racista e das políticas de morte dedicadas aos grupos racializados. Aqui, o racismo se reinventa e se infiltra nas relações cotidianas de forma

sofisticada.

A tentativa de apagar os conflitos raciais, apresentando à sociedade essas discussões do ponto de vista de uma harmonia entre as raças, ainda demonstra seus efeitos sociais. Atualmente, muitas pessoas sentem dificuldades em responder a pesquisas que envolvem questões raciais, ou até mesmo acreditam que esse tipo de levantamento seja desnecessário. Quando analisamos os dados sobre a desigualdade racial no Brasil, percebemos o quão assustadora é a discrepância entre pessoas brancas e negras neste país. Conforme foi mencionado, as mulheres negras se encontram na base da sociedade brasileira, enquanto os homens negros, embora sejam homens em uma sociedade patriarcal, sofrem outros tipos de violências, que se manifestam principalmente através dos altos índices de homicídios e encarceramento dos quais são vítimas.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), referente ao ano de 2023, os homens são as maiores vítimas da violência intencional de policiais civis e militares, sendo que, desses homens 69,7% são negros, com faixa etária de 35 a 54 anos. A faixa etária de jovens com 18 a 24 anos representa uma taxa de mortalidade três vezes maior que a nacional, e a maioria dessas mortes ocorre em via pública, o que nos revela a violência da política de morte de nosso país.

Em 2025, o atleta Wesley Caitano participou de uma corrida em Niterói, utilizando um colete à prova de balas, ação que faz parte do projeto “corredor em perigo” e teve apoio da ONG Alma preta para denunciar a violência vivenciada por homens negros no Brasil. Sobre o encarceramento, as pessoas negras representam a maioria em condições de restrição de liberdade. Em nenhum momento da história da análise dos dados prisionais no Brasil de 2005 a 2023, esses dados foram diferentes. Ainda de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024, p. 360), o jovem negro e de baixa escolaridade se torna a maior vítima também ao ser “parado, retido, revistado e condenado”.

Diante de dados tão assustadores, não podemos negar que a desigualdade racial é uma realidade em nosso país, construindo um imaginário simbólico de exclusão e criminalização, que traz efeitos muito prejudiciais à população negra. Esse projeto de país assentado na discriminação racial, há 500 anos reflete nas escolas, produzindo um possível trauma racial, conforme aponto nesta tese.

Porque as pessoas ficam tão desconfortáveis ao falar sobre a raça de seus filhos?

Estamos atualizando e incluindo a raça dos estudantes no censo escolar. A mudança ocorre devido à necessidade de avaliação das estatísticas raciais da educação para criar políticas públicas de incentivo à igualdade.

Esse acontecimento causou um desconforto muito grande na comunidade escolar. Muitos se colocando contra, por falta de informação sobre a importância deste levantamento, e outros se colocando contra por uma necessidade de negar a discussão racial, aquela falsa ideia de que falando do problema estaríamos criando um. Os resultados foram que, por dúvida, falta de letramento racial ou vitória das políticas de embranquecimento, boa parte da comunidade se definiu como branca. Muitos alunos e suas famílias, embora possuíssem fenótipos negros, não se identificaram como pretos ou pardos.

O levantamento ocorreu de forma rápida e sem tempo para a construção de um debate para com a comunidade sobre os dados que estavam informando, como muitas coisas que ocorrem na educação, sempre vindas de baixo para cima e sem tempo de amadurecimento. Fica acesa a lâmpada de mais uma temática urgente para organizar e construir com a comunidade, mas também muitas dúvidas em relação às formas pelas quais faremos isso de um modo que nos aproxime e não nos distancie das famílias e suas formas de ver e entender o mundo.



SIM: QUERÊNCIA

I

Sim: querência
vastidão, liberdade
e aqui me agrilhoaram.

Sim: querência
tropas ao saladeiro
e aqui me charquearam.

Sim: querência
tropas de guerra, lanças
e me puseram na linha de frente
morte como alforria.

Sim: querência
baile de branco / baile de negro
e aqui me barraram porta de emprego.

Querência sim
Pois querer é adoçar.
Querência sim
Mas com esse gosto amargo.

II

Querência sim:
meus esses campos
coxilhas e sangas
queiram ou não

e o boi que me entende na canga
o pingo que espera de rédea no chão
o téu-téu me avisa e me quer quero-quero
queiram ou não

meu mate que espera espumante
minha a terra que se abre no arado
sorriso escuro como a mão que planta

sorriso escuro e fértil.
É minha a outra terra
lábios de suave fonte
seios de boa seiva
ventre de boa verga
e a outra sementeira e os frutos para quem

QUERÊNCIA SIM
CADA VEZ MAIS
QUEIRAM OU NÃO.

(Silveira, 1977, p. 16).



Aqui não existe raça.

“Parece que tudo agora é sobre negros indígenas e quilombolas”, escuto alguns colegas falando nos corredores da escola. A branquitude se sente incomodada de ceder o pouco espaço que temos conseguido na escola para construir uma educação mais plural.

Uma vez, a coordenadora me perguntou se o professor poderia fazer um questionário que, entre as perguntas, indagasse qual era a raça do aluno. Esse questionamento representa o grande tabu que é tocar no assunto de raça no ambiente escolar. Claro que respondi que sim, poderia, e que era importante a identificação racial para as pesquisas sociais, a exemplo as provas que o governo aplica para identificar a alfabetização nas escolas e perguntam sobre as questões raciais.

É fato que as frases “somos todos iguais” e “só existe uma raça, a humana” que segue aparecendo nos cartazes dos trabalhos escolares confundem as pessoas sobre a realidade brasileira. Além de confundir, levam a uma tentativa de universalizar e padronizar, um processo que apaga as nossas diferenças, diferenças essas que não nos diminuem, pelo contrário, enriquecem a nossa convivência em sociedade.



3.2. Branquitude e a escola

Figura 8 - Fragmento do vídeo-instalação “A ferida colonial ainda dói”, Jota Mombaça.



Fonte: Vídeo Brasil.

“Precisamos que vocês admitam o fato de que nos viam como seres inferiores, que nos roubaram nossas terras, nossa humanidade, nosso amor próprio. Precisamos que vocês nos compensem publicamente: que digam que, para compensar seus próprios defeitos, vocês lutam para terem poder sobre nós, vocês apagam nossa história e nossa experiência, porque lhes fazem sentir culpados – preferem esquecer seus atos de brutalidade. Que digam que se separam das minorias, que nos desconhecem, que suas consciências duplas separam partes de vocês, transferindo o lado ‘negativo’ para nós” (Anzaldúa, 2005, p. 713).

Um dia desses, escutei a fala de uma companheira de militância. Ela relatava que a escola foi o primeiro ambiente pelo qual seus filhos entraram em contato com o racismo. Escutar essa fala me trouxe um certo estranhamento, pois a minha experiência de racismo ocorreu desde muito cedo, no meu contato diário com a família branca de minha mãe, na qual eu me sentia a exceção. Não tive a oportunidade de viver esse espaço seguro, de uma família negra com letramento racial que protege

seus filhos do mundo racista e cria uma consciência racial forte, capaz de munir as crianças para lidar com o racismo.

Neusa Santos Souza (1983), relata em seu livro *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social* o quanto as marcas da diferença começam em casa, quando as crianças advêm de casamentos interracialis. A autora relata que a mãe branca destacava para o filho que ele era um menino preto. Minha mãe também fazia isso conosco, nos lembrava que éramos meninas negras e que podíamos sofrer racismo, o que para ela era uma forma de nos alertar e proteger, também reafirmava a nossa diferença. Sendo o branco a referência, éramos nós que tínhamos que nos proteger da nossa “condição”.

Esse acontecimento me fez lembrar também a fala de Mano Brown³¹, em seu podcast *Mano a mano*, quando compartilha que, ao viver em um ambiente majoritariamente negro, a questão de raça não surgia em seu cotidiano. Da mesma forma, bell hooks (2013) relata que antes da integração racial das escolas nos Estados Unidos, os/as professores/as negros/as realizavam um ótimo trabalho de autoestima e valorização de seus estudantes de cor, de modo que a experiência do racismo no cotidiano escolar e familiar era muito restrita. Esse quadro se transforma completamente quando ocorre a integração racial, pois as crianças negras são obrigadas a sair de seus espaços para estudar em escolas de crianças brancas.

A escola brasileira, embora oriunda de um país com grande diversidade racial e cultural, é dominada pela cultura branca. Trabalhei em muitos lugares em que apenas eu era a professora negra, mesmo que o município tenha dez anos de implementação das cotas raciais nos concursos públicos, no ambiente escolar ainda somos minoria de professoras/es negros/as na cidade. Estou falando a partir do estado com menor densidade demográfica negra do Brasil, acredito que em outros estados essa questão quantitativa seja diferente. A questão é que, com ou sem presença negra, a educação brasileira é moldada pela cultura dominante, que é a cultura na branquitude.

As dificuldades em torno da construção de uma educação plural, que representa diferentes formas de cultura e de vivências, como a multiplicidade da

³¹ Pedro Paulo Soares Pereira é um rapper e compositor brasileiro, membro do grupo Racionais MC's, conhecido por retratar em suas músicas as injustiças e as violências raciais. Atualmente, tem um podcast chamado “Mano a mano” em que já entrevistou muitas personalidades importantes da história brasileira.

sociedade brasileira, perpassa por uma necessidade de não definir apenas um modo de ser e pensar como universal, levando ao apagamento das demais experiências. Esse alargamento de perspectivas pressupõe o fim de privilégios da branquitude que tem se colocado como centro, referência na escola e na produção de conhecimento.

Um estudo sobre branquitude publicado por Edith Piza (2020) no livro *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* relata aspectos importantes sobre o que significa ser uma mulher branca nos espaços da escola e de lazer, e nos aponta a invisibilidade pela qual a branquitude trata as questões raciais. A pessoa branca não se reconhece como um sujeito racializado, o que gera total indiferença sobre esse elemento social.

Esta pode ser uma das causas mais complexas para a escuta e decodificação das flagrantes vivências de racismo por crianças negras, por exemplo, no espaço escolar. Ali, muitas vezes, professoras brancas alegam não reconhecer práticas ofensivas entre crianças brancas e negras como expressões de racismo ou dizem não saber “lidar” com essas questões (Piza, 2020, p. 86).

Esses dados apontam que lutar contra o racismo não é apenas um exercício de contenção da discriminação, mas de reconhecer os aspectos simbólicos e psicossociais que estão imersos no conceito de raça. Tais aspectos não dizem respeito apenas à questão negra, mas também à branquitude e seu ideal de universalidade e supremacia.

Por branquitude, Edith Piza (2020) define o comportamento da pessoa branca e a forma como ela se vê, permeada por relações de poder sobre o outro que ela tem o poder de nomear, em contrapartida do lugar que ela ocupa de possível “neutralidade”. O branco se vê como “modelo paradigmático de aparência e de condição humana” (Piza, 2020, p.72). Para acabar com o racismo, e não só isso, para a construção de uma nova educação e sociedade, é essencial que as pessoas brancas reconheçam o lugar que ocupam e comecem, ainda que aos poucos, o processo de desconstrução dessa invenção socialmente construída e vista como “maravilhosa” por aqueles/as que dela se beneficiam.

Os estudos sobre branquitude passam a ser sistematizados enquanto “estudos críticos da branquitude” a partir dos anos 90 nos Estados Unidos, se espalhando para outras regiões como o Brasil. Antes disso, autores como DuBois, Frantz Fanon e Guerreiros Ramos já apontavam que, para analisar as questões raciais, era

necessário olhar para a população branca diante do seu ideal de superioridade. Esses estudos contribuíram para que o conceito de raça não fosse estudado somente pela perspectiva do olhar sobre os grupos vistos como marginalizados (Schucman, 2020).

A branquitude começa a ser construída na modernidade, através da colonização e das novas nações. Ao inventar o negro e o indígena, o branco inventa também a si mesmo. Nessa construção relacional, a branquitude retira do outro a e os valores, atribuindo essas características somente a si mesma. Diante disso, é um desafio ultrapassar essa imposição construída na colonização para legitimar a dominação, pois essa estrutura é calcada em valores “positivados” e nos fecha em mundos: o mundo branco o mundo negro. Assim, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (Fanon, 2008, p. 27). O branco não quer abandonar a sua brancura, o negro tenta a todo custo esconder a sua negrura.

É importante ressaltar que ser branco é uma categoria socialmente construída, algo que se altera conforme o momento histórico que estamos falando e também o lugar. A população branca, enquanto grupo social, possui privilégios materiais e simbólicos. Na escala econômica, possui melhores condições de renda e até mesmo privilégios no sistema judicial, pois, com certa frequência, as pessoas brancas que cometem crimes idênticos aos crimes cometidos por pessoas negras acabam por serem menos condenadas. Os privilégios simbólicos se manifestam a partir da herança de aspectos positivos sobre sua estética e subjetividade (Schucman, 2020).

No processo educativo, são muitas as dificuldades de inserir o estudo de África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas quando estes são vistos como exóticos, inferiores e até mesmo demonizados por se chocarem com a visão reducionista do modelo ocidental branco e judaico-cristão. Tratar das questões da branquitude não é tarefa fácil na sociedade, de modo geral, algo que reflete no ambiente escolar e revela o quanto as pessoas brancas possuem um pacto inconsciente para proteger uns/as aos/as outros/as e manter seus privilégios (Bento, 2022).

Na mitologia grega, Narciso se apaixona por seu próprio reflexo, e essa metáfora do narcisismo nos ajuda a pensar a branquitude, o lugar que ela defende e assume de referência, autocentrismo, destaque e progresso, construído através de um suposto esforço pessoal que ignora uma série de privilégios incluídos na experiência branca em um país como o Brasil, responsável por manter mais de 400 anos de escravidão. Ao pesquisar as relações raciais presentes nas organizações

empresariais e no poder público, Cida Bento (2022) identificou que esse pacto mantém as pessoas brancas em relações de poder no mundo atual.

A ausência de pessoas negras ou a preferência por estar entre pessoas brancas não são identificadas na branquitude como um aspecto segregador. O fato de nosso país não ter criado leis especificamente segregacionistas, como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, é utilizado como argumento para justificar a não segregação racial. No entanto, as favelas, as universidades, os presídios e até mesmo o Supremo Tribunal Federal brasileiro têm cores bem definidas. Nas últimas nomeações para composição do Supremo Tribunal Federal, o movimento negro, junto a representações políticas e pessoas influentes, iniciaram uma campanha para exigir a nomeação de uma mulher negra, pois, até o presente momento da história do país, nenhuma mulher ocupou esse cargo, visto que a campanha não foi aceita pelo poder público.

A qualidade do espaço branco, sendo em grande parte medida pela ausência de pessoas não brancas (negras em particular), é realmente uma mensagem profunda, que é intensamente internalizada e reforçada diariamente através de discursos normalizados sobre boas escolas e bairros. Essa dinâmica de ganho – e não perda por meio da segregação racial – pode ser considerada o aspecto mais profundo da socialização racial branca (DiAngelo, 2018, p.42).

A branquitude cria um lugar de referência para as pessoas brancas e um lugar de marginalização para as pessoas negras. Na minha infância, ninguém precisava me dizer, mas eu não seria a melhor. Para ser considerada boa o suficiente, teria que ser duas vezes melhor³², tampouco seria a mais bonita, pois meu cabelo não era “bom” e meus traços faciais não eram “delicados”. Mesmo com a pele mais clara, o nariz grande denunciava que meus traços não eram da branquitude. Essa experiência não ocorre com pessoas brancas que estão libertas desse “fardo psíquico” (DiAngelo, 2018). Assim,

O negro vive cotidianamente a experiência de que sua aparência põe em risco sua integridade. Se a cultura lhe atribui a natureza que é da ordem do inaceitável, esses sentidos são introjetados pelo negro e vão

³² A música “A vida é um desafio” do grupo Racionais Mc’s, inicia com o relato de uma mãe que alerta o filho o quanto ele deve ser duas vezes melhor por ser um menino preto em uma sociedade racista. Desde cedo, a mãe da gente fala assim “filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí, passado alguns anos, eu pensei: como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu? Duas vezes melhor como? Ou melhora, ou ser o melhor ou o pior de uma vez. E sempre foi assim”.

necessariamente produzir configurações psíquicas particulares (Nogueira, 2021, p. 67).

O sujeito negro está associado ao sujo, ao ser atrasado e “despossuído de valores” (Souza, 1983). Esse fenômeno é tão intenso e cruel na infância que leva a pessoa a um sentimento de inferioridade e à reprodução do discurso do dominador, de modo que as pessoas negras também acabam reproduzindo discursos de violências para com seus/as próprios/as irmãos/ãs de cor. Podemos notar o sentimento de autodepreciação na infância na narrativa de Luísa, entrevistada por Santos (Souza, 1983, p. 29) em sua pesquisa:

Eu me achava muito feia. Quando eu tinha seis, sete anos, eu queria ser freira. Eu pensava assim: gente feia casa com gente feia. Eu sou feia não quero casar com gente feia. Vou ser freira... eu era muito invejosa: inveja do físico das pessoas – achava que as pessoas eram muito mais do que eu.

Quando escrevo e leio sobre isso, parece muito pesado e forte, como se eu não pudesse afirmar que vivi isso. Aceitar tudo isso é revisitar muitas dores, é difícil relembrar esses episódios traumáticos, sobretudo em uma fase tão importante da vida, que é a infância. Ao crescermos, não nos desvinculamos da nossa criança interior, ela nos acompanha por todos os lugares.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 1978, p. 93).

O silenciamento sobre a identidade negra produz marcas na forma como nos entendemos enquanto pessoas racializadas e contribui para a reprodução de estereótipos racistas, além do reforço da superioridade dos/as estudantes brancos/as. Os sujeitos brancos têm o sentimento de “pertencimento racial”, pois tem suas imagens refletidas de forma positiva em todos os espaços sociais. Com base nos estudos de DiAngelo (2018) o sentimento de superioridade branca tem surgido muito

cedo, ainda na idade pré-escolar. Hoje, as crianças entram na pré-escola com quatro anos de idade e, embora esse fator seja benéfico para famílias mais pobres, sendo garantia de alimentação de qualidade e estímulos pedagógicos que não podem ser fornecidos às crianças de famílias negras em ambientes familiares menos favorecidos, também corrobora para o contato com padrões da branquitude e o racismo que ele gera.

No cotidiano da escola, é comum escutarmos comentários proferidos por alguns/as professores/as na sala de professores e nos demais ambientes de convivência da escola, sobre o incômodo em trabalhar as questões raciais na escola por falta de conhecimento sobre o assunto ou ausência de materiais didáticos necessários. Esse incômodo tem relação com o “conforto racial” que as pessoas brancas têm na sociedade, como se entendem como sujeito universal, a questão de raça é compreendida como algo à parte de sua realidade (DiAngelo, 2018).

As pessoas brancas não se vêem como sujeitos racializados e, diante disso, sustentam a fantasia da invisibilidade (Schucman, 2020), apelando para a individualidade e a universalidade. Primeiramente, se apresentam como sujeitos únicos que possuem histórias diferentes, se afastando da ideia de um grupo que tem privilégio branco, contudo, também defendem a ideia de que somos todos/as seres humanos. Assim, utilizam o argumento da universalidade para esconder a desigualdade racial (DiAngelo, 2018).

Ao debater e refletir sobre as questões raciais, as pessoas brancas precisam lidar com o “desconforto racial” pelo qual nós, pessoas negras, convivemos cotidianamente. Diante disso, muitas vezes, apelam para uma “arrogância racial”, ou seja, não são capazes de reconhecer e se aprofundar sobre os estudos de raça, exigindo que as pessoas negras façam isso por elas (DiAngelo, 2018). No mês da consciência negra, é comum que nós, do movimento negro, sejamos sobrecarregados/as de convites para fazer palestras em escolas e outros ambientes sociais, ao passo que, no restante do ano, esses debates sejam completamente ignorados.

No ambiente escolar, é comum presenciarmos incômodos e indiferenças a respeito de assumir um compromisso ético para trabalhar questões raciais. São falas que revelam o medo de “perder o mundo” (Mombaça, 2021), e elas partem tanto de uma negação de trabalhar com a temática, como trabalhar a temática sob a superficialidade, ao passo que não interfere na configuração das estruturas racistas.

O debate sobre a branquitude é fundamental para a construção de uma outra educação, afinal é “o racista que cria o inferiorizado” (Fanon, 2008, p. 90). Não podemos transformar o ambiente educacional sem reconhecer as tensões raciais que nos cercam enquanto sociedade, e isso envolve conhecer a história silenciada de um povo, mas também identificar os grupos que oprimiram e seguem oprimindo. Talvez, esse seja o maior desafio enfrentado nos últimos tempos, pois nos revela que uma educação antirracista é uma educação que questiona a estrutura do sistema em que vivemos.

O racismo sempre chega primeiro.

A professora entra na sala da direção dizendo que tinha um homem “suspeito” na porta da escola pedindo para buscar o aluno. Me levanto preocupada da mesa e vou até a porta de entrada da escola. Ao avistar o homem “estranho”, avisto um homem negro. O rapaz, um homem negro, tinha chegado na escola com a empresa que recolhia o lixo reciclável, entrou na escola, pois toda semana fazia isso. Percebi, naquele momento, que a professora sequer tinha escutado o que o homem tinha falado, como sempre, o racismo chegou primeiro. O racismo faz com que as pessoas não sejam vistas, ouvidas e compreendidas. Primeiro, se vê a raça, o estigma, o outro, a ameaça. O racismo sempre chega primeiro.



Pedro.

“Tudo que eu quero é uma escola que fosse boazinha comigo” – é a fala do Pedro, de sete anos, vítima de racismo em uma escola particular brasileira. Hoje, Pedro não brincou com ninguém na escola, tem sido assim todos os dias. A professora pergunta:

- Quem gostaria de brincar com o Pedro?

Ninguém responde.

A professora sai da sala para o seu café, todos correm para o pátio. Pedro senta no banco do pátio, sozinho. A solidão na infância é como estar dentro de um grande buraco profundo, você escuta as vozes lá de cima, mas ninguém pode te ver.

Pedro não tem vontade de ir à escola, às vezes ele tem até medo, não está acostumado a estar só. Em casa, ele está sempre rodeado dos irmãos e dos primos, sob o olhar de seus pais, tios e avós. As professoras acham que ele tem problemas de aprendizagem, sem vontade de estudar, suas notas são ruins. Na hora de ir embora, eles o deixam em uma sala separada, ele não consegue ver o transporte chegar, não sabe onde está.

Pedro não foi convidado para fazer o príncipe na peça de teatro da escola, ele já ouviu histórias sobre príncipes negros, mas a escola parece não as conhecer. Pedro não conta pra mãe de sua solidão, pois não quer que ela chore. Pedro não brincou por um ano.



Sim, um dia eu fui princesa.

Essa história é um exemplo de que se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender, como dizia o grande mestre Paulo Freire. Naquele mês de novembro, decidimos que contaríamos a história de princesas negras. Não sabíamos muito como isso seria feito, mas gostaríamos que fosse de forma lúdica. Nesse processo, resgatamos nossas crianças interiores. Qual era a experiência que nós, enquanto meninas negras, gostaríamos de viver? Uma de nós alugou um lindo vestido de princesa – bem rodado e longo – e uma coroa. A exemplo daqueles da Disney. A outra ficou encarregada de contar a história, já vestida com elementos que remetessem à africanidade.

A contação de história mexeu muito conosco. Foi fundo na timidez que tínhamos na infância, frequentemente transformada em uma estratégia de passar despercebida para não sofrer, mas que continha aquele desejo reprimido de ser vista, escutada e admirada, que toda criança possui. Nós tivemos que vasculhar nossas inseguranças e dores. Contamos a história de uma menina que não acreditava na existência de princesas negras, mas que, no final, descobre que veio de um lugar distante, que atravessava o oceano e era povoado não só por princesas, mas também por reis e rainhas negras.

As crianças amaram a história, principalmente por causa da caracterização. Ali, deixamos de ser professoras e nos tornamos princesas de verdade. Nos outros dias, os alunos passavam por nós, nos corredores da escola, e questionavam, desconfiados: por acaso, não éramos as princesas da história que ouviam outro dia? Aquela experiência ressignificou muitas dores de nossas infâncias, ao mesmo tempo em que proporcionou uma outra leitura de mundo para nossas crianças.



Negritude: resistências e indagações

Figura 9 - Zumbi Voltará, do artista Gleyson Borges.



Fonte: Site A coisa ficou preta.

Neste trabalho, utilizo a categoria “negro”, compreendendo que esse conceito se aplica ao contexto brasileiro e reúne pessoas de pele preta, retintas e não retintas, ou pretos e pardos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE utiliza em nosso país. Aqui, o conceito de raça é compreendido como fator social e não biológico, e tem sido utilizado também como ferramenta de luta por justiça social.

Mesmo diante de um cenário de extrema violência, da manutenção de estruturas coloniais e da negação das desigualdades raciais no Brasil, a população negra possui um histórico de luta e de resistência, capaz de ressignificar a ideia de raça, construída para inferiorizar e desumanizar. Desde o início da escravidão, houve resistência. As fugas, os assassinatos de homens brancos e a instauração dos quilombos em diferentes espaços do país demonstram que a população negra lutou por liberdade.

Em Rio Grande, também temos a presença de uma história de resistência à escravidão. O quilombo do negro Lucas, localizado na Ilha dos Marinheiros, contou com escravos/as fugitivos/as, que organizaram uma comunidade na região. As fugas

eram recorrentes na vida dos/as escravizados/as rio-grandinos/as. Buscavam atravessar a fronteira para o Uruguai, local em que a abolição ocorreu mais cedo em relação ao Brasil. Além disso, também contamos com a presença do quilombo situado na região da Quinta, no qual ainda podemos encontrar pessoas remanescentes.

Embora a literatura narre a presença do/a escravizado/a e a crueldade a que eram expostos/as, a resistência quilombola, no entanto, não é descrita por ela. Essa resistência era tão intensa que os capitães do mato recebiam remuneração maior para capturar os/as escravizados/as que eram de quilombos. Os poetas que narravam a escravidão, como é o caso de Castro Alves, tratam como um crime e crueldade sem fazer uma denúncia à escravidão enquanto estrutura que mantinha a sociedade escravista (Bernd; Bakos, 1991).

Os/as escravizados/as se organizaram em diferentes revoltas na luta pela liberdade. No Rio Grande do Sul, formaram um grupo de homens armados, que lutaram ao lado dos farroupilhas, em 1835, sob a promessa de liberdade. Em diferentes momentos da história do Brasil, os/as escravizados/as fizeram parte do exército brasileiro, em disputas como a guerra do Paraguai ou da Cisplatina, também sob a promessa de liberdade (Bernd; Bakos, 1991).

Ao analisar e denunciar a realidade em que a população negra vivia, a imprensa exerceu um papel importante. O primeiro jornal gaúcho a realizar uma campanha abolicionista, denominado *A voz do escravo*, surgiu na cidade de Pelotas, no ano de 1881. Se dedicava em denunciar a violência dos senhores de escravizados/as para com o/a escravizado/a, de forma que já era chegada a hora da abolição. No contexto de pós-abolição, em 1892, surge o jornal *O exemplo*, fundado em Porto Alegre, que se organizava em torno do combate à discriminação, ainda presente no estado, mesmo tendo findado a escravidão (Bernd; Bakos, 1991).

O Estado brasileiro tem um histórico de exclusão da população negra. Após a abolição, nenhuma política de reparação foi criada para incluir a população negra no mundo do trabalho ou para permitir o acesso à educação e à moradia. A Lei de Terra garantiu que o/a negro/a liberto/a não tivesse acesso à terra, pois, a partir de então, só seria de sua propriedade diante da compra. Ainda, o/a excluiu do mercado de trabalho, apostando apenas na oferta de trabalho aos imigrantes que, além de receberem terras do Estado, ocupavam o trabalho livre.

Além disso, a Lei da Vadiagem, criada em 1941 pelo presidente Getúlio Vargas, atribuía à prisão as pessoas que não tivessem um trabalho, com pena de até três

meses. Diante de uma abolição sem reparação, sabemos que a maioria das pessoas negras se encontravam em condições de desemprego. Dessa forma, no Brasil, se inicia o processo de encarceramento da população negra, que se mantém em grandes estatísticas até os dias de hoje. Em contrapartida, o mesmo presidente descriminalizava a capoeira, elevando-a ao status de esporte como intuito de “valorizar” a capoeira, mas seguindo a política de “democracia racial”, como foi apresentado anteriormente.

Diante deste cenário de exclusão, a população sempre buscou formas de resistir. Nesse sentido, as organizações coletivas negras foram os movimentos que mais tiveram força frente às opressões. Provocando transformações estruturais e teóricas, a questão racial, a partir do movimento negro, adquire sentido político.

Ao atribuir sentido político e social à invenção da ideia de raça, a luta por igualdade racial passou a denunciar a desigualdade racial e o privilégio branco, que ainda se perpetua no país. Esse processo levou à construção de elos de ligação entre as pessoas negras. Tais ações nos permitiram alimentar uma nova forma de pensar o ser negro/a, capaz de confrontar a sociedade racista.

Um dos caminhos que têm sido escolhidos é o que permite refletir sobre a relação das pessoas negras com a África, assim como a herança histórica que a experiência afrodiaspórica foi capaz de preservar e reinventar. Dessa forma, pensadores/as negros/as passam a reivindicar a sua africanidade e americanidade (Mbembe, 2014), ou amefricanidade, como defende Lélia González (2020).

Esse é um ponto importante quando pensamos em uma educação antirracista. Contar a história negra a partir da história dos povos e dos reinos africanos, antes do processo de colonização, nos permite não cometer o erro de começar a história negra a partir da narrativa da escravidão. Contudo, sabemos que recompor essa história não é tarefa fácil, tendo em vista todo o processo de silenciamento e apagamento que esses povos tiveram ao longo da história e a partir da imposição do eurocentrismo.

Pensar a identidade negra, sob o viés da experiência de união, pode levar à positivação da estética negra, além da concepção de coletividade, tão importante para auxiliar na cura das feridas da violência racial. O movimento negro tem uma grande relevância nesse processo, pois vem atuando, ao longo da história do Brasil, como um movimento educador que pressiona o governo e a sociedade para a criação de políticas raciais engajadas em conter o racismo, gerando caminhos de reparação para

a desigualdade racial no país (Gomes,2019).

A partir da luta do movimento negro organizado, algumas pautas raciais têm sido incorporadas pelo Estado brasileiro, o que gerou uma grande transformação na forma como o país historicamente vem lidando com as questões raciais. A Frente Negra Brasileira, fundada em 1930, o Teatro experimental negro (TEN), criado em 1944, o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, e a União de Negros e Negras pela Igualdade (UNEGRO), fundada em 1988, são exemplos deste movimento negro organizado.

Ao olhar para o Rio Grande do Sul, podemos pontuar movimentos de resistência negra.

Na Guerra dos Farrapos, pessoas negras formaram o pelotão dos Lanceiros Negros, traídos por comandantes brancos. Outros feitos de resistência negra recheiam a história sul-rio-grandense. Cabe lembrar que a data eminentemente negra comemorada no país desde o início dos anos de 1970 foi de inspiração gaúcha. Dia 20 de novembro, data da morte heróica de Zumbi dos Palmares, entra para a história brasileira, através de estudos realizados por integrantes do Grupo Palmares, sediado em Porto Alegre, a partir de 1971 (Fontoura, 2018, p. 131).

A relevância do movimento negro está em permitir um processo de reinvenção da ideia de raça, pautado na busca das origens africanas e sua valorização. Isso possibilitou a introdução da ideia de raça no discurso da sociedade brasileira, desta vez, com uma perspectiva diferente da forma como fora tratada ao longo da história, a partir da negação ou do mito da democracia racial (Guimarães, 2003).

Os/as acadêmicos/as negros/as também se organizaram, fundando o MUN (Movimento Negro Universitário) em São Paulo, buscando auxiliar os/as estudantes negros/as na sua permanência no ambiente acadêmico segregador. Esses movimentos foram importantes na luta contra o apagamento das pautas raciais no país, assim como a valorização da história e da cultura negra (Trapp, 2021).

A criminalização do racismo, a política de ações afirmativas, a lei que inclui o ensino de História da África e da Cultura Afro brasileira nas escolas, a equiparação de injúria racial a crime de racismo, e o reconhecimento do território quilombola e da educação quilombola são exemplos dessas transformações sociais fortemente influenciadas pela luta negra. Essas legislações são importantes porque confrontam a ideia de uma democracia racial e reconhecem os conflitos e as desigualdades

causadas pelas questões de raça.

A presença da classificação racial em pesquisas estatísticas nacionais, importantes no Brasil atual, é fruto também da luta dos/as ativistas negros/as que reconhecem a importância do levantamento de dados, que também denunciam a desigualdade racial para a criação de políticas (Guimarães, 2011). A ideia de raça, enquanto conceito político adotado pelo movimento negro, está associada ao conceito de negritude. Fundamentado por Aimé Césaire, esse conceito não foi criado para definir uma natureza biológica entre os negros, mas sim para pensar o que poderia ligar esses grupos na sua experiência africana e afrodiáspórica. A ideia de pensar a unidade negra, ou comunidade negra, tem um poder político muito grande de organização e mobilização social.

A negritude, como uma revolta contra o reducionismo europeu (Césaire, 2024), denuncia o homem universal, a violência da colonização e seu projeto de coisificação dos seres a partir do aniquilamento de todas as formas plurais de ver, pensar e viver. Para o autor,

Mas o essencial é que com a negritude, era iniciado um empreendimento de reabilitação, dos nossos valores por nós mesmos, de aprofundamento sobre o nosso passado, por nós mesmos, do re-enraizamento de nós mesmos, em uma história, uma geografia e uma cultura. Tudo isso se traduzindo não por uma valorização arcaizante do passado, mas por uma reativação do passado, tendo em vista seu próprio distanciamento (Césaire, 2024, p. 112).

Nesse processo, Césaire (2024) afirma a negritude como um caminho necessário à construção da nossa identidade coletiva, pois buscou responder o que é ser negro/a fora da definição racista que o/a desumaniza. Para responder isso, podemos pensar que a população negra se identifica assim a partir de três elementos: a situação de exclusão provocada pelo racismo; o fato de possuir uma memória e uma história em comum, como foi destacado acima, a partir do elo com a África; e a experiência de socialização negra, que produziu uma cultura específica desse grupo socialmente marginalizado (Munanga, 2019).

Embora esses três elementos possam causar um sentimento de identidade negra, não são facilmente assimilados. Primeiramente, porque muitas pessoas não desejam se reconhecer enquanto negras, pois buscam fugir dessa posição de exclusão social. Então, é comum ver as próprias pessoas negras negarem o racismo, ou afirmarem que nunca sofreram discriminação. Não é desejável fazer parte

da história do grupo das pessoas historicamente oprimidas.

São muitas as dificuldades de se identificar com uma memória e uma história que foi, e ainda é, silenciada e apagada, vista pelo eurocentrismo como inferior e irrelevante. Identificar uma cultura negra, especialmente no caso do Brasil, tem sido difícil pelo processo de apagamento, mas também devido ao mito da democracia racial, que tem apagado o protagonismo negro e transformado a cultura negra em cultura nacional. Quando o país busca a fusão entre cultura brasileira e cultura negra, não é no sentido de valorizar as suas raízes africanas, mas sim no sentido de apagamento de todo um processo de resistência do povo negro, que lutou e luta diariamente, para manter viva a sua cultura frente a uma série de dificuldades cotidianas.

Segundo o documento produzido pelo Ministério de Igualdade Racial, de monitoramento e avaliação sobre o censo demográfico de 2022, a população autodeclarada negra no Brasil representa 55,4% da população, e a população branca representa 43,5%. O primeiro levantamento populacional registrado na história de nosso país data de 1872. Embora, ao longo da história, tenha ocorrido uma série de alterações na forma de avaliar cor e raça nesses censos, desde 1940, a população negra – que compreende pretos e pardos – representa percentuais acima de 50%. Segundo esse estudo, de 2010 a 2022, é possível notar um processo de “enegrecimento” da população negra no país.

Esse processo de enegrecimento perpassa a experiência, vivenciada nos últimos anos, de um maior reconhecimento identitário da população negra, devido ao crescimento no letramento racial e ao aumento das discussões em torno das questões raciais no cotidiano brasileiro. As denúncias de injúria racial cresceram no Brasil, saltando “de 5.100 em 2022, para 11.610, em 2023, o que representa um incremento de 77,9% das ocorrências” (FBSP, 2024, p.110). Os dados apontam avanços no reconhecimento e enfrentamento ao racismo no Brasil. A criação do Ministério da Igualdade racial, em 2023, também representa um comprometimento do governo para com o combate à desigualdade racial.

Contudo, é importante destacar que ainda estamos muito distantes de uma resposta eficaz para essas denúncias, pois sequer temos um panorama da cobertura dos casos de denúncia. Além disso, a sociedade brasileira ainda precisa avançar muito a respeito da construção do letramento racial dos seus cidadãos, tendo em vista as dificuldades de acesso e permanência que boa parte da sociedade brasileira possui

em relação à formação, às tecnologias ou à leitura.

A percepção da nossa negritude começa pelo corpo, mas perpassa nossa mente, moral, intelecto e psicológico (Munanga, 2019). São muitos os desafios em torno dessa reconstrução, sabemos que esse processo não irá ocorrer para nós sem uma forte luta. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, foram muitos os avanços atingidos, principalmente quando o espírito de coletividade consegue unir as pessoas em torno de uma causa comum, voltada ao fim das opressões e condições de vida dignas para todos e todas.

Diante da violência racial, quando assumimos o controle sobre a nossa própria imagem, a partir da autodefinição, autovalorização e autossuficiência, vamos acumulando recursos para o enfrentamento ao racismo (Collins, 2019). Para tanto, precisamos começar a reconhecer a nossa própria identidade e a compreender aquilo que somos, e não aquilo que querem nos tornar a partir do processo de racialização. Nesse processo, não nos colocamos mais como pessoas que desejam o mundo branco – de constante vigilância do racismo externo e da reprodução deste internamente em nós –, pois buscamos maneiras de nos alinharmos às possibilidades de sair da posição de vítimas para sobreviventes.

A autodefinição envolve a conquista da própria voz, o reconhecimento de que devemos ser ouvidas e o fato de estarmos conscientes das imagens que a sociedade racista deseja construir sobre nós para refutá-las. Todo esse processo envolve empoderamento e não pode ser construído de forma individual. A nossa sobrevivência, desde os tempos da escravidão, sempre dependeu da nossa união e até hoje envolve o compromisso com nossos ancestrais, através do orgulho que temos de ver os nossos crescerem.

Nossa história conta com a luta pela preservação da memória da vivência negra, como forma de assegurar a sua própria existência. A resistência quilombola se manifestava tanto nas localidades mais afastadas, que serviam como esconderijos do aprisionamento dos capitães do mato, como também se manifestava em “associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afóches, escolas de sambas e gafieiras” (Nascimento, 2009, p. 202). Ou seja, diversos locais da experiência negro-africano são potentes formas de organização, resistência e libertação, às quais o autor denomina como quilombismo.

O quilombismo é incompatível com o capitalismo. Ao associar o quilombismo ao “meio brasileiro de comunitarismo”, Nascimento (2009) chama a atenção para o

fato de que a luta antirracista é também uma luta anticapitalista. Diante disso, faz parte da pauta negra a distribuição de renda a todos/as os/as brasileiros/as que a produzem. O autor apresenta o quilombismo como uma proposta de construção de um Estado Nacional Quilombista, pois compreende que a luta precisa englobar toda a estrutura da sociedade brasileira, ainda imersa na supremacia branca.

Nós, mulheres negras e mães solos, questionamos a ideia de que as mulheres são inferiores e incapazes de viver sem a vigilância dos homens. Da mesma forma, a denúncia do racismo demonstra as contradições do capitalismo, que precisa criar grupos classificados como inferiores e incapazes para explorar sua mão de obra de trabalho. Diante disso, a luta antirracista é uma luta revolucionária.

Dessa forma, percebe-se a contribuição do conceito de negritude nas dinâmicas de luta contra o racismo, enquanto uma passagem tática de combate à violência racial. Enquanto a população negra ainda estiver entre os piores índices de acesso à educação e saúde e nos maiores índices de violências realizadas pelo estado, ainda precisamos pensar a raça e as políticas públicas raciais necessárias para superar as desigualdades raciais que persistem desde o passado escravista.

Neste contexto em que vivemos a concepção de negritude é essencial e eficiente, porém, é importante ressaltar que “há algo mais grave: o negro, afirmamos, cria para si mesmo um racismo antirracista” (Fanon, 2020, p. 146), pois ainda seguimos presos/as à ideia de raça, mesmo que na tentativa otimista de positivá-la. É importante alertar para os limites da ideia de negritude, sem esvaziar o poder que ela carrega para o movimento negro organizado.

Como nos afirma Fanon: “veremos que outra solução é possível. Ela implica uma reestruturação do mundo” (2020, p. 95), mesmo que ela se afirme em um horizonte ainda muito distante da realidade que temos enfrentado no Brasil. Contudo, cabe apontar que esta necessidade existe e é importante de ser ponto de reflexão no espaço educacional, sem correr o risco de se perder em ideias vazias de que lutar pelo fim das raças anularia automaticamente as desigualdades raciais.

Assim acredito que o grande desafio seja reconhecer que queremos um mundo sem raças, mas primeiramente precisamos lutar por uma equidade racial de fato, que só é possível com o fim dos privilégios da branquitude.

Todo mundo tem cor?

Um dia desses, fui convidada para falar sobre educação antirracista para estudantes do curso de pedagogia. No intervalo dos debates, emocionantes e calorosos, uma moça chega até mim de forma privada e pede para me fazer uma pergunta. Ela gostaria de saber se era considerada uma menina negra. Engoli a seco aquela pergunta, não cabia a mim responder. Contudo, me atento às suas expressões e ao seu incômodo diante daquela indagação tão angustiante sobre a sua própria existência.

Respondo a ela, convidando para que reflita em como as questões raciais atravessaram a sua vida desde a infância, buscando maneiras de instigá-la a pensar no quanto raça é uma categoria política que envolve a nossa disposição para lutar contra as injustiças. Estamos atualizando e incluindo a raça dos estudantes no censo escolar. A mudança ocorre devido à necessidade de avaliação das estatísticas raciais da educação para criar políticas públicas de incentivo à igualdade.



3.4. Cor e raça: as múltiplas faces do racismo

Figura 10 - Mansinhas, série 2021-2022, de autoria de Chris Tigrá.



Fonte: Galeria de Arte Albuquerque Contemporânea.

*“Porque eu, uma mestiza,
continuamente saio de uma cultura
para outra,
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteadada por todas las voces que me hablan
simultâneamente”
(Gloria Anzaldúa, 2005, p. 704).*

A raça não é um ponto que impacta a vida de todas as pessoas, como desorganiza a vida de alguns/as estudantes negras/os. As pessoas brancas não se veem como pessoas racializadas, mas as pessoas negras, mesmo quando buscam negar esse ponto em suas vidas, em algum momento, encontrarão desconfortos internos e externos marcados pela questão racial. Dou início a este capítulo com um poema da Gloria Anzaldúa (2005), que nos faz refletir sobre as experiências de ser e viver sob os impactos da mestiçagem. Essa realidade é comum em nosso país, assim como nos demais países da América Latina. Muitas vezes, revela choques culturais entre culturas distintas, nos fazendo carregar a história do colonizado e do colonizador.

Não é tarefa fácil transitar entre diferentes fronteiras, o que revela uma luta interior de quem vive a experiência mestiça (Anzaldúa, 2005). Por muito tempo, eu não soube quem eu era, e não estou sozinha nessa caminhada, ainda mais em um país onde a miscigenação foi utilizada como política de Estado. Me defino como mulher cisgênera, negra de pele clara e cabelos com curvatura de origem africana. Por carregar traços da mestiçagem, não posso me definir enquanto uma mulher preta retinta, mas também não tenho os privilégios da branquitude.

Embora eu esteja dialogando com Anzaldúa (2005) sobre a mestiçagem como experiência de distintas vivências e culturas, Munanga (2019) aponta para uma tendência que compreende a mestiçagem a partir de uma mistura genética, em que a categoria mestiço é aplicada para a mistura de brancos/as e indígenas, e a categoria mulato para a mistura entre brancos/as e negros/as. Essa última, de origem extremamente pejorativa, deriva do termo “mula”, em uma referência que animaliza e expõe a ideia de imoralidade do branco ao se relacionar com alguém de uma raça vista como “inferior” (Munanga, 2019, p. 31).

O termo mulato também é atravessado por questões de gênero, de modo a apresentar significados diferentes atribuídos ao homem e a mulher, sendo o mulato vinculado ao trabalho produtivo e a mulata relacionada à questão da sexualidade,

imagem que aparece na música e na literatura brasileira, e ainda é muito explorada nos dias de hoje, como símbolo do carnaval (Figueiredo,2015). O mulato é construído como figura de uma suposta ascensão social, e a mulata como a corporificação do desejo carnal,que levaria a uma desordem moral(Corrêa,1996).

Anzaldúa (2005, p. 705) procura atribuir outro sentido à mestiçagem,que não o de degeneração ou inferioridade, mas pontua que esse entre-lugar possui uma carga mental e emocional, capaz de desorganizar as pessoas através de uma “inquietação psíquica”. Apesar de a autora falar de um lugar que apresenta um contexto diferente do brasileiro,a partir da realidade racial nos Estados Unidos – em que, por exemplo, os “chicanos” são reconhecidos enquanto um grupo racial –,é interessante pontuar que esses conflitos também estão presentes no Brasil, sob uma perspectiva histórico-racial diferente.

O incentivo e a falsa valorização da mestiçagem no Brasil que, conforme já visto, ocorre sob um projeto de apagamento da cultura afroindígenas, levou à diferenciação das pessoas também a partir de suas experiências interracialis. O colorismo é uma categoria que tem aparecido de forma recente no Brasil, um conceito que busca hierarquizar as pessoas com base na cor da pele e, sendo assim, é uma ferramenta do racismo. Ele gera dificuldades para o reconhecimento da nossa própria origem à medida que inferioriza qualquer aspecto relacionado à descendência africana.Desse modo, se atribui às questões raciais um sistema de hierarquia em torno da aparência física, que é uma herança colonial.

Assim como o racismo, o colorismo é um problema que precisa ser enfrentado, pois ele dificulta o processo de compreensão das desigualdades raciais, além de impedir a união dos grupos racializados enquanto maioria étnica (Devulsky, 2021). Reconheço o quanto esse é um tema sensível e muito caro para nós militantes do movimento negro. Na disputa política,não nos interessa a divisão entre pessoas negras de pele clara ou pele escura, pois, na desigualdade racial, sofremos todos/as juntos/as.

A história do Brasil envolve, como vimos,as políticas de branqueamento e o mito da democracia racial. Isso gerou, em nossa sociedade, questões que envolvem também a cor da pele, conflitos que não podemos ignorar. A mestiçagem foi e ainda é utilizada como estratégia para dificultar que a população negra se identifique como uma camada homogênea no país, negando uma série de direitos a nós, em nome da supremacia branca.

Com o advento das cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos, a questão da cor tem se tornado um debate acirrado no país. Nesse processo, é importante ressaltar que a negritude de muitas pessoas tem sido questionada, com o objetivo de negar direitos políticos. Além disso, muitas pessoas brancas têm se aproveitado desse debate para reivindicar o estatuto da pessoa negra, a partir de uma série de fraudes ao acesso às políticas raciais. Ao que parece, na hora de acessar as políticas públicas, interessa ser negro/a, mas, no momento de se unir contra as desigualdades raciais, encontramos poucos/as aliados/as.

Sabemos que, no Brasil, o racismo ocorre devido ao fenótipo, aos traços físicos como o cabelo crespo, os traços faciais, o nariz mais largo, além da cor da pele. São fatores que geram situações de discriminação e preconceito. O racismo em nosso país não ocorre por características genóticas, como a origem, ou seja, se a pessoa possui pais ou avós negros/as.

Esse é um debate complexo, pois ainda encontramos algumas brechas nos sistemas de cotas raciais, que estabelecem a ideia de raça como uma herança genotípica. Vejamos, por exemplo, o decreto de regulamentação das cotas para afro-brasileiros da prefeitura de Rio Grande.

A verificação técnica e/ou documental seguirá as seguintes etapas:
I - análise do fenótipo do candidato(a), suas características físicas, sendo positivo o pertencimento a raça negra (preto ou pardo), estará cumprido o requisito para a posse do candidato;
II - Em caso de dúvida, quando não é possível uma afirmação fidedigna quanto à pertença racial do candidato(a), será solicitada documentação que comprove que seu genitor (Pai ou mãe) seja da raça negra, conforme orientação jurisprudencial e doutrinária recentes (Rio Grande, 2015, art. 5.º).

Com base nesse decreto, percebemos que existe um entendimento sobre a questão racial associado aos traços genotípicos, de modo que se define a possibilidade de avaliar a raça dos/as genitores/as dos/as candidatos/as à vaga por cota racial. A falta de esclarecimento sobre a definição de raça está presente, inclusive, nas próprias políticas raciais.

Além do debate que ocorre em torno das cotas raciais, as questões que envolvem raça e cor da pele, estão presentes no cotidiano das pessoas negras. Negros e negras são classificadas em diferentes cores, ao passo que os brancos, mesmo com suas diferenças, não vivenciam essa experiência. A negritude é frequentemente questionada, mas a branquitude não é, sobretudo porque as pessoas brancas nem se compreendem enquanto pessoas racializadas (Carneiro, 2004).

Minha vida foi marcada por discriminações “positivas” (Devulsky, 2021), produto desse colorismo, em que os “elogios” mais recebidos na infância eram sobre eu ter “sorte”, pois meu cabelo não era “tão duro” e minha pele era “mais clarinha”. Por vezes, eu acreditava que era “sorte”, mas questionava o porquê dessa “sorte” ter vindo pela metade, afinal, eu não havia recebido a graça do cabelo “liso e sedoso”, tampouco da pele “branca como a neve”. Contudo, não posso negar que essas características me colocavam em um local mais distante da africanidade e de todos os aspectos negativos relacionados a ela.

Esse fator nos confunde. Primeiramente, nos leva a um auto silenciamento, à tentativa de que nos olhem para além da nossa cor. Ninguém quer ter cor, gostaríamos exatamente da possibilidade de sermos apenas seres humanos, mas a invenção das raças não nos permite, então caímos no auto ódio, tentamos nos embranquecer para nos amar e, assim, sofremos. Através da consciência racial, um dos frutos mais doces colhidos pelo movimento negro, alguns/as de nós conseguem romper as barreiras do embranquecimento. A partir daí, então, começamos a nos encarar no espelho, e passamos a realizar um trabalho diário de busca pela aceitação e pela valorização de si.

[...] no Brasil nascemos pardos. Na adolescência, com a transformação do corpo que categoriza essa fase, nos tornamos mulatas e, na fase adulta, nos tornamos negras, ou, melhor, eu me tornei negra (Figueiredo, 2015, p. 165).

Mesmo nascendo uma pessoa negra, nem todo mundo se torna negro/a. Ser negro ou negra é como já falei anteriormente, e reforço aqui, uma experiência política. Até as pessoas de pele retinta podem caminhar em direção ao auto ódio e reproduzir atitudes racistas com outras pessoas iguais a si. No caso das pessoas de pele clara, o colorismo dificulta ainda mais nossa auto identificação como pessoas negras, pois passamos por todo esse processo que busca nos distanciar da nossa negritude.

No período da escravidão no Brasil, aqueles/as que eram filhos/as dos senhores brancos com mulheres escravizadas recebiam a possibilidade de algum tipo de ascensão social, exercendo alguns serviços de comandos e, em alguns casos, obtendo até mesmo a possibilidade de receber uma parte da herança dos pais. Esses fatores dividiam mestiços/as e negros/as, gerando políticas de inimizade nas fazendas. Esse é um aspecto muito característico da história brasileira que não ocorria nos Estados Unidos, por exemplo, onde a supremacia branca era muito mais dura no que diz respeito às relações entre pessoas brancas e negras (Souza, 2017).

É importante destacar que, atualmente, essa hierarquia de cor pouco apresenta diferença em relação às estatísticas de acesso à educação e às melhores condições econômicas entre as pessoas negras de pele clara e retinta. O colorismo mais atrapalha a auto identificação do que produz benefícios. Ele ajuda a compreender a minha dificuldade, e de muitas pessoas oprimidas, de se reconhecerem negros/as. Na estrutura racista, esse jogo tem sido extremamente favorável, pois, divididos/as, nos encontramos mais enfraquecidos/as na luta por nossos direitos.

As estratégias de sobrevivência e adaptação a uma vida marcada pelo racismo perpassa a possibilidade de se camuflar perante o mundo branco, para ser aceito e evitar uma série de dores que o racismo ocasiona. Nesse ponto, a pessoa não retinta encontra mais possibilidades para reproduzir essa lógica. Collins (2019), analisando o contexto estadunidense, aponta as diferenças entre mulheres de pele clara e mulheres de pele escura. Segundo a autora, as instituições dão preferência às pessoas de pele mais clara, em detrimento das pessoas de pele mais escura, assim como é mais aceita aquela mulher que alisa o cabelo, sendo o cabelo crespo mais discriminado.

Percebemos essas diferenças na mídia brasileira que, embora hoje tenha um número maior de pessoas negras em campanhas comerciais ou novelas, ainda dá preferência para pessoas de pele mais clara e traços faciais mais finos, que se aproximam dos traços brancos. Poderia citar um exemplo cotidiano de como a indústria também pensa dentro da lógica do colorismo. Um dia desses, fui comprar um protetor solar com base no tom da minha pele, e a cor mais escura que encontrei foi a da minha pele — que corresponde ao tom de uma pessoa com mãe de pele branca. Ou seja, uma pessoa que possui pais negros e pele mais escura não encontrará produtos para seu tom de pele.

Outro dia, em uma reunião de pais, a escola pediu que os responsáveis por crianças com a pele mais clara passassem protetor solar nos/as seus/as filhos/as, devido às fortes ondas de calor. No entanto, sabemos que o câncer de pele atinge pessoas de todas as cores e que a proteção deveria ser uma indicação a todas as crianças, não apenas àquelas que possuem o tom de pele mais claro.

Este exemplo me faz lembrar da bailarina brasileira negra Ingrid Silva³³, que

³³Ingrid Silva nasceu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Se tornou bailarina do Dance Theatre of Harlem, em Nova York. Ela publicou um livro infantil chamado *A bailarina que pintava as suas sapatilhas* e uma autobiografia chamada *A sapatilha que mudou o mundo*.

tinha de pintar suas sapatilhas porque, no mercado, não tinha sapatilhas no tom da sua pele. A pele branca, instituída como a pele “universal”, é algo tão amplamente difundido que as crianças na escola ainda fazem referência ao lápis bege como o lápis cor de pele. Atualmente, algumas marcas de lápis têm lançado kits de diferentes tons de pele, mas, infelizmente, na escola, ainda encontramos crianças negras que se pintam com cores que não reproduzem o seu tom de pele real.

Podemos analisar a questão da cor a partir de outro ponto muito relevante, apresentado por Collins (2019), de que as mulheres negras de pele mais clara, durante a escravidão, sofriam forte ocorrência de assédios por possuírem traços de mistura racial – que atraíam os homens –, o que as colocavam em posição constante de violência. Nesse ponto, podemos retomar os dois estereótipos citados anteriormente: o da mulher negra retinta, vista como a mãe negra, e o da mulata sensual. A primeira é privada de sua sexualidade e feminilidade, tendo sua imagem atribuída somente para servir a família dos homens brancos. A segunda é apenas definida com base na sua sexualidade, servindo como um corpo para saciar os desejos dos homens brancos.

Na tese *Branca pra casar, mulata pra F..., negra pra trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão da mulher entre mulheres negras em Salvador, Bahia*, de Ana Cláudia Lemos Pacheco (2008), a autora relata o quanto essas diferenças de cor entre mulheres também afetam o campo afetivo e demarcam diferenças entre mulheres negras mais claras e mais escuras, mesmo que sejam diferenças que ocorrem no campo da opressão, não apresentando nenhuma vantagem a nenhuma dessas mulheres. “Já de saída temos a negra e a mulata. A primeira tem uma só possibilidade e um só anseio: branquear-se. A segunda quer não apenas se branquear, mas também evitar regredir” (Fanon, 2020, p.69). Dessa forma, ambas almejam o mundo branco, apenas de formas diferentes, e isso é reflexo do colorismo e do racismo.

As relações interracialis nunca tiveram ampla aceitabilidade por todos os grupos que formam a sociedade brasileira, como o mito da democracia racial nos faz acreditar. Embora a legislação brasileira nunca tenha tido leis expressamente segregacionistas, a segregação ocorreu fortemente. Segundo relatos orais, muitos clubes de Rio Grandenão aceitavam negros e negras. Meus pais contam que alguns bailes de carnaval colocavam uma corda dividindo brancos e negros. Esse contexto levou à criação de clubes negros, ligados aos blocos carnavalescos, conhecidos como

o *Braço e Braço* e a *Sociedade Estrela do Oriente*, mas pelos quais infelizmente temos poucas documentações históricas (Paixão; Spolte, 2017).

Assim, entre as limitações socialmente impostas ao homem negro, era totalmente proibido ter relações com uma mulher branca, sob o risco de serem castrados. Com o tempo, os casamentos interraciais passaram a assumir um sentido de possibilidade de embranquecimento do cônjuge, que pertence ao grupo oprimido racialmente (Fanon, 2020). A pintura “A redenção de Cam”, de 1895, do pintor brasileiro Modesto Brocos, é um exemplo dessa possível ascensão via branqueamento racial, pois representa uma mulher retinta, com as mãos apontadas para o céu, diante do seu neto branco, da sua filha parda e do seu genro branco.

Não trago a questão do colorismo, nesta pesquisa, para reivindicar uma morenidade brasileira (Carneiro, 2004), mas sim para destacar a crueldade do racismo em aprisionar pessoas nas mais diferentes e complexas escalas de opressão. Nessa escala racista, as possibilidades de camuflagem – que supostamente as pessoas de pele mais clara teriam frente a violência racial – perpassa também o abandono de qualquer referência à cultura africana e à busca por uma ascensão econômica e intelectual como ferramenta de aceitação dentro do mundo branco. Algo que, na prática, nós sabemos, na pele: não salva ninguém do racismo.

Conforme nos afirma Fanon (2008, p. 48):

Nada mais sensacional do que um negro (ou uma negra) que se exprime corretamente, pois na verdade, ele assume o mundo branco. [...] Compreende-se, depois de tudo o que foi dito, que a primeira reação do negro seja a de dizer não àqueles que tentam defini-lo. Compreende-se que a primeira ação do negro seja uma reação, e, uma vez que é avaliado segundo seu grau de assimilação.

Quando Fanon fala sobre a necessidade das pessoas negras de assumirem o mundo branco, isso pode ser uma estratégia de se camuflar, ação frequente para as pessoas de pele mais clara, ao passo que a ideia de se branquear aparece como uma possibilidade mais “viável” do que para as pessoas de pele mais escura. Nesse processo, se busca evidenciar a herança branca e os traços físicos de ascensão branca. Assim, a ascensão social para as pessoas negras se revela como a possibilidade de ser reconhecido/a no mundo dos brancos, pois são eles que ainda se encontram em posições de poder e privilégio.

Por vezes, a elite branca nos deixa sentar na mesa. É interessante, nos tempos atuais, que exista um/a negro/a na empresa, no grupo de amigos, nos espaços

culturais, pois eles servem como um passaporte para a defesa de que não são racistas, ou até mesmo para afirmarem a ideia de que não existe desigualdade racial. Fazem uso da meritocracia para justificar a ausência dessa desigualdade, pois, se uma pessoa negra conseguiu ser médica, por exemplo, foi porque se dedicou para isso. A meritocracia ignora completamente a desigualdade econômica e o passado de exclusão social que a maioria das pessoas negras viveu e vive nesse país.

Ao dizer não ao processo de assimilação, colocamos um limite àqueles que tentam nos definir, assumimos o controle sobre a nossa imagem e passamos a escrever a nossa própria história. Não há nada mais poderoso do que a possibilidade de narrar a própria história, quebrando a lente racista que nos obrigam a usar (Figueiredo, 2015). Mesmo que uma mulher de pele clara alise o cabelo e se afaste da sua africanidade para atingir algum tipo de passabilidade, o referencial de beleza brasileiro ainda será o corpo magro, os olhos azuis e os longos cabelos lisos e loiros, como é o caso da Gisele Bündchen, mulher mais conhecida por sua beleza, no Brasil, uma gaúcha de ascendência alemã.

Para trazer exemplos cotidianos, afirmo que a negação da presença negra no Rio Grande do Sul é tão forte que, muitas vezes, enquanto eu frequentava alguns espaços junto com outras amigas negras, afirmando nossa negritude de forma mais forte esteticamente – utilizando dreads, tranças ou turbantes –, as pessoas nos questionavam, dizendo que não parecíamos naturais deste estado. O racismo é uma experiência tão invasiva que as pessoas se sentem à vontade para invadir nosso espaço em locais públicos, para proferir comentários sobre nossas origens ou nossa estética.

Quando utilizamos elementos que estão mais relacionados à estética africana, algumas pessoas elogiam, mas, geralmente, do ponto de vista do exótico e da curiosidade. É inacreditável viver essa experiência de forma cotidiana. Às vezes, você está passando na rua e alguém grita algo sobre seu cabelo do outro lado da calçada, de forma “positiva” ou pejorativa, experiência que pessoas brancas têm o privilégio de não vivenciar. Quando ascendemos socialmente, o estranhamento me parece mais frequente, ocorre que nossos corpos são estranhos à elite branca, porque estão acostumados a nos marginalizar e a definir os espaços que devemos frequentar, assim como estão acostumados a nos ver com o apagamento das nossas heranças africanas, para sobreviver à violência da supremacia branca.

Pensando a nível da realidade escolar, temos os dados do Sistema de

Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)³⁴ de 2022 que, ao analisar o clima escolar, verificou que ocorrem disparidades entre os/as estudantes brancos/as e negros/as, tendo esses últimos enfrentado dificuldades de acesso e defasagem, além de terem a pior percepção sobre o ensino. O estudo também aponta que os/as estudantes autodeclarados/as pretos/as identificam de forma mais negativa o clima escolar, em comparação aos/as outros/as alunos/as. Esse dado nos revela o quanto o colorismo atravessa o ambiente escolar, contribuindo para um cenário de maior exclusão para os/as estudantes retintos.

Na escola, nunca tive um nome.

E aí negão? Na escola eu nunca tive nome, me chamavam de negão. Certa vez, perguntaram onde eu estava na escola, e escutei um colega responder que eu estava na senzala.

Pensava sobre o porquê de ser comparado a um escravo e eles, os meninos brancos, nunca serem comparados aos escravistas. Queriam dominar, mas não serem acusados de dominadores.

Um dia, a professora fez uma atividade, contando a história da caixa de pandora. Construímos uma caixa de papel e, dentro dela, deveríamos escrever nossa esperança, aquilo que guardávamos em nossos corações. Escrevi que a minha esperança era ter uma família.

Muito cedo, perdi meus pais para o cárcere, presos por tráfico. Frequentei várias casas de passagens, estive em algumas casas que me acolheram, mas nenhuma delas pôde ser uma família para mim.

No último ano que freqüentei a escola, fui aprovado para a escola técnica. Poucos alunos da escola conseguiram passar nessa prova. Com alegria, todos me parabenizavam, no entanto, eu não entendia o porquê de tanta emoção, esse não era meu sonho. Não cursei o ensino técnico, abandonei a escola logo que terminei o ensino fundamental, e então comecei a me dedicar ao meu sonho. Para isso, eu precisava trabalhar. Na escola, nunca tive um nome.



4 “O mundo é meu trauma”: educação e trauma racial

Figura 11 - Mundo = Ferida, Jota Mombaça.



Fonte: Galerias Municipais.

Racismo e seus impactos psicológicos

Quando decidi me colocar nesta pesquisa, enquanto uma mulher que também conta a sua história sobre suas vivências na educação e experiências como educadora, gestora e estudante do doutorado, comecei a fazer um exercício para lembrar quais traumas raciais vivenciei na escola. É comum a negação quando vivemos situações de dor, é como uma estratégia de proteção.

Autores/as vêm desenvolvendo trabalhos com o aporte teórico da psicanálise para compreender os impactos do racismo. Um dos primeiros trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre o assunto foi defendido pela intelectual negra Virginia Bicudo (2010), com a dissertação *Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo*, que integrou os estudos financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, denominado “Projeto Tensões”, responsável por avaliar os conflitos sociais na busca por estratégias de contenção de conflitos no contexto pós-guerra, em 1946. No Brasil, o projeto se desenvolveu em São Paulo e contou com a participação de outros intelectuais que também investigaram as questões raciais,

como Florestan Fernandes e Roger Bastide (Gahyva, 2011).

A UNESCO tinha interesse em fomentar interpretações da psicologia sobre as tensões raciais. A escolha do Brasil como país que receberia o projeto de pesquisa tem relação com a tentativa de mostrar uma convivência pacífica entre as raças dentro da nação, reforçando o mito da democracia racial, mas também estava associado à tentativa de romper com os ideais racistas de supremacistas brancos que a segunda guerra alimentou (Figueiredo, 2015).

Os resultados das pesquisas, entretanto, apontaram resultados contrários à ausência de conflitos raciais, as tensões raciais estavam presentes no país, como podemos observar no trabalho de Virgínia Bicudo, que analisou depoimentos de pessoas negras das classes populares. Nesse Trabalho, a autora destaca o sentimento de inferioridade das pessoas negras ocasionado pelo racismo e pela busca dos indivíduos à anuência dos brancos, como um mecanismo de sobrevivência e aceitação social capaz de gerar uma grande desordem mental.

Classificando seu universo de depoentes segundo as variáveis “cor” (cor da pele, cabelos e fenótipo dos pais) e “classe social” (renda, grau de instrução e profissão), sua pesquisa revela como, no Brasil, a mobilidade social ascendente de negros e mulatos não elimina as marcas raciais. Ao contrário, ascensão social e consciência racial são diretamente proporcionais (Gahyva, 2011, p. 298).

Assim, o trabalho de Bicudo deu um passo importante na tentativa de rompimento com o pensamento de Gilberto Freyre que, sintetizado na ideia de uma harmonia de convivência entre as raças, justificava a ausência do racismo no Brasil. A sua tese também demonstrou que a população negra com maiores condições econômicas no Brasil buscava se afastar dos elementos que caracterizam a cultura africana e afro-brasileira, assim como os coletivos de resistência negra, na tentativa de se adequar ao mundo branco e obter maior aceitação social.

Anos mais tarde, um estudo semelhante foi desenvolvido pela psicanalista Neuza Santos Souza (1983) e deu origem ao livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Neste trabalho, a autora analisa a experiência emocional do negro que, “vivendo nessa sociedade, responde positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos” (Souza, 1983, p.17).

Estudos mais atuais, reunidos em organizações como a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), o Instituto AMMA Psique e Negritude e o Centro de

Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades(CEERT), vêm contribuindo para o aprofundamento das questões raciais da área da psicologia. As grandes contribuições desses trabalhos estão em analisar a complexidade das questões raciais diante das suas dimensões psíquicas, demarcando que as questões psicológicas possuem influência do meio e na estrutura social.

O racismo afeta a estruturação do “Ideal do Ego³⁵”, modelo pelo qual os sujeitos se identificam no processo de formação da sua psique, um modelo idealizado a ser alcançado; para a pessoa negra, esse ideal é branco. Assim, o sujeito negro precisa negar a si mesmo, um processo violento tanto para o corpo físico quanto para a mente, gerando “autodesvalorização, conformismo, atitude fóbica e submissa” (Souza, 1983, p. 41).

Fanon (1983) também faz referência ao “ideal do ego” ao discutir o processo de “reconhecimento”. Para o autor, o processo de reconhecimento do sujeito negro perpassa a necessidade de comparação com o outro, o ser está sempre orientado pelo outro. Esse processo impõe a necessidade de segurança frente a uma constante sensação de inferioridade.

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida (Fanon, 2008, p. 180).

A saída para esse grande problema que assombra a vida de todos e todas, se intensificando no mundo das pessoas negras, seria o que Fanon(2008) chama de “reconhecimento recíproco”, a partir do qual todos/as podem ser reconhecidos/as e respeitados/as, possibilitando que as pessoas de cor se libertem para serem vistas como seres humanos, antes de serem definidas por sua quantidade de melanina e uma série de estereótipos que acompanham esse aspecto.

Isildinha Nogueira(2021) nos alerta para o fato de que mesmo que possamos apagar a presença do racismo no plano estrutural, ainda teremos que lidar com a presença do racismo no inconsciente coletivo. Esse inconsciente atribui

³⁵ Cada indivíduo se constrói a partir de um “modelo ideal, perfeito ou quase” que é da ordem do simbólico, quanto mais próximo o sujeito consegue se aproximar deste ideal, maior é a sua satisfação e quanto mais se distancia maior é a sensação de inferioridade(Santos,1983,p.33).

características inatas ao corpo negro, embasadas em estereótipos imaginários depreciativos. Nesse processo, o sujeito negro precisa lidar com um corpo que não é o ideal de desejo para os/as outros/as e, conseqüentemente, para si mesmo.

O conceito de dororidade, desenvolvido por Vilma Piedade (2017), marca as conseqüências do racismo na vida das mulheres negras, causando uma dor comum que as mantêm conectadas. Em uma roda de conversa entre minhas amigas negras, nossas histórias se repetem, vivemos a opressão de gênero atrelada às questões de raça. Quando uma de nós narra uma história de violência, a outra, que também já esteve naquele lugar de dor, possui mecanismos para acolher a dor de sua irmã de cor e, dessa forma, existe um espaço seguro e de acolhimento entre nós.

Na escravidão, nós não éramos tratadas como seres humanos, as imagens de controle criadas sobre as mulheres negras, por uma sociedade racista, é responsável por construir um imaginário em que a mulher negra é tolerante à dor, a ponto de hoje, por exemplo, mulheres negras receberem menos anestesia nos partos do que as mulheres brancas³⁶.

Nossa ancestralidade tem sido silenciada a ponto de muitas de nós termos apagado nossa própria história. Esse processo rouba a oportunidade de nos conectarmos com os preceitos filosóficos que herdamos da tradição africana. Sob o preconceito religioso, demonizam nossa religião e nossa filosofia Ubuntu, arrancam nossos turbantes e nos dizem que nosso lugar é na cozinha, na faxina, nas novas senzalas. A dororidade fala da experiência das dores do machismo e do racismo (Piedade, 2017).

Nossas mentalidades são construídas sob uma série de violências externas ligadas às questões de raça, que configuram nossa estrutura psicológica. Tais experiências, embora vivenciadas de forma única, se repetem na vida de muitas pessoas negras. Quando o indivíduo é exposto a essas violências, é objetificado, passa a ser definido pelo outro através de ações e olhares que se manifestam de forma cotidiana.

O trabalho de Grada Kilomba (2019) traz aportes teóricos importantes para esta pesquisa por ser desenvolvida dentro do campo de estudos da psicanálise e das questões raciais. Em sua obra *Memórias de Plantação: episódios do racismo*

³⁶Conforme apontam os resultados dos estudos apresentados no artigo *A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil* (Leal et al., 2017), no parto vaginal, as mulheres pretas recebem menos anestesia local em comparação às mulheres brancas.

cotidiano, a autora analisa episódios de racismo e seus impactos na vida mental de mulheres negras que vivem na Alemanha. Grada define estágios psicológicos do racismo, tais como a negação, a vergonha, o reconhecimento e a reparação.

O primeiro estágio, denominado negação, é o momento em que o sujeito procura racionalizar as práticas racistas ou convencer as demais pessoas de que não está sendo racista, mas sim “mal interpretado” diante da sua ação e fala. Desse modo, o estágio da negação “é um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente, por isso é comum encontrarmos pessoas que afirmam que existe racismo no Brasil, mas que não são racistas” (Kilomba, 2019, p.43).

A vergonha, segundo estágio, ocorre devido à nossa preocupação com a percepção que os outros possuem de nós. Muitas pessoas brancas têm dificuldade de reconhecer seus privilégios na sociedade por vergonha de assumir a posição que ocupam. Mas, esse é um estágio fundamental no processo de reconhecimento do racismo e na construção de um caminho para sua aniquilação.

O reconhecimento é o processo em que o branco entra em contato com a realidade, identificando os traços da branquitude em si e na dinâmica social. Esse reconhecimento é o único caminho para a reparação, que Grada Kilomba (2019) define como último estágio do racismo. Reconhecendo que é racista, se torna possível olhar para as estruturas e relações sociais, pensando caminhos reais para transformações. Esse processo exige mobilizações internas que produzem um questionamento no campo psicológico de cada indivíduo, a compreensão da esfera individual auxilia nas articulações para a transformação da esfera social.

A história da humanidade interfere na forma como compreendemos a nós e ao mundo. O passado escravista e a forma como o compreendemos no presente contribuiu para a manutenção de práticas racistas em nosso cotidiano, mesmo que hoje não exista mais escravidão e a concepção de raça seja de modo geral percebida como algo inexistente. Nesse processo, para construir uma identidade positiva, a população branca precisou criar o seu oposto, a identidade negativa, personificada no corpo negro. Esse processo se mantém mesmo que de forma inconsciente.

Em roda, debatemos a saúde mental da população negra.

Organizamos um evento, junto ao movimento negro, sobre a saúde mental da população negra. Estávamos no setembro amarelo e a pauta da saúde mental tem sido fortemente discutida nesse mês do ano. O evento ocorreu na sede do Nós Jovens, que fica localizada em um bairro periférico da cidade de Rio Grande. Para falar sobre o assunto, estava uma Yalorixá, alguns psicólogos, uma médica, artistas, uma terapeuta ocupacional e o coordenador do comitê de saúde negra da cidade, todos profissionais negros e negras. Fizemos uma grande roda, começamos ouvindo a música do cantor e compositor, nosso irmão músico, e o debate se iniciou. Garantimos que tivesse comida para compartilharmos, as crianças brincavam no espaço externo. O debate se estendeu, senti o quanto as pessoas necessitam destes espaços para falar sobre suas dores, expectativas e frustrações frente ao sistema que as exclui e adocece.

O movimento negro é educador. Naquele dia, fiquei refletindo sobre as dificuldades que temos de nos unir enquanto pessoas negras, tem sido difícil nos aquilombar, contudo, é geral o sentimento de que se descobrir negro neste país é um processo lento e que não chega para todos nós. Nas falas de nossos irmãos e irmãs, passamos a compreender o quanto alguns de nós querem apenas esquecer as pautas raciais, tendo em vista o quanto elas falam de uma posição de exclusão e de opressão, como se esquecer de quem somos negros pudesse nos salvar dessa condição.

As falas de todos e todas caminharam para a necessidade de uma cura coletiva, mesmo com a presença dos/das psicólogos/as, sabemos que apenas a terapia não é suficiente para nos fortalecer diante de tanta violência racial cotidiana. O racismo é cotidiano, nos atravessa de diversas formas, é vivido pela gestante negra que sofre a violência obstétrica, a criança negra que tem seu diagnóstico tardio e não tem acesso a terapia, na formação em psicologia que apaga a experiência afro-indígena, na violência vivenciada pelo trabalhador e pela trabalhadora. Disso tudo, emerge a necessidade de nos compreendermos enquanto corpos multidimensionais, que nos seus processos de cura precisam de cuidado espiritual e de um apoio comunitário.

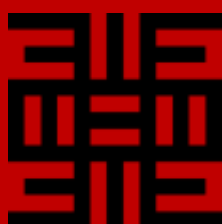
As crianças que corriam pelo espaço, sorrindo e gritando, enchem meu coração de esperança, ali em meio à discussão política. Elas podem, mais cedo do que nós, descobrir a sua identidade política negra, o que não as livra do racismo, mas as fortalece para enfrentá-lo. As comidas, as trocas, as músicas, as bençãos, a democratização do local, que é um ambiente da comunidade e gentilmente sempre se encontra de portas abertas para nos receber, me fazem acreditar na construção de outros mundos. As contradições estão ali, nos fazendo lembrar da nossa humanidade. Nem sempre concordamos, mas, sentados em roda, nos escutamos e isso é fazer política negra neste país.

A história negra não é a história da escravidão.

A professora me chamou na sala da educação infantil e, segundo ela, os alunos não estavam entendendo a sua explicação, eles não sabiam que já havia existido escravidão. Entrei na sala, todos em roda e sentados no chão. Ela tinha apresentado um vídeo que eu não sabia do que se tratava, mas, é claro que eu, a professora negra, tinha que saber falar sobre isso....

Olhei para as duas crianças negras da sala e meu coração ardeu de preocupação. Começar a falar das questões negras a partir da escravidão é o pior caminho para ser seguido e, agora, como eu arrumaria o estrago? Comecei falando de Zumbi e da sua luta em nome da liberdade. Indiquei um vídeo de Dandara para a professora e entreguei um livro sobre a história de Zumbi. Voltei à sala da direção, preocupada.

Se inicia mais um novembro negro e, por vezes, trabalhar essas questões pode ser pior do que não trabalhar. O estrago já estava feito. No outro dia, a mãe de uma das crianças me relatou que a sua filha, uma menina negra, estava preocupada em saber se ela já havia trabalhado porque a professora disse que as crianças negras trabalhavam na escravidão. Segundo a mãe, a menina diz que é morena e que o pai é negro, mas ela tem a pele mais clara.



4.1 Trauma racial

Figura 12 - Mundo = Ferida, Jota Mombaça.



Fonte: Arte Versa, UFRGS.

“Multiplicam-se os casos de crianças negras na escola que, quando solicitadas a desenhar-se, produzem meninos ou meninas pintados como crianças brancas; crianças negras que dizem, enquanto se beliscam, que é feio ser negro, pois, quando querem magoá-las, as outras crianças referem-se à sua cor; crianças negras que brincam com toalha de banho na cabeça para imitar apresentadoras de programas infantis com seus longos e louros cabelos; que bebem ou passam água sanitária na pele para tentar desbotar sua cor; casos de adolescentes que passam facas na pele do braço tentando esfolá-lo; o jovem surpreso diante do espelho, ao deparar com a imagem de um negro – passa tanto tempo tentando fazer os outros esquecerem que ele era negro que acabou ele mesmo esquecendo; ou homens e mulheres negros que se suicidam” (Sales Jr., 2006, p. 235).

Segundo o livro *Etimologia de termos analíticos*, a palavra trauma tem origem

grega e significa ferida/ferimento (Zimmerman, 2012). Para a psicanálise, o trauma está relacionado ao forte impacto que um evento inesperado pode causar na mente (Dunker, 2021) e é produzido por sua relação com o irracional e com o desmentido social (Belo, 2021).

O trauma, embora seja vivenciado de forma subjetiva por aquele que sofreu, tem um caráter externo e uma dimensão coletiva. A experiência da escravidão levou a uma subjetivação coletiva do que é ser negro/a e branco/a no Brasil, e tal experiência é marcada por valores e crenças transmitidos de geração para geração, por parte de quem sofre a violência e também de quem gera a agressão, o que podemos denominar de trauma transgeracional (Reis, 2019).

A violência racial causa um dano psicológico porque é um acontecimento que as pessoas não conseguem racionalizar em suas vidas. Quando sofremos uma agressão pautada na ideia de raça, não conseguimos encontrar sentido para esse acontecimento. A própria ideia de raça é uma construção social inventada e que serviu para legitimar um passado escravista que, embora não mais exista, nos persegue como um fantasma.

Em outros termos, um trauma coletivo oriundo do racismo é causado pelos mecanismos de perpetuação do racismo e de suas atualizações. E a variação da tonalidade e intensidade do trauma são devidas as transformações ocorridas nas estruturas da sociedade (Mota, 2019, p. 62).

O trauma pode ser pensado a partir do conceito de desmentido social, criado por Ferenczi, para explicar a forma como as crianças que sofriam abuso sexual, não tinham seus relatos validados pelos adultos que o cercavam. (Carnevez; Verztman, p.250, 2019). Ainda vivenciamos esse processo de associar as denúncias das crianças a fantasias infantis, talvez de modo menos intenso devido aos avanços nas políticas e campanhas de proteção à infância. Belo (2021) cita os estudos de Ferenczi a respeito do desmentido social para pensar o trauma na sua relação com o racismo, e aponta que o trauma pode ser pensado em três tempos. Primeiramente, a pessoa sofre o abuso do racismo, acontecimento que é muito difícil de elaborar internamente, dado o grau da sua irracionalidade. O segundo momento é a procura por uma legitimação do que está sentindo, nesse processo se recorre a outra pessoa para ter seu sofrimento válido. No entanto, essa pessoa não recebe do outro o reconhecimento do vivido, esse é o terceiro momento, em que o racismo se torna um desmentido social, pois a sociedade desconstitui e desautoriza a fala e a experiência da pessoa negra sobre o

racismo (Laraet *al.*, 2020).

No cotidiano das pessoas negras, é comum escutar que o racismo é “mimimi”, ou que “tudo hoje se tornou racismo”, formas de mascarar o racismo com a justificativa de que as opressões ocorrem por uma questão de classe, afinal, “qualquer pessoa pobre sofreria essa violência, não é devido à sua cor”. Comentários como esses recebem força maior no Brasil por causa do mito da democracia racial, que levou o racismo a uma esfera em que ele não é reconhecido como uma realidade social. O racismo em nosso país é, a todo momento, desmentido. Quando o racismo é negado, o sujeito não consegue criar recursos para lidar com ele.

Os psicanalistas dizem que não há nada mais traumatizante para a criança pequena do que o contato com o racional. Pessoalmente, eu diria que, para um homem que só tem a razão como arma, não há nada mais neurótico que o contato irracional (Fanon, 2020, p. 133).

Sendo a raça uma invenção, quando o racismo atua, ele mobiliza a esfera do irracional, da construção de um outro que é inferiorizado e subjugado. O trauma da violência racial também se manifesta quando o sujeito é privado da sua relação com a sociedade, construída para o sujeito branco. Quem vive um trauma entra em estado de choque devido à violência do evento inesperado, o qual possui uma atemporalidade latente na medida que traz o passado à tona no presente. A agressão da escravidão é revivida agora, reconstruída com os elementos da realidade presente.

Os quatrocentos anos de escravidão vivenciados no Brasil deixaram marcas na forma como a sociedade se estruturou e vem se organizando, não apenas através da falsa abolição, que colocou a população negra à margem da sociedade até a atualidade, mas também através da forma como construímos nossas relações sociais. A escravidão, nos primeiros anos de colonização, dada a falta de uma instituição reguladora, forjou as relações sociais em relações de familismo e patriarcalismo. Dessa forma, os senhores de escravos exerciam total poder.

A escravidão moderna vivida nas Américas colocou sobre as pessoas uma condição de escravo e não de escravizado, ou seja, ao impor a ideia de que o sujeito nascia para ser escravo, se condenava toda uma vida à opressão. Esse elemento deixa marcas profundas na vida de todos/as aqueles/as que carregam na pele essa história.

Assim como a ideia de escravo apaga as possibilidades de vida do sujeito que não é dono de si e é condenado à subserviência da escravidão, aquele/a que

escraviza se coloca em uma posição de superioridade, tendo para si o direito de oprimir e definir a vida dos/as escravizados/as desde uma lógica violenta e sádica (Souza, 2017). Ao longo da história da cultura euro-cristã, os desejos sexuais inconscientes das pessoas brancas foram reprimidos e associados à culpa, sendo projetados nas pessoas negras. Em razão disso, as pessoas negras foram associadas ao biológico, sob estigmas de forte, selvagem, potente, diabo, pecado (Fanon, 2020). Nesse ponto, todo tipo de violência é projetado no/a outro/a, fazendo com que seja preciso se proteger.

Essa relação opressor-oprimido se atualiza e permanece na sociedade e suas estruturas racistas que, cada vez mais sofisticadas, continuam enquadrando a pessoa negra no estigma de “primitivado, anticivilizado” (Fanon, 2020, p. 24). Esse sadismo se atualiza na forma como a sociedade não atribui qualquer empatia aos altos índices de assassinatos de jovens negros/as em nosso país. A morte do menino Miguel³⁷, de cinco anos, que caiu do nono andar ao ser abandonado pela patroa branca enquanto sua mãe o deixava sob seus cuidados para poder passear com os cachorros da mesma, não é capaz de mobilizar a sociedade como um todo na luta por justiça. Essa realidade revela uma grande negligência social para com as temáticas que envolvem as questões raciais.

Em termos psicológicos, o/a racista projeta seus medos no/a outro/a, aquilo que ele/a quer ser e ainda se satisfaz com a humilhação alheia, pois há um prazer em inferiorizá-lo/a (Costa, 2021). Essa análise nos faz refletir sobre a perversidade do racismo e as duras consequências que podem ser geradas àqueles/as que são vítimas dessas violências. A escravidão retirou o território, a história, a cultura, a cosmologia, a ponto de produzir a morte física e psíquica, ou a tentativa de fazer isso. Na reinvenção do passado, continuam matando o corpo e a mente negra através do “jeitinho brasileiro”, pois ninguém quer ser reconhecido/a como racista, mas, estruturalmente, pessoas seguem se beneficiando das diferenças raciais e, para isso, utilizam a culpabilização das vítimas (Boas, 2021).

Olhar para a esfera psíquica das pessoas que vivenciam as violências raciais e sofrem o trauma racial é importante para articular estratégias de enfrentamento

³⁷ CASO Miguel: ‘Ela deixou meu filho ir para a morte’, diz mãe de menino que estava aos cuidados da patroa e morreu. **G1 PE**, 5 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/ela-deixou-meu-filho-em-perigo-diz-mae-de-menino-que-estava-aos-cuidados-da-patroa-e-morreu.ghtml>. Acessado em: 16 maio 2025.

dessas violências. Em relação às populações africanas e, mais tarde, americanas (González, 2020), é preciso compreender o significado que elas atribuem ao “sequestro em suas terras maternas, a violenta e incerta travessia transatlântica e, sobretudo, a experiência transgeracional de desumanização quase absoluta sob a sociabilidade escravista” (Faustino, 2019, p. 82). Só então se torna possível reelaborar novos valores enquanto sociedade que reconhece o racismo e constroi estratégias para superá-lo.

Dessa relação de violência e projeção do/a outro/a surge também o recalque, em que a cultura negra é desejada, mas, ao mesmo tempo, inferiorizada. O cantor Baco Exu do Blues, na canção *Imortais e Fatais 2* (2022), traduz o pensamento da intelectual Lélia González (1988) quando questiona: “Minha pele é diferente ela não é feia / Se ama a minha cultura porque me odeia?”, pois, segundo a autora, no carnaval, a mulata se torna a representação da cultura brasileira, que passa ser a cultura negra, a mesma que, nos outros dias do ano, é negligenciada e marginalizada.

É sobre todos que viveram sozinhos
E quando foram amados não sabiam o que fazer
Onde sua religião estava na escravidão?
Sou artesão do próprio caminho
Vítima da falta de abraço do mundo
Ah, bem melhor seria poder viver paz
Sem ter que sofrer, sem ter que chorar
Sem ter
(Baco Exu do Blues, 2022, n. p.).

O álbum todo do cantor Baco Exu do Blues, intitulado *QVVjFA* (Quantas vezes você já foi amado?), lançado em 2022, faz uma discussão sobre a autoestima do homem negro, assim como outros cantores negros da atualidade, como Emicida em *AmarElo*, lançado em 2019, por exemplo, que traz questões sobre afetividade e até mesmo suicídio. Baco Exu do Blues se propõe a desconstruir a imagem de “durão” dos homens negros do rap, mostrando as suas fragilidades e reforçando a sua humanidade ao falar de amor e sentimentos.

O trabalho *Formação da identidade e sentimentos de autoestima: um estudo comparativo entre jovens brancos e negros* (Ramos; Locatelli; Winning, 2015), utiliza a teoria analítica do campo da psicologia para analisar o trauma intergeracional da escravidão, que se verifica presente em adolescentes negros/as, fazendo com que eles/as venham a projetar o sentimento de inferioridade frente aos/as adolescentes brancos/as. Associa aos/as adolescentes brancos/as a ideia de ter mais amigos/as, de

ser mais rico/a, de possuir mais beleza, entre outros aspectos positivos, pois, segundo a autora, os/as adolescentes negros/as estão presos/as a uma imagem negativa sobre sua própria cor, que foi historicamente marginalizada, desde o passado escravista.

Para muitas crianças, a experiência do racismo ocorre de forma inesperada e, muitas vezes, sem que elas tenham consciência da sua própria raça. A segregação sofrida pela discriminação racial, que não possui nenhuma coerência racional, causa um efeito traumatizante intenso porque mobiliza aspectos irracionais, que são de difícil compreensão dentro do universo e das capacidades infantis (Devulsky, 2021).

Podemos, então, identificar dois elementos do trauma que se relacionam ao passado colonial: o choque violento e a temporalidade. Quando uma pessoa é chamada de negra, ela é colocada na mesma relação colonial estabelecida entre senhor-escravizado, pois a palavra “negra” não está apenas relacionada à cor da pele, mas também a diferentes termos como primitivo, ignorante e preguiçoso, todos construídos pelo passado escravista (Kilomba, 2019).

Quando uma pessoa branca define a outra pela cor, há uma relação de orgulho-vergonha em que a pessoa de cor é humilhada e a pessoa branca exerce sua posição de autoridade e poder. O segundo elemento do trauma seria a relação temporal colocada no episódio de racismo em que o passado revisita o presente, de forma que nós, pessoas negras, não possamos escolher apenas seguir em frente, pois, a todo momento, somos assombradas/os por fantasmas do passado colonial (Kilomba, 2019).

É assim que carregamos esses traumas, na nossa “espinha dorsal”, traumas que vão nos matando a cada dia, nos invisibilizando, anulando nossas possibilidades de existir (Mombaça, 2017). Todos os dias, assistimos a morte física e psicológica de nossos/as irmãos/ãs por mais que resistamos, estamos cansados/as, feridos/as e traumatizados/as. Exigimos o direito de apenas viver ao invés de sobreviver, exigimos o direito de sonhar um novo mundo.

Viver em uma sociedade que inferioriza pessoas negras é viver acumulando uma série de feridas que nunca se fecham, porque nós, negros e negras, somos “profundamente feridos, como a gente diz, ‘feridos até o coração’, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e, conseqüentemente, de amar” (Hooks, 2006, p. 189). Essa reflexão de hooks aponta o impacto que a escravidão causa na estrutura emocional das pessoas negras, de modo que nos foi imposta a necessidade de reprimir nossas emoções diante dos abusos dos escravagistas, repressão que era uma autoproteção e estratégia de

sobrevivência. Toda essa dureza nos acompanha até hoje e tem nos impedido de amar e também de ser amados/as.

É importante destacar que falar sobre trauma racial não é o mesmo que construir um caminho que nos leva a nomear todas as pessoas negras como traumatizadas (Boas, 2021). Cada pessoa possui mecanismos internos para lidar com seus processos psicológicos e reinventar formas de lidar com suas dores. Na história negra brasileira, foram muitas as formas de resistência da cultura e do bem viver negro que ocorreram por meio da construção de comunidades de afeto, como os quilombos, por exemplo, e também através da religiosidade, da musicalidade, da oralidade, entre outros aspectos.

O estudo sobre trauma racial, apresentado pela revista *American Psychologist* e analisado pelo site *Mad In America*, aponta que o trauma racial se assemelha ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEP) por ocasionar doenças psicossomáticas, sentimentos de hipervigilância, esquiva e desconfiança, mas se difere porque o trauma racial é um evento que ocorre de forma cotidiana. Os estudos alertam para as micro agressões diárias que levam ao trauma racial e sugerem micro intervenções possíveis de serem realizadas, tais como tornar o “invisível, visível, desarmando as micro agressões, educar o agressor e buscando reforço e suporte externo”³⁸ (Comas-Díaz, 2019, n. p).

Nesse sentido, é fundamental pensar o trauma racial no ambiente escolar, de forma que a educação se torne uma ferramenta importante na construção de “dispositivos de luta e cura, enquanto autocuidado de si e das suas” (Zandomenico, 2021, p. 297), além de apontar alternativas para a descolonização das mentes e suas lógicas de opressão.

³⁸ O site *Mad In America* publicou análises sobre o estudo a respeito do conceito de trauma racial, com base no artigo intitulado *Racial trauma: theory, research, and healing*, publicado em janeiro de 2019, organizado por Lillian Comas-Díaz, psicóloga feminista e clínica.

A dose amarga: diário de racismo na escola.

Todos os dias tomamos goles de racismo, alguns mais amargos que outros, mas sempre temos de bebê-lo. Cheguei na turma para dar aula, pensando em fazer uma proposta diferente. Na semana anterior, tínhamos feito o conselho de classe e, por unanimidade, aquela turma foi declarada a mais agitada e mal educada da escola. Eu não gostava de pensar assim, mesmo que, por dias, eles me deixassem muito cansada e demonstrassem quase nenhum interesse pelos conteúdos abordados. Esperançosa, pedi a eles que fizessem um círculo com as mesas e começamos a construir um texto coletivo sobre uma animação indígena que havíamos assistido na aula passada, chamada Pachamama.

Em meio a muitas conversas, permiti que eles trouxessem os temas que extrapolavam a sala de aula, pois possuem uma necessidade imensa de falar. Em meio às histórias narradas, começam a se xingar de racistas. Pergunto-lhes o porquê das acusações, então eles começam a me contar sobre a violência de dois colegas contra uma estudante negra que não estava presente na aula naquele dia. O caso começou com a brincadeira de apagar a luz da sala. No escuro, eles falam que era possível enxergar a todos, menos a Dandara, pois era preta. A história me revirou o estômago.

Agora, tentando escrever eu já não lembro se o caso envolvia um ou dois estudantes. Pensei em Dandara, pensei na sua dor, que agora também era a minha, pensei na criança negra que morava em mim, ela se viu há anos atrás em sala de aula, o que eu faria? O quanto aquele acontecimento poderia me ferir e traumatizar a ponto de me tornar uma mulher negra insegura. Seria uma adulta com responsabilidade e funções importantes, mas sempre que tivesse que provar meu potencial, aquela criança negra interior me diria “eles vão apagar a luz e rir de você.” Na escuridão do racismo, você é a menina negra que nunca será vista”.



As bonecas Abayomi.

Eu costumo dizer que a minha guerra na escola é uma guerra epistemológica, mas isso é uma forma de me proteger de algumas violências raciais e não deixar que alguns acontecimentos possam ferir meu coração.

No último novembro negro, organizamos algumas atividades na escola. Artistas negros promoveram oficinas de arte e de música, e a professora de artes ministrou oficinas de bonecas Abayomi. Existem algumas versões sobre a origem dessas bonecas, é muito comum escutarmos que elas eram produzidas nos navios negreiros por escravizados, com pedaços dos tecidos de suas roupas para seus próprios filhos, já que a boneca é feita apenas com recortes de tecidos e de nós, mas existe também uma versão que afirma que a boneca foi uma criação da artista brasileira Lena Martins.

A questão que aqui interessa é que as crianças criaram suas bonecas pretas e as levaram para casa, e as outras bonecas que ficaram esquecidas na oficina (propositalmente ou não), coloquei no painel que produzimos junto com a colagem de uma mulher negra com *Black Power*, que tinha seu cabelo composto por imagens de diferentes mulheres negras.

Na semana seguinte, recebemos a mensagem de uma mãe de aluno questionando o porquê de o estudante ter trazido uma boneca de “voodoo” para casa. No final do ano, o painel foi retirado, mas as bonecas ficaram lá, penduradas. No ano seguinte, lá estavam as bonecas, o painel mudou a temática, mas ninguém tocava nas bonecas. A colagem virou um lambe que colamos na parede em frente à biblioteca. No entanto, um dia desses, chego na escola e recebo a notícia que o lambe foi arrancado, sem nem me perguntarem se isso poderia ser feito ou não.



4.2.Educação colonizadora

A escola é um espaço de aprendizado, reflexão e transformação, mas também pode ser um espaço de reprodução de uma série de violências, especialmente se essa escola reproduz lógicas racistas, machistas, classistas, capacitistas e homofóbicas. A história da educação no Brasil está associada ao processo de colonização e dominação, nossas primeiras experiências educativas estavam associadas à catequização e à imposição da cultura européia, em detrimento do apagamento dos elementos que compõem as culturas negras e indígenas.

A Igreja defendeu a escravidão sob o pretexto de que os/as africanos/as não possuíam alma, pessoas negras e indígenas tiveram de encontrar estratégias para manter a suas vidas, religiosidades e culturas. Os jesuítas foram proibidos de ensinar pessoas negras e indígenas, que tiveram de abandonar seus nomes e modos de viver em nome de uma educação cristã.

Hoje, ainda prevalecem traços de dominação que herdamos da exploração colonial, e podemos nomear esse fenômeno social como colonialidade (Quijano, 2005). Ao analisar o mundo colonial, percebemos a construção de um mundo dividido, em que o colonizador busca se diferenciar do colono o inferiorizando e animalizando, criando para si a imagem de um ser superior. Assim, para atingir esse objetivo, ele faz uso da educação, da moral, da religião e da família.

Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai a filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve as tarefas das forças da ordem (Fanon, 1968, p. 28).

Assim, o colonialismo constroi uma história sobre os povos que quer dominar, uma história fundamentada em concepções que buscam inferiorizar, diminuir e desumanizar. Para entender o mundo colonial, precisamos compreender o papel que cada um/a exerce nesse mundo dividido. O colonizador constroi a imagem do/a “outro/a”, para afirmar sua própria imagem, dessa forma, se o/a “outro/a” é considerado/a “atrasado/a”, ele se coloca como referência. Esse processo nos auxilia a entender como o racismo foi estruturado com o colonialismo, o que nos faz refletir

sobre o quanto “o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” (Memmi,2007, p. 108). É marcando as diferenças que o colonizador mantém o seu lugar, e é colocando as diferenças em evidências que as valoriza e busca torná-las definitivas.

Essas construções sociais vão se atualizando com o passar dos anos, e são apresentadas como aspectos “naturais” dos indivíduos. Na vida dos sujeitos socialmente marginalizados e excluídos, esses elementos podem levar, como foi apresentado no capítulo anterior, ao ódio sobre si mesmos e à distorção da própria imagem, assim como a criação de uma imagem superior e hegemônica por parte dos grupos historicamente privilegiados.

A ciência moderna e sua construção da ideia de civilização,desenvolveu em nossa sociedade concepções de hierarquia e superioridade entre as culturas.Nesse projeto de civilização,se mascara toda a violência da colonização,escavidão e invasão que a civilização dita “evoluída” realizou em nome de seu progresso (Maldonado-Torres, 2018).

No Brasil colonial, a população negra era vista de forma desumana, sem nenhum tipo de direito. Ocorre que, nesse processo de definir os povos africanos como inferiores e desumanizá-los, também ocorreu a tentativa de destruir seus saberes, bem como suas formas de ver e pensar o mundo.Sabemos que todos os povos são produtores de conhecimento,no entanto, o processo histórico que vivenciamos, construiu a ideia de que apenas o Ocidente seria produtor de conhecimento.Assim, além do apagamento da história africana e afrodiaspórica, ocorreu a desqualificação e o desprezo desses saberes (Carneiro,2023).Desse modo, esse processo histórico de epistemicídio do povo negroleva a sociedade brasileira a ter dificuldades de compreender esses saberes como fundamentais para a educação e a compreensão da história de seu próprio país.

Passados anos da dominação política colonizadora no Brasil, a estrutura de pensamento e de construção do conhecimento ainda recebem influência dessa lógica colonial. A história da educação para a população negra no Brasil é marcada por processos de proibição, evasão, intolerância e preconceito,mas também de resistência, luta e ressignificação.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em uma pesquisa de análise dos dados do Censo Escolar 2018, 453 mil estudantes negros/as abandonaram as escolas, ao passo que em relação aos estudantes brancos/as, o

número foi de 181 mil³⁹. O problema da evasão escolar no Brasil é marcado por uma forte desigualdade racial. O estudo da UNICEF ainda destaca que o número de reprovação de estudantes negros/as é maior quando comparado ao de estudantes brancos/as.

Segundo o Anuário da Educação Básica, publicado no ano de 2024, apenas metade das escolas no Brasil têm projetos sobre relações étnico-raciais e racismo, assim como apenas 37% das escolas que possuem quilombos em seu município desenvolvem projetos para a educação escolar quilombola.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), de 2019, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul(SAERS), de 2022, definiram o estado do Rio Grande do Sul, de onde realizo esta pesquisa, como aquele que possui maior disparidade de proficiência entre alunos/as brancos/as e negros/as. Ou seja, a maior desigualdade de acesso à educação para esses/as estudantes, mesmo quando as condições econômicas são semelhantes, levando à maior reprovação e taxa de abandono (Brasil, 2020). Além disso, o SAERS definiu que os/as estudantes negros/as e indígenas, em comparação aos/as estudantes brancos/as, têm pior percepção sobre o ambiente escolar em que vivem. Essa percepção, denominada clima escolar, envolve experiências e expectativas dos/as alunos/as sobre a escola. Além disso, temos a maior taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos entre as pessoas negras, e média de menor número de anos de estudo (Brasil, 2023b).

A raça interfere na forma como o/a estudante vivencia o ambiente escolar e também afeta a percepção dos/as professores/as sobre a aprendizagem, pois, sem compreender a história da desigualdade racial e econômica – que tem resultado nessa enorme discrepância de acesso à educação entre alunos/as brancos/as e negros/as –, os/as professores/as correm grande risco de acreditar na visão meritocrática de que somente os/as estudantes brancos/as têm potencial de aprendizagem, o que contribui para alimentar a supremacia branca.

Barbara Carine Soares Pinheiro(2023)aponta uma discussão interessante sobre a presença da educação colonizadora na atualidade, nos ajudando a identificar a colonialidade do saber, do poder e do ser no ambiente escolar. A colonialidade do

³⁹O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou esses dados no ano de 2021, ao publicar um material intitulado *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação*.

saber se manifesta quando temos um currículo eurocêntrico que inferioriza e apaga as outras formas de saber. Podemos visualizar a colonialidade do poder a partir das posições que as pessoas brancas ocupam nas decisões sobre educação. Quando essas decisões seguem a lógica da branquitude, geram impactos negativos no ambiente escolar, no que diz respeito às questões raciais. Por fim, a colonialidade do ser se dá a partir do momento em que as crianças não brancas não se sentem representadas e não têm suas vivências reconhecidas de forma positiva no espaço educativo.

A instituição educacional, assim como as demais instituições brasileiras, está permeada por aspectos racistas, mantendo a hegemonia branca no poder.

Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas, reitorias de universidades públicas etc. – e instituições privadas, por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços que se discute a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2020, p. 27-28).

O racismo tem uma função objetiva na sociedade capitalista, então, pensar uma educação antirracista é questionar a sociedade brasileira contemporânea como um todo. No Brasil, o racismo está atrelado à questão de classe, pois a população negra se encontra entre os piores índices sociais de acesso à saúde, educação e trabalho. Além disso, representa uma minoria em espaços de poder político, tanto na esfera executiva, legislativa e judiciária. Enfrentamos um grande problema de equidade, que se inicia lá na base, com exclusão e marginalização das crianças e jovens negros/as ao acesso à escola e aos demais direitos básicos.

A educação, ao ser pautada em concepções racistas e colonizadoras dos corpos, gera uma série de violências raciais nos sujeitos. Vamos, então, pensar os conceitos de isolamento, primitivização, incivilização, animalização e erotismo (Kilomba, 2019) a partir do contexto escolar.

O conceito de isolamento ocorre no momento em que a pessoa se afasta do coletivo por não se reconhecer nesses espaços. Podemos encontrar esse tipo de manifestação racista ainda nos primeiros anos da vida escolar, quando as crianças excluem outra criança por ser negra. Muitas vezes, as próprias crianças e os/as adolescentes negros/as se isolam com medo de serem excluídos/as. O/a estudante

se sente isolado/a, pois é uma minoria no lugar onde está, cercado/a por pessoas e pensamentos do mundo branco. O isolamento, segundo Kilomba (2019), garante a supremacia branca porque, isoladas, as pessoas perdem a força que teriam enquanto grupo para serem ouvidas e vistas, não possuem ninguém que as possam defender. Muitas vezes, esse isolamento é tão grande que pode levar ao abandono da escola, principalmente se somado a outros fatores socioeconômicos que reforçam a marginalização dos/as estudantes negros/as.

Outros conceitos importantes, também apresentados por Kilomba (2019), são os de primitivização, incivilização e animalização. Esses três conceitos colocam a pessoa negra como ser inferior –dependente de um senhor –, selvagem, sem cultura e educação. São ideias que desumanizam as pessoas negras desde a colonização. Atualmente, quando o conteúdo de África aparece na escola, sob o ponto de vista do exótico e/ou quando a história negra é representada nos livros apenas a partir da escravidão, temos a repetição desse tipo de lógica. Quando a escola não apresenta caminhos que auxiliam o estudante a construir uma imagem construtiva de si mesmo, faz com que o/a estudante não consiga superar a imagem negativa de si.

A primitivização é a tentativa de associar a imagem da pessoa negra à natureza, e carrega um desejo oculto de colocar o/a outro/a em uma posição exótica que excita a curiosidade, mas nos isola nesse lugar de ser o/a “outro/a”, aquele/a que difere da norma, e do ser civilizado. O que nos leva ao conceito de incivilidade, em que o/a negro associado/a à natureza também está relacionado/a à selvageria, à sexualidade e à agressão, sendo reduzido/a à ausência da razão, da pureza e da civilidade, da qual o/a branco/a acredita ser portador.

O cabelo afro, pelo qual a maior parte das crianças experimenta uma série de violências raciais na escola, é constantemente associado à concepção de primitivo e incivilizado, sendo relacionado ao sujo e bagunçado. Temos encontrado muitos trabalhos nas escolas sobre o cabelo crespo, sob a justificativa de trabalhar a autoestima dos/as estudantes, principalmente das meninas negras. Nesse processo, é comum encontrar livros clássicos como *O cabelo de lele* ou *Menina bonita do laço de fita*. Ao utilizarmos tais materiais e perspectivas, devemos ter muito cuidado, pois há um risco muito grande de reproduzir a lógica do corpo negro como “diferente” frente ao padrão branco. Gosto muito de lembrar que a criança negra não quer ser criança negra, ela quer ser apenas uma criança, como todas as outras.

É de enorme importância que, nas escolas, tenhamos livros com

representatividade, de modo a garantir que o material didático não seja apenas uma reprodução da cultura branca. Ainda assim, precisamos estar atentos/as à forma como utilizamos esses materiais na sala de aula, pois estamos tocando em feridas raciais muito profundas, que afetam a autoestima das crianças. Ao reduzir a educação para as relações étnico-raciais a uma exposição da cor, do cabelo e do corpo negro, seguimos reproduzindo uma educação que reduz também a experiência negra ao campo do biológico, apagando uma ampla experiência cultural que é riquíssima e diversa.

Outro conceito que está presente nas ideias raciais é o da erotização – aquele que impõe um caráter hiperssexualizado às pessoas negras –, sendo as meninas negras muito cedo sexualizadas e os meninos negros vistos como “um perigo” sexual para as meninas brancas. Nessa lógica, se reproduz a ideia de que a pessoa negra não possui controle sobre o próprio corpo, sendo levada pelo instinto devido à invenção da sua inferioridade de capacidade racional.

Esses conceitos apontam para o fato de que, ao construir a sua identidade, a pessoa negra tem seu comportamento afetado pelo meio social em que vive. A escola, enquanto espaço social, contribui para esse processo. Os sinais de violência racial se manifestam de diferentes formas, não somente na forma de agressão verbal, mas também nos comentários pejorativos dos/as professores/as, nas punições mais severas que os/as estudantes recebem, a discriminação cultural e o racismo religioso.

O que é ser negro e negra na escola hoje? Somos todos iguais? Não é incomum encontrar atividades na escola que trazem essa ideia de igualdade, mas que não possui crítica social. Ocorre que, para alcançar a igualdade, precisamos reconhecer as desigualdades e refletir caminhos para superá-las, contudo, como venho discutindo aqui, a escola é produto da história de seu país e está influenciada por visões distorcidas de raça, o mito da democracia racial, o recálque da cultura negra e o epistemicídio.

Sem dúvidas, é difícil entender essa omissão como desconhecimento, em virtude da ampla divulgação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação, dos inúmeros cursos de formação de professores promovidos pelo MEC, por secretarias de educação tanto estaduais como municipais. É difícil não interpretar essa omissão como sinal de um projeto de sociedade contrário à igualdade racial (Silva; Costa, 2018, p. 137).

Construir uma educação antirracista e afrocentrada no Brasil não é tarefa fácil quando existe um projeto de país construído sob a exclusão e o apagamento dessas

pautas. Antes de tudo, a pessoa negra precisa ter a sua humanidade reconhecida, sem necessariamente ter de assumir a cultura branca. Porém, a cultura negra ainda é vista no espaço escolar como diferente, marginalizada ou primitiva, lembrada em datas pontuais, ainda muito longe da estrutura curricular.

Embora a história do Brasil tenha avançado a partir do reconhecimento do racismo por parte do Estado, aplicando políticas raciais, estamos sempre correndo o risco de retroceder nesses avanços, principalmente quando políticos de extrema-direita assumem posições de poder. O governo do ex-presidente Jair Bolsonaro realizou uma forte perseguição aos/às professores/as e diversas tentativas de desarticular os movimentos sociais, entre eles o movimento negro e suas pautas. O avanço da extrema-direita levou ao aumento de ataques racistas, incentivando uma série de pessoas que, pautadas pelo discurso do governo, passaram a se sentir livres para proferir uma série de ataques verbais e físicos às pessoas negras. Temos como exemplo disso o assassinato do Mestre Moa, capoeirista assassinado a facadas no estado da Bahia, em 2018, por um eleitor bolsonarista.

Algumas estratégias têm sido construídas a nível institucional para garantir que a Lei n. 10.639 seja colocada em prática. A presença do Ministério da Igualdade Racial é de enorme importância para pensarmos políticas raciais juntamente com o Ministério da Educação. A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), têm realizado o monitoramento da Educação para as relações étnico-raciais em todo o país. A política prevê a formação continuada de professores, a instauração de protocolos de prevenção à violência racial nas escolas dos estados e municípios brasileiros, assim como nas escolas privadas, o reconhecimento das instituições que têm avançado na educação antirracista e a instauração da educação escolar quilombola.

Precisamos que essas estratégias não sejam apenas políticas de governo, mas que transformem a legislação brasileira, no intuito de garantir políticas permanentes. A constituição brasileira e as legislações sobre questões raciais implementadas no Brasil até a atualidade representam um grande avanço para a sociedade, mas de nada adianta proclamar direitos sem proporcionar a garantia deles.

A educação pode ser um grande veículo de perpetuação de um modelo de sociedade, ou de transformação desta. O movimento negro sempre lutou pela educação, pois reconhece sua importância na transformação do *status quo*. A educação permite aos/às estudantes negros/as a possibilidade de ascender

socialmente, frequentar espaços sociais que ainda lhes são negados, e se reconhecerem diante da cultura nacional, reduzindo, assim, as diferenças raciais presentes no Brasil. Além disso, a educação para as relações étnico-raciais possibilita repensarmos o Brasil como um país intercultural, questionando as lógicas de poder nele instauradas.

A pequena rainha do mar.

Eu adorava vestir aquele vestido azul de princesa. Ao chegar na escola, esperava ansiosamente o momento em que iríamos para o ateliê, pois ficávamos livres para escolher a nossa fantasia. Rodando de azul, me nomeava Yemanjá. As crianças riam, me chamavam de macumbeira e eu apenas dançava, imitando as ondas do mar. Com aquele vestido, me sentia imensidão.

A professora me repreendia:

- Para com isso, menina!

Então eu parava. Tinha aprendido, observando as outras meninas negras, que nunca deveríamos responder aos professores, brigar com os colegas, ou nos exaltarmos na escola. Deveríamos ser quietas e obedientes. Assim, nossos corpos se diminuía tal qual nossas vozes.

Só na imaginação eu conseguia ser forte e protetora como Yemanjá. Somente no brincar eu podia transformar todos os sentimentos que habitavam em mim em tempestade dos mares, girando e girando, saldava a rainha do mar.



5 Respostas ao trauma racial. Encruzilhada de saberes e cultura afrodiaspórica

Figura 13 - Comigo ninguém pode, Castiel Vitorino, 2018.



Fonte: Arte que Acontece.

Mesmo diante de um cenário de extrema violência, manutenção de estruturas coloniais e negação das desigualdades raciais no Brasil, a população negra tem o histórico de luta e resistência, capaz de ressignificar a ideia de raça construída para inferiorizar e desumanizar. Aqui, discutimos o quanto o racismo é capaz de afetar as pessoas negras a ponto de gerar um trauma racial, contudo, o que fazemos a partir deste trauma gerado em nossas mentes? Como a escola pode apresentar contornos

para a superação dessas feridas?

Quando a questão racial assume um sentido político, reunindo pessoas engajadas na luta por igualdade racial, abrimos espaços para uma encruzilhada de possibilidades, capaz de dar algumas respostas às desigualdades, violências e dores. Dessa forma, convém destacar que a cura para nossas feridas precisa ser pensada em uma esfera coletiva e política. A escola pode realizar transformações na forma como estrutura o conhecimento ensinado e produzido, mas precisa estar alinhada às transformações sociopolíticas, tendo em vista que a forma como a sociedade elabora as questões raciais irá interferir na escola.

Pensando o campo da educação a partir da ideia de encruzilhada, proponho a cruz de caminhos, a possibilidade de fugirmos da narrativa linear embasada na dicotomia “certo e errado”, “bem e mal”, “homem e natureza”, “civilizado e selvagem” construída pelo colonizador. Assim, cruzamos perspectivas para cuspir na encruza o que nos fizeram engolir (Simas; Rufino, 2018).

Nesse sentido, a pedagogia das encruzilhadas conversa com a imagem do orixá Exu, como entidade primordial, primeiro a comer e a cuspir de uma nova forma, representando a possibilidade da construção de novas possibilidades. Exu, entidade inapreensível e incontrolável (Simas; Rufino, 2018), tão demonizado pela cultura cristã, é perseguido, assim como as religiões de matriz africana, exatamente por apresentarem uma visão transgressora de mundo.

Uma das trilhas que se abrem, abrimos no facão, pois é um caminho difícil e fechado, que muito se tentou (e ainda tentam) apagar. Falo da potência de pensar a relação das pessoas negras com a África, assim como a herança histórica que a experiência afrodiáspórica foi capaz de preservar e reinventar. Dessa forma, pensadores/as negros/as passam a reivindicar sua africanidade e americanidade (Mbembe, 2014) ou amefricanidade, como defende Lélia González (2020) ao buscar referências construídas por pessoas negras, em suas vivências compartilhadas a partir das frestas deixadas pelo processo colonial.

Pensar a identidade negra sob o viés das experiências coletivas pode nos auxiliar na cura das feridas da violência racial. Nesse ponto, o movimento negro possui grande relevância porque vem atuando, ao longo da história do Brasil, como um movimento educador, pressionando o governo e a sociedade para a criação de políticas raciais que possam conter o racismo e gerar caminhos de reparação para as desigualdades raciais no país (Gomes, 2019).

Contra essa marafunda colonial(Rufino,2019), os traumas da colonização, se abre a possibilidade de dialogar com outros saberes e sentidos.A tradição africana nos ensina a elaborar uma cosmopercepção⁴⁰ sobre o mundo, fugindo das “limitações da razão intransigente cultuada pela normatividade ocidental”(Simas; Rufino, 2018, p.11), cruzando ancestralidade e o princípio da imprevisibilidade.

A cultura afro-brasileira sobreviveu devido a sua capacidade de manter elos de ligação com seus antepassados. A ancestralidade nos ensinou que, mesmo com o desterro e a morte, esse não era o nosso fim. Com a força dos nossos antepassados, o povo negro viveu e reinventou o mundo.Nesse sentido, trabalhamos cotidianamente na reconstrução da nossa história e origem.Esse trabalho de reinvenção requer um olhar sobre nossa corporeidade,oralidade,circularidade e comunitarismo(Simas; Rufino,2018).

Esses saberes são importantes na construção de novas perspectivas educacionais e sociais, mas partem de uma lógica que se choca com a racionalidade ocidental,pois estão reunidos dentro do princípio de imprevisibilidade.A imprevisibilidade nos ensina que não existe uma verdade única, tampouco um sujeito universal. Nos provoca a olhar as diferenças que estão presentes nos corpos e nas vivências construídas, de forma coletiva, e a compreender que quem produz conhecimento,produz a partir de um lugar,com intencionalidade.

As ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana(Brasil, 2005),prevem a valorização da corporeidade e da oralidade. Nesse sentido,a própria legislação indica o reconhecimento de realizar um trabalho que envolva a integralidade dos sujeitos.As diretrizes não propõem apenas uma alteração curricular, mas o respeito e a responsabilidade com relação às culturas africanas e indígenas.

É um trabalho que exige de nós o reconhecimento da potência dos corpos negros.Esses corpos, que foram os primeiros lugares de ataque do colonialismo,que abrem espaço para serem compreendidos enquanto primeiros terreiros inventados,que sobreviveram à travessia do atlântico e se reinventaram para sobreviver. São corpos potentes e transgressores, mas se encontram, por vezes,

⁴⁰ A cosmopercepção busca questionar as lógicas ocidentais que compreendem o mundo apenas a partir de um olhar visual e racional,ampliando as possibilidades para o sentir e experienciar o mundo (Oyèwùmí, 2021).

adoecidos pelas injustiças sociais e cognitivas (Simas; Rufino,2018).

Os corpos esquecidos na escola colonizadora,que só está preocupada com o desenvolvimento do racional a partir do depósito de uma série de conteúdos nas cabeças dos estudantes,ainda estão ali.O menino, que sofre racismo religioso por carregar no pescoço a guia de seu Orixá,escuta os colegas cochichando que ele é “macumbeiro”, que sua religião é “coisa do diabo”,e não encontra respaldo na escola.Nos trabalhos de educação ambiental, não pode citar que o rio é sagrado porque é território de Oxum e que no terreiro todos nos ensinam a cuidar dele.Esse menino precisa encontrar suas vivências na produção do conhecimento escolar,caso contrário, ele terá suas vivências negadas e marginalizadas,podendo entrar em conflito com a escola a ponto de não querer mais estar lá.

A narrativa construída pela cultura euro-cristã não pode ser completamente assimilada por nós,ou se assim for,pode nos causar muitos traumas,pois carregamos em nossos corpos experiências sociais diferentes da experiência branca.A imagem da identidade ideal imposta pela sociedade é a imagem de uma pessoa branca, diante disso,precisamos buscar outras imagens pelas quais possamos nos enxergar.

Nas escolas e nas universidades, o conhecimento considerado relevante se limita a tudo aquilo que foi produzido no mundo europeu, branco, heterossexual e cristão. Os indivíduos não enquadrados nesse padrão precisam assimilar essa cultura, mesmo que para isso seja necessário apagar sua própria identidade. Quem melhor assimila esse modelo é considerado um bom aluno e sequer pensamos sobre as consequências desse processo na formação das suas estruturas mentais.Um currículo escolar, no qual predominam os estudos europeus, sendo aplicado na sociedade brasileira,em sua maioria negra,como sabemos,aponta para uma grave distorção da teoria em relação à prática, ou da escola em relação à vida prática.

Temos, assim, que o sujeito negro está morto em sua totalidade dentro do sistema educacional. Ou ele não aparece fisicamente, intelectualmente e historicamente, ou é colocado no lugar daquele que se pode facilmente descartar. Quando não, o que ocorre é a sua assimilação. Em todo caso, é importante que ele seja o mais próximo do branco possível. Ao aluno negro, resta o lugar do “não-ser”, como apontam Fanon (1968) e Neuza Santos Souza (1983), já que ele precisa sempre tentar se enquadrar no ideal branco. Mas como ele não se enquadra, precisa ser eliminado em sua ontologia (Costa; Martins; Silva, 2020).

O conceito de neuroeducação é importante para compreendermos os impactos

gerados pelo racismo na vida dos/as estudantes. Esse conceito denuncia a morte do/a estudante negro/a no ambiente escolar, uma morte intelectual e psicológica (Costa; Martins; Silva, 2020). A instituição escolar tem a cultura da padronização e do silenciamento de estudantes. Isso influencia diretamente na formação psicológica dos/as jovens e nas suas formas de ver o mundo e se colocar nele. No caso do/a jovem negro/a, esse/a sofrerá a invisibilidade e a inferiorização, o que nada mais é do que a morte das suas possibilidades de vir a ser.

Seria interessante nos perguntarmos se os currículos escolares brasileiros são pensados por intelectuais que levam em consideração a realidade e a cultura dos/as estudantes da afrodíspora e dos diferentes grupos indígenas do país (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020). Ao olhar para uma grade curricular de história, facilmente podemos responder que não, a história geral é basicamente a história da Europa e a história do Brasil está limitada aos acontecimentos políticos de grupos dominantes.

Podemos comparar esse processo à inserção dos estudos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, pois muito do que vivemos hoje é apenas a inclusão da temática nas grades curriculares tradicionais, sem o devido aprofundamento. Vivenciamos um ensino que trata desses pontos como um anexo ao conteúdo central. Certa vez, uma estudante me questionou como seria possível construir a história do Brasil sem a história dos indígenas, para ela não seria a história do Brasil. O relato, para a grande alegria da professora, é fatídico, porém, o que parece simples esconde uma grande complexidade. Reconheço que a minha própria formação enquanto professora de história possui muitas lacunas no que tange a história dos povos indígenas.

Nesse sentido, precisamos deslocar nossos estudantes de sobreviventes para “supraviventes”, condição daquele/a que se tornou capaz de driblar a desumanização a partir das culturas e potências de vida produzidas nas frestas deixadas pela violência colonial. Como faremos isso? Não está traçado apenas um caminho, visualizamos uma encruzilhada de possibilidades, orientadas por nossa ancestralidade, a partir da produção de novos símbolos e novas linguagens (Simas; Rufino, 2018).

Quando falamos em ancestralidade, estamos falando de trajetórias, de conhecer os caminhos que nossos ancestrais fizeram antes de nós, pois isso define quem somos hoje. O apagamento de nossas memórias é um projeto político de aniquilação de quem somos. A escola que não questiona esse modelo, segue contribuindo para a aniquilação de seus estudantes. Como nos aponta o mestre Nego Bispo “mesmo que

queimem a escrita, não queimarão a oralidade; mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os seus significados; mesmo queimando nosso povo, não queimarão a ancestralidade⁴¹ (Santos, 2015, p. 45). As diferentes formas de resistência frente a violência que os povos colonizados sofreram, produziram uma série de saberes que precisam pisar no chão da escola, são esses os saberes de frestas.

Nos saberes de frestas, produzidos a partir do processo de resiliência dos povos oprimidos, podemos pensar o conhecimento preservado pelos povos tradicionais e comunidades de matriz africana, como a oportunidade de rotas não lineares, que nos ensinam a pensar para além da lógica ocidental e se entrecruzam com uma série de outros caminhos possíveis. Nesse cruzamento, estão os ensinamentos dos povos originários e as reinvenções que foram se construindo na experiência afrodiaspórica, a partir do desterro africano e do contato desses com os/as nativos que aqui viviam.

São saberes difíceis de serem acessados, pois estão imersos na tradição oral desses povos, mas podem ser aprendidos por nós a partir do treinamento da escuta e da valorização dos/as mais velhos/as, os/as portadores/as dessas histórias, que não estão marcadas na cultura escrita, porém, permanecem vivas na memória. O poder transgeracional de resistência dessas memórias garantiu que não mantivéssemos uma visão monolítica sobre o mundo, o comunitarismo garantiu e ainda garante que nossas vidas e vivências não sejam aniquiladas pela lógica dominante.

Na mitologia africana, Oxum, a senhora das águas doces, da beleza e da prosperidade, carrega consigo um *abebé*, uma espécie de espelho capaz de ver o interior de quem o mira (Silva, 2024). O espelho de Oxum nos revela nosso rosto, não como algo fixo, mas como um “ser-força-sendo” (Santos; Oliveira, 2023, p.9), contrapondo-se à narrativa de Narciso, que se apaixona pela autoimagem que vê nas águas, pois tem nessa imagem um ideal de ser, pautado no individualismo. Oxum nos apresenta a força e o movimento das águas, para a compreensão da existência humana a partir de imagem-força.

Na imagem-força que aparece no espelho, são as transformações, a renovação e a mudança que se expressam. Isso é suficiente para nos sinalizar o quanto pode estar distante a concepção de um eu unificado (*ich-idealich*), ainda que isso só aconteça na mirada de um ideal-de-eu (*ichideal*), explorado pelas teorias europeias de meados do século XX, na vivência de eu (*mutuê, ori, cabeça*) para povos provenientes da diáspora africana

⁴¹ Essa fala também está presente na participação de Antônio Bispo dos Santos no podcast “Confluências, o podcast da ocareté”.

(Santos;Oliveira, 2023, p. 10).

Essa narrativa de origem africana, assim como as demais histórias de saberes politeístas, que vêm sendo negligenciados pela sociedade brasileira, podem nos ensinar uma nova forma de ver o mundo e a nós mesmos/as. Esse espelho, que Oxum nos empresta, mostra que a beleza de se compreender enquanto indivíduo está associada à força da mudança e do movimento. A narrativa de Oxum se desloca do aspecto exclusivo da religiosidade, para nos apresentar a possibilidade de uma nova leitura de uma concepção do “eu” e sua idealização.

Os povos de terreiro, enquanto comunidades tradicionais de matriz africana, nos possibilitam uma epistemologia encantada e uma pedagogia das encruzilhadas, capazes de questionar os fundamentos da ciência ocidental e da concepção da própria existência humana. Não apenas a partir de sua visão religiosa e espiritual, mas esses saberes nos permitem a concepção de novas abordagens epistemológicas.

Esses novos fundamentos influenciam a educação ao passo que a escola é território de reprodução e criação do conhecimento socialmente construído. Para tanto, é necessário pensar a educação fora da lógica da escolarização/catequese e, nesse processo, o movimento de descolonização precisa ir além da discussão teórica ou revisão dos currículos. Precisamos movimentar nossos corpos, transformando a escassez em presença-educação. Desse modo, educar não assume uma proposta civilizatória de salvação, ou forma de preparar as/os educandos/as para o mundo que, por vezes, é reconhecido apenas como o mundo do trabalho. A escola e o processo educativo podem ser pensados como forma de ser e estar no mundo, diante das relações humanas e suas inúmeras contradições e conflitos, ultrapassando os espaços institucionais (Rufino, 2019).

Essa caminhada perpassa uma releitura que reconhece as diferenças entre saber sintético e saber orgânico. A cultura afro-indígena é herdeira de uma cosmovisão que compreende que todos os seres vivos estão conectados, nesse sentido, a natureza não está separada do humano, o espírito não está separado do corpo, a morte não está separada da vida. É um saber de fronteira e de encruzilhada. O saber sintético é monocultural, divide, classifica, aprisiona em binarismos e dualidades. Os saberes orgânicos contribuem para uma educação decolonial ao passo que se contrapõem a essa lógica, nos colocando enquanto criaturas da natureza, que precisam se envolver e não se desenvolver (Santos, 2023).

Lidamos cotidianamente com muitas dificuldades, tanto do ponto de vista do sistema — precário na educação pública e carente de investimentos — quanto do ponto de vista epistemológico, que insiste em formar as/os estudantes colocando-os em caixinhas que assassinam suas diversidades e silenciam suas vivências. Com base nisso, parto da pergunta “como se faz um negócio que é redondo em um lugar que é quadrado?”(Simas; Rufino, 2018, p. 76) para refletir sobre maneiras de transformar instituições tão engessadas pela lógica colonizadora, como o ambiente educacional tem mostrado ser.

Transformar a educação vai além de uma reforma curricular e a implementação de políticas educacionais mais inclusivas. Está relacionada a uma transformação na estrutura social, pois educação e sociedade caminham juntas, uma é espelho da outra. Os discursos atuais em torno do avanço social que a globalização pode nos oferecer tem se mostrado um discurso mentiroso na medida que defende a possibilidade de encontro entre diversas culturas, mas na prática tem apenas reforçado a sobreposição de uma cultura dominante em relação às demais. A unificação mascarada da globalização, reproduzida nessa sociedade monocultural, atinge as escolas e prejudica a implementação de outra educação, pautada na visão plural. Diante disso, precisamos radicalizar nosso compromisso pedagógico e político com uma crítica fundamentada em outros valores.

Defendo, nesta tese, que vivemos em um país marcado pela falsa ideia de democracia racial, que mantém uma educação colonial capaz de reproduzir feridas e traumas raciais em nossos/as estudantes, mas me coloco também no compromisso de levantar a questão de que, a partir de tal afirmação, precisamos pensar formas e formatos que apontem experiências diferentes. Em alguns pontos, o constitucionalismo haitiano nos ajuda a projetar esse futuro utópico, mas não menos possível, pois assim o fez ao organizar uma revolução de pessoas escravizadas. A independência do Haiti foi muito transgressora ao refletir sobre a importância da fusão entre território e diáspora na sua questão nacional (Queiroz, 2022).

O que o território e a diáspora podem nos ensinar sobre a educação no Brasil? Construimos a sociedade e a educação em um território marcado por diferentes saberes, herdados de povos desterritorializados que tiveram de promover uma série de ressignificações para manter a preservação histórica e cultural de seus povos. A partir dessa visão política e social, é fundamental que a educação se conecte com os saberes nativos e os saberes afrodiaspóricos. Desafiando a racionalidade única, por

meio de uma lógica polirracional, Simas e Rufino (2018) refletem que as ciências humanas precisam ampliar suas verdades para dar conta de uma gama de visões de mundo, herdadas desse processo de desterro, a fim de se tornar uma ciência encantada, reconhecendo perspectivas ontológicas, epistemológicas, cosmológicas e filosóficas produzidas fora do eixo em que ele julga se encontrar (Ocidente europeu como ideologia).

Esse movimento é radical, pois exige de nós o compromisso de refundar princípios historicamente definidos. Reconheço o tanto de utopia e de imaginação política e educativa que estão imersas nesse novo fazer, mas essa encruzilhada é uma porta aberta para a fundação de novos princípios. Nesse sentido, a experiência afro-indígena se coloca como possibilidade de adiar o fim do mundo (Krenak, 2019), pois nos aponta rotas menos predatórias na nossa relação com a natureza e seres humanos.

Quando Abdias Nascimento escreveu, em 1977, políticas para a construção de um país quilombista, nos apresentou outros valores para um Brasil menos desigual, fundamentado na experiência da resistência quilombola – que afirmava a participação da população negra como agente ativo de transformação e contribuição nacional. Das suas aspirações para o país, atingimos a conquista da inclusão da raça nos censos brasileiros, as políticas afirmativas, a criminalização do racismo, o ensino de história e cultura afro-brasileira. No entanto, não ampliamos suas proposições no que diz respeito à ampliação do acesso da população negra à terra, à política e aos setores de poder na economia porque isso pressupõe entrar em choque com o sistema capitalista que não se enquadra em uma política comunitária e cooperativa (Queiroz, 2022).

Durante toda a história de nosso país, e ainda hoje, nossa vivência enquanto pessoas negras teve de se reinventar para poder sobreviver, pois muitos de nossos saberes ancestrais foram apagados e violentados. Nesse processo, por vezes, o conflito é a morte, mas também pode ser potência criativa. Na malandragem, “quando menos se espera é que se dá o bote”, o malandro nos ensina a transgredir os limites e a compreender que o jogo nunca está no fim, somos circulares.

A figura do malandro é associada a características negativas da população negra, de aversão ao trabalho e associado a desordem, contudo, sua história remonta o contexto do Brasil escravocrata em que a recusa ao trabalho como protesto a exploração, e a tentativa de se enquadrar a sociedade do pós-abolição que negava o

emprego a população negra.

O malandro compõe o imaginário brasileiro, presente na música e na literatura, e pode ser compreendido a partir de outros significados, de um povo que mesmo sofrendo exclusão e repressão policial, encontrou e segue encontrando formas de se manter vivo.

Para pensar rotas de superação do trauma racial, é necessário refundar valores e sentidos, abandonando aqueles que nos adoecem e oprimem os demais grupos sociais. Isso vai além de tapar esse enorme buraco de ausências com que a ciência e a história brasileira tratou os saberes de nosso povo. Não se trata apenas de uma simples busca por representatividade negra, mas sim de partir do questionamento do paradigma educacional em que estamos imersos/as.

O ambientalista indígena Ailton Krenak (2019) faz uma denúncia séria sobre o sistema capitalista em que vivemos, o qual reconhece como legítimas apenas as formas de vida ligadas à mercadoria. Esse modelo produz uma concepção de vida que desconhece a pluralidade, as diferentes vivências e experiências humanas. Krenak nos alerta sobre as limitações de um modelo que compreende a vida somente pela lógica utilitarista. Nesse sentido, a experiência dos povos que se organizam a partir de uma lógica diferente, como os povos indígenas e de ancestralidade africana, pode ser muito relevante para a construção de um novo mundo.

Entre essas novas formas de compreender e se relacionar com o mundo, podemos pontuar, numa perspectiva geral da cosmovisão africana, a construção de experiências que carregam a noção de um universo integrado; de uma ancestralidade que alimenta a ideia de comunidade e solidariedade; a concepção de uma família extensa e de responsabilidade mútua; a responsabilidade com a palavra; a compreensão da morte-vida como elemento cíclico; além da concepção de poder como experiência coletiva e compartilhada (Rosa, 2020).

Sem partir de uma visão romantizada da cultura africana – e compreendendo que, ao se tornar afrodiaspórica, ela precisa se recriar e se reinventar, encontrando-se em situações de conflitos e contradições –, reconheço que essa cultura pode nos apontar caminhos menos perversos do que os traçados em torno de nossa auto destruição dentro de um sistema predatório, racista e capitalista. A estrutura mental afro-brasileira permite espaços para novas formas e formatos, pois foi construída nesse processo de constante reformulação para sobreviver, aceitando o outro: brancos e indígenas tratados como condenados da terra, mas acolhidos nos quilombos e

espaços negros de resistência (Rosa, 2020).

Pensar o ensino fora do pensamento dominante colonial requer também pensar a educação como ato de responsabilidade (Rufino, 2019). Educar é um ato de responsabilidade com a vida, a liberdade e o futuro. Uma educação decolonial precisa ouvir os povos, suas histórias, tradições, formas de ser, existir e resistir. A educação, comprometida com a diversidade e que valoriza a vida, precisa romper com as antigas amarras do pensamento autoritário, colonial e eurocêntrico, aquilo que Fanon (2008) chama de desalienação em prol da liberdade. A criação de um novo mundo e de um novo projeto educacional surge da ânsia dos sujeitos de lutarem por sua liberdade.

5.1.O fim, o meio e o início

*“Deserta a minha alma
 Deserta dos erros que não cometi
 Deserto o mar que me trouxe
 Deserto a areia que me entregou
 Do Saara ao Atlântico
 Minha alma
 De nós que se tornou em um
 E de um que se tornou em nós
 Mas que nunca deixou de ser um
 Solidão
 Que mistério profundamente à nossa mercê
 Mistério tornou-me caboclo
 Anegrado sendo eu um caboclo indianizado
 Cheguei à terra minha
 Que minha não é, mas passou a ser
 África-Brasil
 Então hoje eu sou um caboclo Márua
 Márua das águas do rio, que veio das águas do mar”
 (Transcrição da música “Márua”, de Mateus Aleluia, 2025).*

Finalizo este trabalho com a certeza de que não é o fim, mas o início de um novo ciclo na minha trajetória de pesquisadora, na roda viva da vida. Nesse movimento, compartilho a transcrição da música “Márua”, de Mateus Aleluia, que nos lembra o processo de desterro pelo qual passaram nossos ancestrais, um processo de dor que nos levou à perda de nossas raízes, mas também a um processo de ressignificação e aceitação dessa nova terra chamada Brasil. Hoje, ainda não temos o direito de saber de qual local vieram nossos ancestrais de África, mas nutrimos as memórias daqueles/as que aqui se uniram a outros povos, mantendo da forma que foi possível aquilo que trouxeram de sua terra mãe.

Na minha história pessoal, carrego as memórias da minha mãe, uma mulher

branca que conhece a sua descendência portuguesa e italiana, advinda do processo de imigração europeia, mas desconheço a linhagem paterna do meu pai negro, que carrega na sua história um passado de pessoas que vieram escravizadas para o Brasil e perderam, nesse caminho, muitas das suas memórias e relações familiares. Mesmo diante dessas diferenças, tenho relatos de meus pais e avós – de parte paterna e materna que foram analfabetos/as ou que pouco tiveram acesso ao estudo. Ao concluir esta tese, transformo essa história familiar a partir do acesso ao estudo, que foram negados aos/às meus/minhas ancestrais.

Dou início à tese relacionando a pesquisa ao gestar e o maternar, buscando novos sentidos e significados para esse processo, pois, na sociedade em que vivemos, são muitas mulheres que abandonam a ciência em nome da maternidade. Por vezes, pensei que também não seria possível concluir esta pesquisa e criar uma criança sozinha, mas escolhi que o fato de ser mãe solo seria um lugar de potência.

Nesse sentido, busquei na minha trajetória e na experiência afrodiaspórica as ferramentas para pensar a educação sob um novo prisma. Na tentativa de valorização e visibilidade de experiências que vão além das narrativas eurocêntricas, busquei nas imagens das Yás, assim como Oxum e Yemanjá, referências que são representações místicas e humanas da força e do poder feminino, assim como do cuidado e da nossa capacidade de cocriar pessoas e saberes.

Com base nesta tese, pude ressignificar minha própria relação com a universidade que, por muitos momentos, acreditei não ser o meu lugar, devido à sua “estrutura universalizante, classista, racista e sexista” (Cabral; Silva; Huning; 2024, p. 1). Neste trabalho, expressei minhas subjetividades, a partir de um eu situado, pensando a produção de saberes em rede, entrelaçada a uma multiplicidade de experiências, corpos e territórios que se cruzam na realidade educativa.

Em um movimento de sankofa, direciono meu olhar para trás como o pássaro que assim se posiciona, para definir o seu percurso se orientando para frente. Aqui, as narrativas das histórias negras no ambiente escolar foram moldadas juntamente com a compreensão do complexo processo de raça, cor, branquitude e mito da democracia racial que configura a sociedade brasileira.

Na compreensão do processo de racialização, me preocupei em trazer um olhar mais específico para o território que me encontro, o Rio Grande do Sul, tendo em vista que o Brasil é um país muito grande e apresenta constituições culturais e históricas

diferentes. Ao reconhecer a violência da colonização o qual este país foi e ainda é moldado, foi possível analisar o quanto a escola funciona como espaço de reprodução e de questionamento dessas estruturas.

Inspirada no título e trabalho de Conceição Evaristo em *Insubmissas lágrimas de mulheres* – pelo qual a autora encontra mulheres negras e narra suas histórias na medida que as coloca como protagonistas para contar histórias de violências e resistências em suas trajetórias –, defino as narrativas nesta tese também como insubmissas, pois desafiam o silenciamento, a invisibilidade e a neutralidade das experiências vivenciadas no ambiente escolar, no que tange às questões raciais. Nesse processo, não me coloco enquanto sujeito neutro, sou a pesquisadora que olha de perto e conhece seu território de pesquisa porque faz parte dele. Assim, as insubmissas narrativas surgem no intuito de dar visibilidade às violências e resistências sobre o racismo no ambiente escolar, por meio do exercício de narrar a minha experiência pessoal em relação com o coletivo.

A escrevivência tornou possível esta pesquisa, pois possibilitou que o meu cotidiano se tornasse ferramenta de pesquisa e contribuiu para minha autoafirmação enquanto mulher negra pesquisadora. Esta pesquisa me afetou conforme fui compreendendo as amarras que forjavam a minha trajetória enquanto mulher negra e educadora/pesquisadora, atravessada por um país de passado escravocrata e patriarcal.

Para compreender o trauma racial, foi necessário conhecer as particularidades da história da invenção da raça no Brasil, assim como as particularidades de ser uma pessoa negra na região sul do Brasil. Nesse percurso, identifiquei o peso que o mito da democracia racial gerou e ainda gera no processo de perda da identidade étnico-racial dos/as brasileiros/as, assim como o apagamento da herança africana, como requisito para a manutenção da branquitude no poder. Todo esse processo social está presente na escola, que pode se constituir tanto como espaço de reprodução quanto de possíveis questionamentos desse sistema.

Nesse trabalho, foi possível refletir os efeitos que o racismo causa na vida dos/as estudantes, afetando suas estruturas psicológicas. Esse processo traz graves problemas para o processo de aprendizagem, assim como para a própria manutenção dos/das estudantes na escola. Ao passo que a escola reproduz a educação colonizadora, tende a gerar a anulação das subjetividades e identidades negras, podendo colaborar para um ideal de sujeito inferiorizado em relação ao padrão que a

branquitude impõe como modelo de referência, de cultura, história, filosofia, entre outros aspectos apresentados neste trabalho.

O racismo no Brasil, embora seja considerado crime na legislação, ainda está presente na cultura e no inconsciente coletivo da população. Nosso histórico de negação das tensões raciais colabora para a lógica do racismo enquanto um grande desmentido social, de modo que situações graves de violência racial são minimizadas constantemente. A ferida provocada pelo racismo afeta a construção das identidades dos/as estudantes, suas perspectivas e projeções de futuro, levando em consideração que grande parte das nossas experiências de vida – da infância até o final da adolescência – ocorrem no ambiente escolar, momento em que desejamos ser aceitos/as, valorizados/as, e pertencentes aos grupos para que possamos nos tornar minimamente adultos.

Ao refletir sobre os impactos das questões raciais na escola, pude constatar que a escola não era apenas lugar de silenciamento, mas também operava através de pequenas frestas. Desse modo, a escola pode se tornar potência, a partir do momento que inventa formas de resistir à herança colonial. O ambiente educacional é espaço de sonhos, utopias e idealizações de futuro, está em processo. É o lugar em que podemos ver o/a outro/a crescer e, ao mesmo tempo, crescer junto. Nós, enquanto professores/as, observamos de perto esse passar do tempo, os alunos se formam, saem da escola, levam consigo um pouco de nós.

Nesse fazer educativo, não é possível pensar uma superação completa do trauma racial, mas sim caminhos possíveis para lidar com essas feridas. A partir de uma perspectiva polirracional, podemos construir uma educação desde a encruzilhada, que nos aponta muitos caminhos e percursos que não são lineares, mas circulares, onde as respostas não estão fechadas e sim abertas para uma série de possibilidades. Assim, educar não é um ato descolado da vida, das tensões sociais e das decisões políticas. É um ato em diálogo com saberes da vida cotidiana, da vida ativa, das experiências outras, por tanto tempo negadas e marginalizadas, mas que seguem sendo produzidas, nas favelas, nos terreiros, nas aldeias, nos quilombos e nas esquinas. Em um movimento circular de vida, podemos abrir diálogo com aquilo que não está apenas curricularizado, codificado e moldado pela lógica colonial.

Essas vivências abrem espaços para o sentir/fazer/pensar um novo mundo e questionam a lógica do capital, fundamentado no individualismo e na destruição/exploração da natureza e das vidas que vivem nela. Quando fazemos o

exercício de permitir um olhar para as vivências marginalizadas e esquecidas, escancaramos os privilégios e as opressões.

Busquei, neste trabalho, referências afrodiaspóricas para trabalhar na perspectiva da oralidade, contando histórias com as quais cruzei durante minha jornada no ambiente educacional. Com uma perspectiva de pesquisa encarnada, marquei meu corpo enquanto mulher negra que, ao seu auto afirmar como tal, a partir de um processo de consciência racial, me possibilitou analisar o processo racial desde o meu cotidiano e as complexidades que o cercam (Cabral; Silva; Huning, 2024).

Por fim, que nunca é o fim, que também é o começo, trabalhei dentro da perspectiva da circularidade, compreendendo que, no Brasil, vivenciamos um momento importante de avanço nas discussões raciais. No entanto, também entende que, por se tratar de uma realidade imersa em contextos políticos e sociais, a todo momento, esses avanços podem ser alterados e dependem sempre de nós para continuarem a existir. Por isso, seguimos em persistência, luta e compromisso com a busca por direitos e igualdade.

Referências

- ALELUIA, Mateus. Márua. Mateus Aleluia, **Spotify**, 2025. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6ZnlYB1OoxwXzpAud7jxHw?si=78c09b1144fe498d>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Raça e racismo. In: RIBEIRO, Djamila (Coord.). **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. p. 20- 57
- ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo**. Trad. Édina de Marco. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. **La consciência de la mestiza: rumo a uma nova consciência**. Revista Estudos Feministas, v.13, p. 704-719, 2005.
- ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. **Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida**. Estilos da Clínica, 2019, V. 24, nº 2, p. 246-261
- ARREGUY, Marília Etienne; MONTES, Fernanda Ferreira. **Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida**. Estilos da Clínica, 2019, V. 24, nº 2, p. 246-261
- BELO, Fábio. Racismo, mensagem e desmentido: diálogos entre Kilomba, Ferenczie Laplanche. In: COSTA, Jurandir Freire; BOAS, Fabiana Villas; DUNKER, Christian; MELO, Renally Xavier de; BELO, Fábio (Orgs.). **Relações raciais na escuta psicanalítica**. São Paulo: Zagodoni, 2021. p. 99-107.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERND, Zilá; BAKOS, Margareth Marchiori. **O negro: consciência e trabalho**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.
- BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.
- BLUES, Baco Exu do. Imortais e fatais 2. QVVJFA? **Spotify**, 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/26AkHa0dsIS6demG65pCSC>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- BOAS, Fabiana Villa. Clínica Psicanalítica das relações raciais: há muito passado pela frente. In: COSTA, Jurandir Freire; BOAS, Fabiana Villas; DUNKER, Christian; MELO, Renally Xavier de; BELO, Fábio. **Relações Raciais na escuta Psicanalítica**. São Paulo: Zagodoni, 2021. p. 47-59.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e**

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica:** resultados 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Diretoria de Avaliação, Monitoramento e Gestão da Informação. **Informativo – Edição Censo Demográfico 2022.** [S.l.]: [s.n.], [2023a]. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS):** resultados 2022. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/saers-sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 25 maio 2025.

CABRAL, Jacinto Rosângela; SILVA, Aline Kelly da; HUNING, Simone. Corpos femininos negros na escrevivência e interrogações à universidade. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 14, p.1-24, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/141092>. Acesso em: 3 abr. 2025.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:** os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. *In: Portal Geledés*, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

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

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coords.). **Atlas da violência 2024.** Brasília: IPEA; FBSP, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/9cb4616a-b635-468e-aa16-a7ff6aee21/content>. Acesso em 20 jun. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Feira de Santana, Bahia: Adandé, 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COMAS-DÍAZ, Lillian; HALL, Gordon Nagayama; NEVILLE, Helen A.; KAZAK, Anne E. (Orgs.). Psychology needs new concepts and healing models for racial trauma. **Mad in America**, 2019. Disponível em: <https://www.madinamerica.com/2019/03/psychology-needs-new-concepts-healing-models-racial-trauma/>. Acesso em: 20 maio 2025.

CORRÊA, Mariza. Sobre A Invenção da Mulata. **Cadernos Pagu**, v. 6, n. 7, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1996, pp. 35-50.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, vol. 7, n. 2, maio/ago., p. 66-77, 2014.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloíse da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

COSTA, Jurandir Freire. Do desamparo narcísico e o desespero: incidências da violência racista na economia psíquica. In: COSTA, Jurandir Freire; BOAS, Fabiana Villas; DUNKER, Christian; MELO, Renally Xavier de; BELO, Fábio. **Relações Raciais na escuta Psicanálítica**. São Paulo: Zagodoni, 2021. p. 27-46.

CUTI. Torpedo. **Negroesia Poemas, Cuti**. Disponível em: <https://www.cuti.com.br/negroesiapoemas>. Acesso em 2 mar. 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Revista Eco-Pós**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528. Acesso em: 3 abr. 2025.

DUARTE, Eduardo de Assis. Escrivivência, quilombismo e a tradição da escrita afrodiaspórica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Orgs.). **Escrivivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 74-95.

DUNKER, Christian. Sofrimento e Racismo sob a perspectiva da psicanálise. In: COSTA, Jurandir Freire; BOAS, Fabiana Villas; DUNKER, Christian; MELO, Renally Xavier de; BELO, Fábio. **Relações Raciais na escuta Psicanálítica**. São Paulo: Zagodoni, 2021. p. 63-80.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulher**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

EVARISTO, Conceição; MARTINS, Leda Maria. Não escrevemos para adormecer os da casa-grande. **Estação Plural**. Entrevista concedida à TV Brasil, v. 9, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de

Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. **“A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”**. Entrevista concedida a Tayrine Santana; Alecsandra Zapparoli. Agência de notícias Itaú Social, 2020b. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020c. p. 49-54.

EVARISTO, Conceição. **Canção pra Ninar Menino Grande**. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FAEDRICH, Anna. Autoficção: um percurso teórico. **Criação & Crítica**, n. 17, dez., p. 30-46, 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/120842>. Acesso em: 7 abr. 2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAUSTINO, Deivison. O mal-estar colonial: racismo e o sofrimento psíquico no Brasil. **Clínica & Cultura**, v. 8, n. 2, jul-dez, p. 82-94, 2019.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex mulata. **Periodicus**, n. 3, v. 1, mai.-out., p. 152-169, 2015.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. Tirando a vovó e o vovô do armário. *In*: MARTINS, Gleidson Renato; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (Orgs.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, 2018. p. 107-140.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de**

Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.
Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>.
Acesso em: 1 jun. 2025.

GAHYVA, Helga. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 296-300, jul./dez. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Expressão Popular e Perseu Abramo, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos ao longo do século XVI. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, Janeiro/Abril, p. 25-50, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun., 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

GUTFREIND, Ieda. **O Negro no Rio Grande do Sul**: O vaio Historiográfico. Estudos Ibero Americanos. PUC, XVI (1,2): 175, 187, jul e dez 2020

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO (Org.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.
hooks, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006. p. 188-198.

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

hooks, bell; PELÁEZ, Diana Carolina. La teoría como práctica liberadora. **Nómadas**, n. 50, p.123-135, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informativo Institucional: Biblioteca do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-lanca-publicacao-ilustrativa-dos-principais-dados-do-censo-demografico-para-o-rs>. Acesso em: 24 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio Grande (RS) – Panorama, IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/rio-grande/panorama>. Acesso em: 1 jun. 2025.

JOTA Mombaça: não vão nos matar agora. **ArteVersa**. 28 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/jota-mombaca-nao-vaio-nos-matar-agora/>. Acesso em 2 fev. 2024.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDGRAF, Cristiano. **Quilombo do negro lucas**: luta e resistência na fronteira meridional do Brasil. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2024.

LARA, Luciana Maccari *et al.* Racismo, traumático e desmentido: aproximações entre Freud, Ferenczi e Grada Kilomba. **Diaphora**, v. 9, n. 3, p. 14-20, 2020. Disponível em: <https://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/256>. Acesso em 4 abr. 2025.

LEAL, Maria do Carmo *et al.* A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/LybHbcHxdFbYsb6BDSQHb7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

LEITE, Viviani Cavalcante de Oliveira; NOLASCO, Edgar César. Conceição Evaristo: escrituras do corpo. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, p.1-10, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1566>. Acesso em 22 nov. 2023.

LIMA, Gabriel dos Santos. Cordialidade, malandragem e autoritarismo: aspectos do Brasil por Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido e Roberto Schwarz. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 76, p. 93-104, ago. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade:

algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernadino; GROSFOGUEL, Ramon (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-61.

MANO A MANO: Mano Brown recebe Conceição Evaristo. Entrevistada: Conceição Evaristo. Entrevistador: Mano Brown. [S. l.]: **Spotify**, 15 jun. 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4BnaMQUzUXvDo276bkHs3d>. Acesso em 22 nov. 2023.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília, DF: Ipea, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3033. Acesso em: 25 abr. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Atígona Editores Refractários, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez., p. 122-151, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169?fbclid=IwAR2SAvwKICkMhUpLKAXp540_2BYPGYGhsEOvVA1NVdmgYcnbUt1Gv6fJt24. Acesso em: 20 jan. 2025.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me negra**: práticas pedagógicas afrofemininas. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado procedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOMBAÇA, Jota. O mundo é meu trauma. **Piseagrama**, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, p. 20-25, 2017.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MONTEIRO, Deborah. **Corpos negros e seus saberes no chão da escola**: oralitura e escrevivência por uma educação decolonial. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cadernos Penesb 5**. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF, 2004. p.15-34.

MUNANGA, Kabengele. **Discutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NACCA, Giovana. Quem são os artistas brasileiros anunciados para a 35ª Bienal de São Paulo? **Arte que Acontece**, São Paulo, 11 maio 2023. Disponível em: <https://artequaeacontece.com.br/quem-sao-os-artistas-brasileiros-da-35a-bienal-de-sao-paulo/>. Acesso em 20 jun. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **“Racial democracy” in Brazil**: myth or reality? A dossier of Brazilian racism. 2. ed. Ibadan: Sketch Publishing, 1977.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NEVES, Gabriele Silva. **Escrevivências de mulheres negras e periféricas e suas estratégias de enfrentamento contra as opressões interseccionalizadas**: as imagens de controle e as necropolíticas. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação de Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**. Significações do corpo negro. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NOSSAS Escrevivências. Live “História que meus livros não contam”. **Youtube**, 18 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=egx2jgMQaVQ>. Acesso em 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues; BALIEIRO, Thais Bispo; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Paulo Freire. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 72, n.º especial, p. 94-108, Rio de Janeiro, 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Matripotência**: Iyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas [lorubás]. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo; 2021.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f.... e negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PAIXÃO, Cassiane de Freitas; SPOLLE, Marcus Vinicius. Clubes sociais negros e os Espaços de Negritude no Rio Grande do Sul. *In*: ENCONTRO SOBRE ESCRAVIDÃO NO BRASIL, 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em:

<https://labhstc.paginas.ufsc.br/files/2013/04/Cassiane-Paixao-e-Marcus-Spolle-texto.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

PERES, Karoline Batista. **Memórias e vivências na encruzilhada**: a trajetória de intolerância religiosa ao encontro com candomblecistas. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p.59-90.

PORTAL GELEDÉS. A transformação do silêncio em linguagem e ação. **Portal Geledés**, 28 de março de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

QUEIROZ, Marcos. Constitucionalismo Haitiano e a Invenção dos Direitos Humanos. **Direito e Práxis**, v. 13, n. 4, p. 2774-2814, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/70815>. Acesso em: 05 jun. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Títulos del Programa Sur-Sur: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Denise Gimenez; LOCATELLI, Renan; WINNING, Renata. **Formação da identidade e sentimentos de autoestima**: um estudo comparativo entre jovens brancos e negros. São Paulo: Núcleo de Estudos Janguianos, PUC-SP, 2015.

REIS, Eliana Schueler. Transmissão transgeracional – subjetivação do trauma coletivo. **Primórdios**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 45-66, 2019.

RIO GRANDE (RS). **Decreto n.º 13.239, de 2 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei n.º 7.667, de 6 de agosto de 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/decreto/2015/1324/13239/decreto-n-13239-2015-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-lei-n-7667-de-06-de-agosto-de-2014>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga**: autonomia e mocambagem. São Paulo: Jandaíra, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALES JR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo social**, v. 18, p.

229-258, 2006.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2015.

SANTANA, Daniela Moraes. **Entre o singular e o plural**: escre-vivendo mundos acadêmicos pelas letras de mulheres negras. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2022.

SANTOS, Abrahao de Oliveira; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. A metodologia do espelho de Oxum na Psicologia. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 16, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/1625>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: UnB/INCTI, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Thomas Cardoso. **Riscos, mapas e travessias**: a transarte e a transpoesia como possibilidade para outra educação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SEGATO, Rita. Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça. **Série Antropologia**, 400, p. 1-21, Brasília, 2006. Disponível em: <http://dan2.unb.br/images/doc/Serie400empdf.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SERRA, Lia Novaes; SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e progresso: a Liga Paulista de Higiene Mental e os discursos paulistanos na contemporaneidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 12, n. 1, p. 288-311, 2012.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 17–35, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Aline Kelly da. Memórias e histórias na palma da mão: inscrições biográficas numa epistemologia feminista antirracista. 2023. Tese (Psicologia Social e Institucional)-Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

SILVA, Rita De Cassia Corrêa Da. Pelo espelho de Oxum: reflexos e reflexões de trabalhadoras negras sobre educação permanente em saúde. *In*: Discursos, Memórias Negras e Esperança na América Latina. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ:

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/1cinalc-e-v-coloquio-raca-e-interseccionalidades-387936/787787-pelo-espelho-de-oxum--reflexos-e-reflexoes-de-trabalhadoras-negras-sobre-educacao-permanente-em-saude/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SILVEIRA, Oliveira. **Pêlo escuro**. Porto Alegre: Edição do autor, 1977.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: Sobre Política de Vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. 1983. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983.

SOUZA, Adrise Ferreira. **Escrevivências em Arte-Educação e Direitos Humanos**: um diário de cacos de narrativa autobiográfica. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SOUZA, Sullivan Ferreira de (Org.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Equidade étnico-racial na educação. In: _____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-10-erer.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

TRAPP, Rafael Petry. A sociologia censurada: raça, classe e a pesquisa em Ciências Sociais na ditadura militar brasileira (1971-1977). **Revista de História**, São Paulo, v. 180, p. 48-70, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/169268>. Acesso em: 5 fev. 2024.

TRINDADE, Isadora Correa. **DE CORPO NA AVENIDA**: Escrituras dissidentes num carnaval de mulheres, batuques e cor. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no->

[brasil.pdf](#). Acesso em: 4 maio 2025.

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. *In*: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 59-70.

XAVIER, Giovana. Ciência de Mulheres Negras: um experimento de insubmissão. **Saúde em Debate**, v. 45, p. 51-59, 2021.

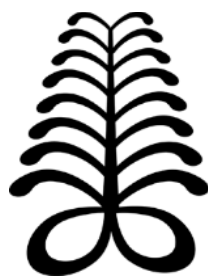
ZANDOMENICO, Yasmin. Modos de descolonizar: o trauma é brasileiro, de Castiel Vitorino Brasileiro. **Revista De Comunicação e Linguagens**, n. 54, p. 296-323, 2021. Disponível em: <https://shre.ink/ekcn>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ZIMERMAN, David. **Etimologia de termos psicanalíticos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

Anexo A – Símbolos Adinkra

Ao longo da tese, foram utilizados símbolos Adinkras, posicionados com intencionalidade junto às narrativas que a perpassam. Os símbolos Adinkras são ideogramas estampados com nomes variados e significados diversos que foram criados pelos povos Akan, de África, que, atualmente, residem no país denominado Gana. Geralmente, os símbolos Adinkra estão associados a fatos históricos, provérbios africanos e características de elementos da natureza (Carmo, 2016). Assim, são símbolos ancestrais que expressam visões de mundo e transmitem sabedoria através das gerações. Abaixo, segue a explicação sobre cada um dos símbolos Adinkra aqui utilizados.

Aya



Significa “A samambaia”, uma planta símbolo de resistência, independência, superação das dificuldades, coragem, perseverança e engenhosidade nas situações de adversidade.

Sankofa



O símbolo “Sankofa” significa sabedoria, é um lembrete que destaca a importância de aprender com o passado para construir o futuro. Associado ao provérbio Akan “*Se wo were fi na wosan kofa a yenkyiri*” que significa “Não é tabu voltar para buscar o que você esqueceu (ou deixou para trás)”.

Wawa Aba



Esse símbolo traz a semente da árvore de Wawa que, na cultura Akan, é extremamente difícil. Representa a perseverança e a tenacidade, a resistência frente as dificuldades.

Akoben



Representa uma trompa de guerra cujo som é um grito de guerra que nos chama para a ação. Para a cultura Akan, é símbolo dessa chamada à ação e da prontidão de voluntariado.

Nkonsonkonson



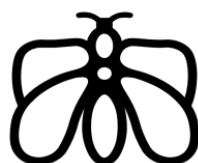
Representa o elo de uma corrente para mostrar que nós, seres humanos, estamos ligados/as na morte e na vida. Símbolo de unidade, comunidade e fraternidade. Para o povo Akan, significa que é a interdependência nas relações humanas que determinará o sucesso do coletivo.

Nkyinkyim



Esse símbolo traz a torção para representar a natureza tortuosa da jornada da vida, mas também a adaptabilidade, a versatilidade e o dinamismo necessários para prosperar com resistência.

Fafanto



Traz uma borboleta como símbolo de ternura, gentileza e delicadeza.

Boa Me Na Me Mmoa Wo



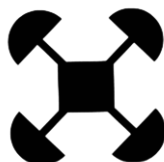
Este símbolo advém da expressão “Boa me na me mmoa wo” que, traduzido para a língua portuguesa, significa “Ajude-me e deixe-me ajudá-lo”. Trata-se de um símbolo que representa a força através da cooperação, da unidade e do benefício mútuo.

Fihankra



É um símbolo de segurança e comunidade, orientado pela expressão “É preciso uma aldeia para criar uma criança”. Evoca a ideia de que é necessário um espaço seguro, cooperativo e familiar para se viver em harmonia. Representa, assim, a ideia de completude.

Akoma Ntoso



É a ampliação do conceito de Akoma. Representa a união dos corações, simbolizando a unidade nacional e a concordância. Faz pulsar a necessidade da ação realizada por uma frente unida.

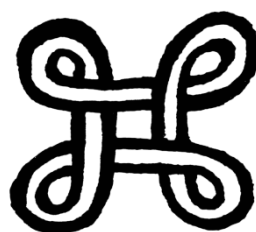
Nea Onnim No Sua A, Ohu



Traz o provérbio Akan “Aquele que não sabe pode saber aprender” para representar o conhecimento e a necessidade de uma educação que se busca ao longo da vida.

Epa

Traz a representação de algemas como símbolo de busca pela lei e justiça. Significa que a lei não deve discriminar ou ser usada para controlar as pessoas.

Mpatapo

É o símbolo de pacificação e reconciliação. Representa o nó que se une em um ponto central, simbolizando perdão e o elo que liga as partes, antes em disputa, para uma reconciliação harmoniosa.