

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**TAINAH MOTA DO NASCIMENTO**

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO:  
Rompendo o Ciclo de Silêncios**

**São Leopoldo  
2020**

TAINAH MOTA DO NASCIMENTO

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO:  
Rompendo o Ciclo de Silêncios**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo

2020

N244t Nascimento, Tainah Mota do.  
Trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público : rompendo o ciclo de silêncios / Tainah Mota do Nascimento. – 2020.  
148 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva”.

1. Educação. 2. Professoras negras. 3. Professoras lésbicas. I. Título.

CDU 37

TAINAH MOTA DO NASCIMENTO

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO:  
Rompendo o Ciclo de Silêncios**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em (dia) março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Orientador

---

Profa. Dra. Miriam Steffen Vieira – UNISINOS

---

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz – UFRGS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à todas as mulheres negras que vieram antes de mim e que mesmo relegadas a um lugar de subalternidade, por meio de muita luta e resistência romperam o pacto que governava as relações raciais no Brasil, o qual até o século XIX impediu a população negra de acessar o direito básico a educação. A bravura dessas mulheres demonstrou que se podemos educar as pessoas para discriminar e oprimir, também podemos educar para respeitar.

Ao meu pai, pelo amor e respeito às minhas escolhas, por acreditar que posso ir longe e sobretudo, por todo o apoio e suporte, sem o qual não teria chegado até aqui. Tudo que eu sou, só sou, porque tu és.

À Alena Ocom Moreira pela escuta generosa, presença constante e leal de todos os meus momentos.

À Marcele Homrich Ravasio incentivadora incansável e apoiadora permanente desta ousadia.

À Rodrigo Manoel Dias da Silva, meu orientador, pela acolhida, escuta sempre atenciosa e sabedoria generosamente compartilhada que refinaram as minhas reflexões.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação pelas leituras pacientes, contribuições e provocações teóricas.

À Márcia pela amizade e parceria desde o dia em que ser mestranda era apenas um sonho até ela me avisar dos nossos nomes na lista: “nós conseguimos, eu disse que a gente ia conseguir!”.

À Dani pela sutileza e serenidade ao me ensinar que essa caminhada pode ser menos engessada e dolorosa e muito mais leve, mas sobretudo, por produzir grietas comigo.

À Marcelo por me ensinar a maravilhosa arte do deixar ir, fluir e carregar apenas a bagagem necessária. A vida ficou muito mais fácil depois disso.

Não deixe sua cabeça negar qualquer memória. Nem seus olhos.  
Nem seu coração.  
Tudo pode ser usado.  
Menos o dispensável [...].  
Lembre-se de qualquer dor, que surja do seu sonho.  
Mas não procure por novos deuses, no mar, nem em qualquer parte de um  
arco-íris.  
Cada vez que amar, ame profundamente, como se fosse para sempre.  
Apenas o nada é eterno.  
Fale com orgulho com suas crianças, sempre que encontrá-las diga-lhes  
que você é descendente de escravos e que sua mãe foi uma princesa na  
escuridão.  
**JÁ.** Poder da mulher é Poder Negro.  
É Poder Humano.  
Sempre sinto meu coração bater enquanto meus olhos se abrem, enquanto  
minhas mãos se movem, enquanto minha boca fala.  
Eu SOU.  
Você É.  
Pronto.  
(LORDE, 1984).

## RESUMO

Esta dissertação trata da análise das trajetórias de professoras negras lésbicas do sul do Brasil, atuantes no ensino público e sua (in)visibilidade no espaço educacional, problematizando cotidianos escolares historicamente marcados por produções monoidentitárias. O estudo problematiza as estratégias e recursos de sobrevivência construídos pelas professoras negras lésbicas no decorrer de suas trajetórias percorridas na educação. Evidenciando como produziram e produzem práticas pedagógicas como metodologias essenciais das rachaduras de um sistema que invisibiliza suas trajetórias e a partir disso, demonstra as práticas de resistência intelectual e pedagógicas elaboradas por três professoras negras lésbicas que atuam no ensino público. A resistência nessa perspectiva, é compreendida, como um conjunto de mecanismos e práticas que procuram a redefinição e ressignificação da vida, do ser professora negra e lésbica, de autodeterminação e de dignidade. Constitui-se no campo da Educação, com abordagem qualitativa, empregando enquanto estratégia metodológica a entrevista compreensiva. Operando com a interseccionalidade enquanto base conceitual e ferramenta de análise, demonstra a impossibilidade de compreendermos os sistemas de resistência e dominação sem considerarmos o modo como raça, classe, gênero e sexualidade se comunicam e operam interligando os mecanismos de dominação. Ressalta-se como considerações finais que a interpelação interseccional permite analisar e compreender a multiplicidade de diferenças presentes nas trajetórias docentes de mulheres negras lésbicas, que interagem e atuam em diferentes espaços balizados por inúmeras discriminações, como o racismo, o machismo e a lesbofobia. A análise realizada a partir de uma perspectiva teórica/empírica, demonstra como as esferas de desigualdades se sustentam umas nas outras para a conservação do *status quo*. Simultaneamente ressalta-se que a entrevista compreensiva, empregada não apenas como técnica, mas também como um expediente diferenciado para a elaboração teórica apoiada nos dados, revela aspectos do protagonismo das professoras negras lésbicas, possibilitando a restauração de compreensões teóricas do feminismo negro lésbico inexploradas, proporcionando orientação epistemológica no trato das fontes, que são entrevistas de professoras negras lésbicas, autoras de suas próprias histórias. Tais mulheres, ressignificam o lugar de exclusão e o convertem em espaço de luta, de experiências emancipatórias e em cenário para pensamentos teóricos e



produção de conhecimento. As brechas criadas nos microespaços conquistados por essas professoras, tensionam as barreiras institucionais e produzem diversas possibilidades epistemológicas que as professoras negras lésbicas proporcionam ao ocupar o espaço docente, visibilizando o que embasa os processos de exclusão e anulação dessas existências.

**Palavras-chave:** Educação. Trajetórias. Professoras negras lésbicas.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the analysis of the trajectories of black lesbian teachers from southern Brazil, working in public education and their (in) visibility in the educational space, problematizing school daily lives historically marked by monoidentitary productions. The study problematizes the survival strategies and resources built by black lesbian teachers during their trajectories in education. Showing how they once produced and today are still producing pedagogical practices as essential methodologies of the cracks in a system that makes their trajectories invisible and from that, it demonstrates the practices of intellectual and pedagogical resistance developed by three black lesbian teachers who work in public education. Resistance in this perspective is understood as a set of mechanisms that seeks the redefining and reframing of the life, being a black and lesbian teacher, self-determination and dignity. It is constituted in the field of Education, with a qualitative approach, using a comprehensive interview as a methodological strategy. Operating with intersectionality as a conceptual basis and analysis tool, it demonstrates the impossibility of understanding the systems of resistance and domination without considering the way race, class, gender and sexuality communicate and operate by connecting the mechanisms of domination. It is emphasized as final considerations that the intersectional interpellation allows to analyze and understand the multiplicity of differences present in the teaching trajectories of black lesbian women, who interact and act in different spaces marked by innumerable discrimination, such as racism, machism and lesbophobia. The analysis carried out from a theoretical / empirical perspective, demonstrates how the spheres of inequalities are supported in each other for the conservation of the status quo. At the same time, it is emphasized that the comprehensive interview, used not only as a technique, but also as a differentiated expedient for the theoretical elaboration supported by the data, reveals aspects of the role of black lesbian teachers, allowing the restoration of unexplored theoretical understandings of black lesbian feminism, providing epistemological guidance in dealing with sources, which are interviews with black lesbian teachers, authors of their own stories. Such women reframes the place of exclusion and convert it into a space for struggle, emancipatory experiences and a setting for theoretical thinking and knowledge production. The gaps created in the micro spaces conquered by these teachers, tension institutional barriers and produce several epistemological

possibilities that black lesbian teachers provide when occupying the teaching space, showing what underpins the processes of exclusion and annulment of these existences.

**Keywords:** Education. Trajectories. Lesbian black teachers.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Daiana: lute como uma sapata.....	86
Fotografia 2 - Larissa: seja você mesma e aprenda a valorizar .....	105
Fotografia 3 - Registro da atividade lúdica realizada com a turma de crianças da Escola de Educação Especial Nazareth APAE no mês de julho de 2019 .....	126
Fotografia 4 - Amo o que eu faço e faço porque amo .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação de docentes no Ensino Superior por sexo .....	59
Gráfico 2 - Relação de docentes no Ensino Superior por cor/raça.....	60
Gráfico 3 - Relação de docentes por sexo, raça e título de doutorado.....	60

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GLBTT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Travestis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Centro Universitário Metodista
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBL	Liga Brasileira de Lésbicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
MCTIC	Ministério da Ciência Tecnologia, Inovações e Comunicações
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
UAB	Universidade Aberta Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

USP

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 PARA TODAS NÓS, ESTE INSTANTE E ESTA GLÓRIA: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Problematizações e questões norteadoras: quem disse que seria fácil? ....	21
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS.....</b>	<b>24</b>
2.1 O percurso trilhado e os sujeitos da pesquisa.....	26
<b>3 RESISTÊNCIAS NA ARENA DA INVISIBILIDADE: LITERATURA.....</b>	<b>29</b>
<b>4 NEGRAS, LÉSBICAS E PROFESSORAS: CORPOS MARCADOS POR IDENTIDADES.....</b>	<b>41</b>
<b>5 Daiana: fico bem feliz de ver essas pretas em movimento.....</b>	<b>63</b>
5.1 Isso sempre me marcou: o silêncio sobre racismo e sexualidade no âmbito da família.....	69
5.2 Preta, sapatão e educadora: tem que romper com o silêncio! A gente não pode ser conivente com esse tipo de costume.....	78
5.3 Acreditar: uma ação transformadora.....	83
<b>6 É Preciso se aceitar primeiro: Larissa.....</b>	<b>86</b>
6.1 Da Militância à Docência: se cada um fizesse a sua parte o mundo seria diferente ..	90
6.2 “Tem que partir de mim a naturalidade”: a construção da identidade lésbica .....	93
6.3 “Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora”: docência negra e lésbica na educação básica .....	95
6.4 A Educação vale a pena: representatividade negra e lésbica como inspiração.....	101
<b>7 Sempre soube que era diferente: Alexsandra.....</b>	<b>105</b>
7.1 Atravessando a fronteira do preconceito: professora de música e primeira mestra de bateria.....	109
7.2 Eu sei o que eu sou e quem são as pessoas que gostam de mim pelo que eu sou: preta e sapata.....	116
7.3 “Tu é mulher, negra, lésbica, competente e ocupa um cargo que normalmente é ocupado por homens”: ser professora de música.....	123
<b>8 PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>147</b>



## 1 PARA TODAS NÓS, ESTE INSTANTE E ESTA GLÓRIA: INTRODUÇÃO

Falarei do lugar de escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não-cidadãos estavam destituídos do direito a educação e, em sendo esta, segundo Adorno, a possibilidade de ‘produção de uma consciência’, falo também como alguém portador de uma ‘consciência infeliz’ ou de uma falsa consciência. Dirijo-me a ti Eu hegemônico, falando do lugar do “paradigma do Outro”, consciente de que é nele que estou inscrita e que “graças” a ele em relação a mim expectativas se criaram, e mesmo tentando negá-las, elas podem se realizar posto que me encontro condicionada por uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior” da qual eu seria uma aplicação. (CARNEIRO, 2005, p. 20).

Esta dissertação explora as trajetórias de professoras<sup>1</sup> negras lésbicas no ensino público<sup>2</sup> do Sul do Brasil e sua (in)visibilidade no espaço educacional, problematizando cotidianos escolares historicamente marcados por produções monoidentitárias (SILVA, 2015), no que concerne ao gênero, etnia e sexualidade, silenciando diversas experiências. O argumento central, a partir da análise dessas trajetórias, está na tentativa de rompimento com o que Audre Lorde (1984), Cheryl Clarke (1980), Adriane Rich (1993), e outras teóricas, denominam de silenciamento epistêmico, interpretado como um processo de subjugação, silenciamento e extermínio de saberes relacionados a esse grupo de indivíduos.

A escolha por esta temática, justifica-se pela minha trajetória e história de vida, que foram marcadas por alguns lugares que articulam a minha diferença: negritude e lesbianidade. Esses traços marginais foram se mostrando durante toda a minha infância e adolescência, quando não me compreendia enquanto uma mulher negra, mas também não conseguia me ver como branca.

Curiosamente, como tantas outras mulheres negras, a lesbianidade foi assumida enquanto identidade, antes da negritude, e digo curiosamente, pois o racismo atravessou a minha existência desde muito cedo. A lembrança de ser chamada de chita do Tarzan da quarta até metade da oitava série do ensino fundamental, permanece recorrente. Entretanto, somente depois de acessar as produções do Feminismo Negro, aprofundando leituras de Sueli Carneiro, Lélia Gonzáles, Nilma Lino Gomes, Djamilia Ribeiro e tantas outras, fui compreendendo que ao imitarem um macaco, quando eu respondia à chamada, meus colegas de escola

---

<sup>1</sup> O conceito de professora aqui é utilizado em termos discursivos, não teóricos, com base no senso comum, referindo-se àquelas que exercem a função de educar enquanto contexto e atuação profissional.

<sup>2</sup> Ensino público nesse contexto, é compreendido enquanto espaço educativo que não é privado.

não estavam praticando bullying, estavam, na verdade, sendo racistas. Quando os seguranças do mercado duvidavam que eu era de fato, filha da minha mãe, uma mulher branca, não era porque eu não tinha penteado o cabelo, estava malvestida, ou qualquer coisa que o valha, e sim, porque eu era, sempre fui e serei, negra. Tudo isso foi dito, pois na esteira de Sueli Carneiro (2005), julgo imprescindível explicitar a identidade de quem escreve e realiza esta pesquisa, pois

quando acadêmicos brancos reivindicam um discurso neutro e objetivo, eles não reconhecem o fato de que eles também escrevem de um lugar específico que, certamente, não é neutro, nem objetivo, nem universal, mas dominante. É um lugar de poder. Então, se meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém. (KILOMBA, 2010).

Verbalizar isso nem sempre foi fácil, uma vez que, segundo Munanga (2004, p. 52) “há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras”. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Desse modo, “[...] a identidade negra é entendida, no contexto deste trabalho, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo”. (GOMES, 2008, p. 2).

Durante a graduação em Direito, iniciada no ano de 2012, no interior do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santo Ângelo, me permiti observar a força da tradição do silêncio racista e misógino, que através da imposição heterossexual, reforça a invisibilidade à lesbianidade. Essa perspectiva demonstra que a mulher negra é invisível no mundo orientado pelos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, mesmo que no que concerne a esse último, mudanças estejam ocorrendo. Assim, na perspectiva de Lorde (1984), a lésbica negra não é tão somente invisível, ela não existe. Nosso discurso não é ouvido. Nós falamos como loucos (LORDE, 1984). A ideia de epistemicídio nesse sentido, se mostra implícita nos pressupostos de invisibilidade e silenciamento. Tal conceito diz respeito a essas tentativas de aniquilamento e subalternização, manifestando-se em toda tentativa de silenciar, anular, subalternizar e invisibilizar saberes não-hegemônicos. Para Carneiro (2005), o epistemicídio é

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do

negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Ao aceitar e reivindicar uma identidade negra lésbica, culturalmente desprezada, foi necessário reconhecer o que significa ser uma mulher negra e acadêmica de Direito e agora, futura mestra em Educação. Significa ser invisível duplamente. Diante disso, a necessidade de possibilitar que as histórias e trajetórias dessas professoras, a nossa história, seja contada, visibilizada, é imprescindível. Estudando gênero e sexualidade, percebi a impossibilidade de dissociar essas categorias de análise de raça e classe (DAVIS, 2016), em razão de elas estarem imbricadas, possuírem significados historicamente contingentes e demonstrarem a natureza multiplicativa da intersecção das opressões (CRENSHAW, 2002).

Na conclusão do meu trabalho monográfico (NASCIMENTO, 2016), gênero e sexualidade foram abordados enquanto construções sócio-históricas e culturais demonstrando a não naturalização da sexualidade e sua dissociação do sexo. A partir disso foi possível compreender que o sexismo e o heterossexismo originam-se do racismo e que eu, e nós enquanto sociedade, temos responsabilidade de quebrar o ciclo de silêncio, apagamento e invisibilidade propagada sobretudo pela academia, que em debates acerca de feminismo, gênero e sexualidade, não explora nossas várias diferenças, sem um prisma significativo das mulheres negras, pobres e lésbicas.

Tais questões precisam ser analisadas porque a academia não é um espaço neutro, mas sim, um espaço branco onde o privilégio de falar tem sido negado sobretudo às mulheres negras e lésbicas. Esse espaço vem construindo historicamente teorias cujos discursos têm nos construído como inferiores, as outras, circunscrevendo lésbicas negras em subordinação absoluta ao sujeito branco. Assim, “[...] nós não tratamos aqui, simplesmente duma semântica, mas duma hierarquia violenta que define quem pode falar”. (KILOMBA, 2010).

Justamente por isso, em alguns momentos da análise, relaciono a minha trajetória com as trajetórias das professoras desta pesquisa e aí reside certa impossibilidade de padronizar a pessoa do discurso, considerando que o texto foi elaborado com as contribuições da orientação. Como essa pesquisa refere-se mais sobre um nós do que sobre elas, não me mantive apenas como pesquisadora em relação a essas professoras negras lésbicas que vi de perto (GOMES, 1994).

A invisibilidade mencionada anteriormente se materializa também quando o Censo da Educação Superior de 2016, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP), demonstra que Doutoradas negras são menos de 3% entre docentes da pós-graduação. Entretanto, é importante destacar que a baixa representatividade e presença de mulheres negras começa ainda no início da carreira acadêmica, uma vez que na graduação, de acordo com o Censo, mulheres pretas<sup>3</sup> correspondem a 6% das alunas entre 20 e 24 anos enquanto mulheres brancas na mesma faixa etária são 40%.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), concede bolsas anuais para alunas e alunos de graduação e pós-graduação e para pesquisadoras e pesquisadores de instituições de ensino distribuídas por todo país. Segundo o Censo, em 2017, o grupo que recebeu maior quantidade de bolsas do CNPq foi o de mulheres brancas, com 31%. As mulheres pretas corresponderam a 3% do total de 93.405 bolsistas contempladas (os). Já as mulheres pardas auferiram 12% das bolsas enquanto os homens brancos, 28%. De acordo, com Joselina da Silva, doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que pesquisa representação de mulheres negras na carreira acadêmica, as questões que envolvem gênero e raça, não passam com facilidade como um projeto de pesquisa e segundo seus estudos, isso aponta um “ciclo do racismo institucional”. (SILVA, 2018).

Existem 219 doutoras pretas professoras em cursos de pós-graduação do Brasil, segundo o Censo da Educação Superior mais recente, de 2016. Mulheres pretas com doutorado, são 0,4% do corpo docente na pós em todo país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas, com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes. O grupo com maior representação na

---

<sup>3</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, pretas e pardas compõem o grupo racial de negras.

docência de pós-graduação é o de homens brancos com doutorado, que representam 24%, somando 13.198. Já as professoras brancas com a mesma escolaridade na docência da pós são pouco mais 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professoras e professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização, do Brasil, segundo dados do Censo de 2016.

Importante salientar, que o Censo da Educação Básica não fornece dados concernentes ao perfil étnico-racial das docentes, contudo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, em um estudo realizado em 2017 que traçou o perfil do professor de educação básica no Brasil, demonstrou que, dentre as (os) 2,2 milhões de professoras e professores que atuam na educação básica em nosso país, 35,9% são professoras negras, ao passo que as brancas, correspondem a 47,2%.

Os dados apresentados levam-nos a refletir sobre as desigualdades que permeiam a carreira docente, evidenciando a urgência em quebrarmos o silêncio, pois é nele que cada uma de nós recua o olhar dos seus próprios temores, da repressão, da censura, da indiferença, do julgamento, ou do reconhecimento, da provocação, da aniquilação. E essa vulnerabilidade que nos traz a visibilidade, deve ser também a origem da nossa força, porque tenhamos falado ou não, o engenho vai tratar de nos confranger de qualquer forma. Audre Lorde já dizia em 1984, que é o silêncio que nos imobiliza e não as nossas diferenças. E ainda temos muitos silêncios para romper.

A temática surge então, como uma forma de lutar contra a tirania dos silêncios e silenciamentos muitas vezes impostos, que reforçam a invisibilidade, orientando mulheres negras e lésbicas, sujeitas a distintas e múltiplas discriminações que marcam profundamente seus corpos e às conduzem a ocuparem um lugar desigualmente diferenciado no mundo orientado pelos homens heterossexuais e homossexuais e mulheres brancas e negras heterossexuais. Contudo, busquei trilhar um caminho até então, pouco explorado e lancei-me ao desafio de dimensionar o entrecruzamento entre as relações de gênero, raça, orientação sexual e docência. Por nunca ter tido uma professora negra, tampouco lésbica, um dos objetivos é tentar demonstrar que não estamos sozinhas, não somos as únicas.

Ao longo de muito tempo, a lesbianidade manteve-se na invisibilidade, no silêncio, seguramente o menosprezo com relação a esse assunto não decorreu por inocência ou esquecimento. Pois, “[...] ocultar a existência lésbica consiste na negação de sua subjetividade e na minimização de suas demandas”. (MARCELINO, 2011, p. 19). Segundo Gomes (1999), ser mulher negra no nosso país, simboliza um

conglomerado de lutas, indignação, mas também, um embate contínuo entre a afirmação e a negação de nossas origens étnico-raciais. Simboliza ainda, suportar diversos tipos de discriminação.

Evidentemente que falar sobre essas posições de marginalidade evoca dor, “[...] desapontamento e raiva. Elas são reminiscências dos lugares que nós ‘difícilmente podemos entrar’, ‘os lugares em que podemos chegar’ assim como ‘não podemos permanecer’”. (KILOMBA, 2010). Essas realidades podem e devem ser faladas e teorizadas.

Elas devem ter lugar no discurso, porque nós não tratamos aqui de ‘informações privadas’. Assim, o que parece ‘informação privada’ não é privada de tudo. Não existem histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas consequências do racismo. Essas narrativas refletem a realidade das ‘relações sociais’ em meio aos espaços acadêmicos, o que deve ser articulado tanto à teoria quanto à metodologia. (KILOMBA, 2010).

Ser mulher negra e professora, de acordo com Gomes (1999), representa uma outra maneira de ocupar o espaço público. Ocupar profissionalmente um espaço que, outrora era permitido somente para brancos e homens, reflete muito mais que uma simples inserção profissional (GOMES, 1999). A trajetória das professoras negras representa a trajetória de todas as mulheres negras e ainda na esteira de Gomes (1999), são histórias de luta, resistência, emoção e muita dor.

Nessa perspectiva, o presente trabalho visou compreender as trajetórias profissionais com os atravessamentos inevitáveis da experiência pessoal das professoras negras lésbicas atuantes no ensino público. No intuito de analisar e visibilizar as experiências vividas nas trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público, num cotidiano de enfrentamento de preconceito, discriminação e de violências. Buscou-se, assim, explorar as possíveis experiências de preconceito/discriminação interseccional presente nas trajetórias, tornando possível identificar os dilemas enfrentados pelas professoras negras lésbicas no ensino público, conhecendo suas estratégias e recursos de sobrevivência na trajetória percorrida na educação.

Em contrapartida, para a Educação, acreditamos ser uma contribuição significativa no que diz respeito à intervenção profissional e a formação de novas professoras desafiadas no cotidiano da profissão, pelas múltiplas opressões que se cruzam e dão lugar às novas desigualdades sociais.

Procurando enfatizar o protagonismo transformador das professoras negras lésbicas atuantes no ensino público, as reflexões estão configuradas da seguinte maneira: na primeira seção após apresentarmos as problematizações, questões e objetivos que balizaram o trabalho, discorremos sobre os caminhos teóricos, metodológicos e analíticos da pesquisa, apresentando os sujeitos que a integram. No capítulo três, discutimos a revisão de literatura e os escassos trabalhos produzidos na área e em seguida, no quarto capítulo, ocupamo-nos de discutir as categorias que embasam as construções identitárias das professoras, que em certo momento se interligam com a trajetória da autora do trabalho. Já no capítulo seis, após debatermos a educação pela perspectiva da negritude, apresentamos às (aos) leitoras (es) as três professoras negras lésbicas que compõem a pesquisa, suas narrativas estão dispostas em tópicos próprios, subdivididos de acordo com as leituras que foram produzidas de suas trajetórias, que embora singulares, se aproximam em dados momentos, da mesma maneira que se afastam em outros. Finalmente no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais elaboradas a partir das análises das trajetórias das professoras negras lésbicas e suas estratégias e recursos de sobrevivência utilizados no caminho percorrido na educação.

### **1.1 Problematizações e questões norteadoras: quem disse que seria fácil?**

“Mas eu, que sou limitada pelo espelho, assim como pela minha cama. Vejo questões de cor e gênero. E sento aqui me perguntando, quem vai sobreviver a todas essas libertações”.  
(LORDE, 1964).

Compreendendo que o gênero é atravessado pelo racismo, classe e sexualidade, consoante Azeredo (1994) e Carneiro (2001), suas configurações são intrínsecas às transformações mais vastas relativas à metamorfose da modernidade. Em um país desigual, racista e machista como o Brasil, em que a experiência da escravidão foi tão inolvidável, a questão racial e de gênero permanecem silenciadas na maioria de nossa produção histórica.

Nessa linha de pensamento, pretende-se ter como ponto de partida o debate acerca de representatividade que está relacionado a demandas de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e políticas de escolarização e

com isso, pensar na construção de um espaço escolar o melhor possível, “[...] apesar de o mundo ser como é e sem o aceitarmos tal como é”. (DUBET, 2008, p. 119).

A partir das elaborações de Azeredo (1994) e Carneiro (2001), as ativistas negras brasileiras adotaram como um dos eixos prioritários a raça, para formular um ponto de vista feminista, situando como tema de investigação, as experiências das mulheres negras com o racismo. Entretanto, é preciso reconhecer os diferentes eixos de opressão que se configuram e produzem um misto de discriminação a grupos distintos de mulheres e dos lugares que estas ocupam, como no caso das professoras negras lésbicas, inseridas no espaço escolar onde as desigualdades estruturais se aprofundam, cristalizam e se multiplicam (DUBET, 2008).

Dessa forma, investigamos as estratégias e recursos de sobrevivência construídos no decorrer da trajetória na educação, a partir dos lugares que ocupam, enquanto territórios que estão em disputa. Como produziram e produzem práticas pedagógicas como metodologias essenciais das rachaduras do sistema que invisibiliza suas trajetórias e suas práticas de resistência intelectual e pedagógica.

E por fim, as questões que balizaram este trabalho foram: há um lugar para as professoras negras lésbicas no ensino público? O espaço escolar pode ser ressignificado e apropriado pelos corpos dessas professoras, produtores de saberes, territórios, subjetividades e também de dignificação de experiências de vida e ação política?

Para tanto, utilizamos como mote, a intenção de investigar por que posturas intelectuais contra as esferas simbólicas e institucionais do racismo e da lesbofobia, em geral, são mais fáceis de serem sustentadas do que autorreflexões a respeito de como o racismo e a heterossexualidade delinearão nossas biografias individuais e tornaram algumas mulheres invisíveis tanto na sociedade como um todo, quanto no espaço escolar e em movimentos que possibilitam certa visibilidade.

Buscamos oportunizar uma visão abrangente de como raça, classe, gênero e sexualidade enquanto categorias de análise podem ser utilizadas como categorias de ligação e conexão, para construirmos empatia em processos intelectuais de perceber como a branquitude<sup>4</sup> e a heterossexualidade são valorizadas em símbolos e instituições, moldando biografias.

---

<sup>4</sup> De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2014), branquitude é um conceito que abrange os traços da identidade racial do branco brasileiro, a partir das ideias sobre branqueamento, que se configura



À vista disso, fica evidente que o trabalho vislumbrou realizar uma pesquisa histórica, primando pela singularidade de tais trajetórias, na medida em que a abordagem interseccional desnuda caminhos para reconstruirmos as experiências vividas, o posicionamento histórico, as compreensões culturais e a construção social das professoras negras lésbicas no ensino público, por meio da investigação de dimensões ainda não exploradas da experiência e vivência feminina negra lésbica na docência, expondo, até mesmo, a diferença entre as professoras negras lésbicas, evadindo-se, dessa forma, generalizações.

A abordagem interseccional está alicerçada no conceito de interseccionalidade, cunhado pelo Feminismo Negro que buscou compreender os sistemas de dominação elaborados a partir da interligação entre raça, gênero, classe e sexualidade (LORDE, 1964), (AKOTIRENE, 2018). A interpelação interseccional permite enfrentar as discriminações de maneira mais eficaz e concomitantemente, orienta as demandas por políticas públicas inclusivas fundadas nas necessidades reais das mulheres beneficiadas por elas. A análise realizada a partir de uma perspectiva teórica/empírica interseccional, demonstra como as esferas de desigualdades se sustentam umas nas outras para a conservação do *status quo*.

A interseccionalidade é também compreendida por Zerai (2000) como base conceitual, demonstrando a impossibilidade de compreendermos os sistemas de resistência e dominação sem considerarmos o modo como raça, classe, gênero e sexualidade se comunicam e operam interligando os mecanismos de dominação, ilustrando como hierarquização entre opressões é infrutífera e reflete a dialética do pensamento dicotômico que não corrobora em nada para as transfigurações sociais profundas, que atinjam a subjetividade das pessoas e suas bases materiais de desigualdades.

---

como um processo pelo qual o sujeito negro procura se identificar com o branco, miscigenar-se com ele, para assim, diminuir suas características raciais.

## 2 CAMINHOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

“[...] e quando falamos nós temos medo  
nossas palavras não serão ouvidas  
nem bem-vindas  
mas quando estamos em silêncio  
nós ainda temos medo  
então é melhor falar  
tendo em mente que não esperavam que sobrevivêssemos”.  
(LORDE, 1984).

Tomo emprestado fragmentos de um poema de Audre Lorde, intitulado *Uma ladainha pela sobrevivência*, para dar início as discussões que envolvem o percurso teórico, metodológico e analítico que foi sendo trilhado. Através das leituras dessa escritora/poetisa negra, feminista, lésbica, caribenha-americana, a ideia de trabalhar com trajetórias embasadas em uma escuta sensível e respeito a fala do (a) outro (a), foi tomando forma e corpo. Quando o assunto é visibilidade, costumeiramente ouvimos e lemos que a intenção das pesquisas é *dar voz* aos sujeitos que as compõem, no início da minha caminhada na construção dessa dissertação, aprendi que ninguém precisa do outro para falar, as pessoas falam por elas mesmas e por isso, ao invés de dar voz, temos que *dar ouvidos* e é essa intenção que nos move.

Este estudo possui uma perspectiva qualitativa, pois é essencial que compreendamos que esses métodos “[...] têm mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos”. (CHARMILLOT; DAYER, 2007). A fim de elucidar as questões propostas na problematização, utilizamos a entrevista compreensiva, transcendendo, no entanto, os limites de percebê-la apenas como uma base de sustentação metodológica para o enfrentamento de temas históricos recentes. Invocamos a oralidade como uma escolha epistemológica que viabiliza suporte para uma pesquisa politicamente empenhada com o reconhecimento e a restauração dos modos diversos de vivenciar a história, de acordo com o gênero, a idade, sexualidade, classe e raça, oportunizado pelo testemunho oral.

Para possibilitar a visibilidade das narrativas presentes nas trajetórias de professoras negras lésbicas no ensino público, empregamos a entrevista compreensiva, para primar pela singularidade. O ponto de partida para a escolha dessa metodologia foi a compreensão de que especificamente em pesquisas qualitativas existe “[...] uma dimensão improvisada, intransferível e em grande parte

autoconstruída”. (KAUFMANN, 2013, p. 7). Dessa forma, não se concebeu a entrevista compreensiva apenas como uma técnica, mas também como um expediente diferenciado de trabalho e com intentos claros, objetivando à elaboração teórica apoiada nos dados, ou seja, a partir das narrativas que as perguntas, questões norteadoras e objetivos foram alcançados.

Por conta de um dos objetivos centrais do trabalho ser obter das entrevistadas, respostas não superficiais, prezamos pela construção de uma relação dialógica entre os diálogos e a interação global da cientista com “o universo nativo”. (KAUFMANN, 2013, p. 8). Ao escolhermos essa metodologia, fizemos dela um instrumento mais orgânico articulada às teorias explicativas de cada “[...] pequeno mundo de relações singulares, ligadas a grupos igualmente específicos e que expressam a diversidade social e cultural do nosso tempo”. (KAUFMANN, 2013, p. 13), como é o caso dos sujeitos escolhidos para esta pesquisa.

A subjetividade da análise indica as vivências e concepções da pesquisadora. A entrevista em contextos sociais implicou na análise dos elementos do ambiente físico e social. O registro contínuo se mostrou fundamental para capturar elementos que não foram audíveis e tenderam ao esquecimento no decorrer da coleta de dados, para tanto utilizamos o diário de campo. Os cuidados em relação à transcrição das narrativas, sendo um processo de escuta e escrita do que foi coletado nas entrevistas, foi a primeira versão a ser registrada tal qual como a entrevista se deu.

O texto de referência é uma segunda versão onde realizamos a *limpeza* dos vícios de linguagem, sendo este o texto principal para a pesquisadora. Transcrever significou a “[...] possibilidade de reviver a cena da entrevista, onde aspectos da interação são lembrados”. (SZYMANSKI, 2004, p.74). O processo de transcrição é um processo de análise. Por fim, a categorização foi feita por similaridades, agrupando os dados em aspectos/traços comuns. O processo incluiu “[...] leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações as margens” (SZYMANSKI, 2004, p.75), permitindo “[...] ao longo do tempo a elaboração de sínteses, de pequenos insights e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos”. (SZYMANSKI, 2004, p.75).

Como parte dessa história silenciada, partimos em busca de outras falas que retrataram a pluralidade e complexidade das perspectivas da luta das professoras negras e lésbicas no contexto de suas trajetórias, dado que como evidencia Petronilha Silva (1998), as fontes mais autênticas “[...] de conhecimento sobre as mulheres

negras são elas mesmas, sendo necessário que estudos que as tomem por temática, considerem seus pontos de vista de mulheres e negras”. (SILVA, 1998, p. 7).

Por tais razões, a entrevista compreensiva revelou aspectos do protagonismo das professoras negras lésbicas e restaurou compreensões e reflexões teóricas do Feminismo Negro Lésbico inexplorados, porque esquecidos e ignorados em geral. Essa reflexão foi imprescindível para a pesquisa, pois proporcionou uma orientação epistemológica no trato das fontes, que foram entrevistas de professoras negras lésbicas autoras de suas próprias histórias e que puderam ressignificar o lugar de exclusão convertendo-o em espaço de luta, de experiências emancipatórias e em cenário para pensamentos teóricos e produção de conhecimento.

A pesquisa com entrevista compreensiva demandou, ainda, uma reflexão sobre a memória, pois oportunizou circular entre várias interinidades da existência, circunscrevendo subjetividades forjadas nas trajetórias de vida (ZAGO, 2003). O registro das trajetórias dos sujeitos, para além de evidenciar suas memórias individuais, concebeu também um olhar mais concreto da performance e da estrutura do grupo social ao qual vinculam-se.

## **2.1 O percurso trilhado e os sujeitos da pesquisa**

[...] se entendemos o feminismo como toda a luta das mulheres que se opõem ao patriarcado, teríamos que constituir sua genealogia considerando a história de muitas mulheres em muitos lugares-tempo. Este para mim é um dos principais gestos éticos e políticos de descolonização: retomar distintas histórias, pouco ou quase nunca contadas. (CURIÉL, 2009).

As três professoras que colaboraram com esta pesquisa, residem em Porto Alegre e região metropolitana. A escolha das educadoras considerou suas autodeclarações enquanto negras e lésbicas, como ponto de partida das reflexões e interesse de pesquisa. Inicialmente não foi estabelecida nenhuma faixa etária, pois a busca pelas docentes se deu de forma livre e espontânea, no decorrer da construção da rede de contatos, que iniciou em maio de 2018. Um mês após ter ingressado no mestrado, no final de uma aula instigante de Políticas Educacionais, com a professora Berenice Corsetti, conversei com a Vanessa, doutoranda e colega do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), a respeito da minha temática de pesquisa.

Cheguei até a Vanessa, através da Taiana, que compunha o grupo de pesquisa comigo e era também, na época, orientada pelo Rodrigo. Nessa aula, Vanessa fez um

relato emocionante, que me motivou ainda mais a falar com ela. Na ocasião relatou que na escola onde trabalhava tinha sido compelida a assinar uma ata, por ter mencionado em aula, que se relacionava com uma mulher e enfim, aquilo não era coisa para ser compartilhada em aula. Vanessa disse que só assinaria a ata se todas as outras professoras heterossexuais que haviam comentado a respeito de seus maridos e família, assinassem também. Na nossa conversa, ela se disponibilizou a compartilhar na rede de contatos da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), a qual faz parte, para que as professoras que se encaixavam no perfil (negra, lésbica e professora), entrassem em contato para participar da pesquisa. Na mesma semana três professoras me contataram, uma de São Paulo, outra do Piauí e outra da Bahia.

Foi muito importante esse primeiro contato, para poder sentir que a pesquisa era passível de ser realizada. A partir disso, com aprofundamento da literatura e bibliografia e tendo em vista a necessidade de realizar vários momentos de aproximação com as entrevistadas, passamos a buscar professoras de localidades mais próximas. Foi então que, em junho do mesmo ano, participando de um evento em Porto Alegre, intitulado Arena LGBT, no Teatro de Arena, conheci a Daiana Santos, 29 anos, negra lésbica, natural de Júlio de Castilhos, residente em Porto Alegre, educadora popular há aproximadamente 4 anos, formada em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde janeiro de 2019. No dia seguinte, adicionei ela no Facebook e conversamos a respeito da pesquisa, quando a convidei para colaborar, de pronto ela aceitou.

Enfim contava com a primeira componente da pesquisa. Não utilizei de eufemismos, isso revigorou a continuidade da caminhada, só quem faz pesquisa sabe da angústia desses passos iniciais. Como faz parte do processo, sempre que possível compartilhava com as (os) colegas a respeito da minha temática e da busca por professoras negras lésbicas e foi dessa forma que a rede de contatos foi se estabelecendo, até que em outubro de 2018, meu colega e amigo Marcelo, através de duas amigas, Samantha e Aline, conseguiu o contato de duas professoras. Larissa Monteiro Silveira dos Santos, 33 anos, natural de Bagé, formada em Magistério desde 2008, pelo Colégio Costa Quintana, de Bagé e especialista no ensino de Filosofia, pela Universidade Federal de Pelotas. Há 1 ano e quatro meses é funcionária pública, em uma escola de educação infantil, em Novo Hamburgo.

Alexandra Amaral é a última professora do grupo, com a qual só consegui estabelecer contato em dezembro de 2018, por mensagem via telefone. Ela é natural

de Porto Alegre, tem 43 anos, licenciada em música pelo IPA desde 2008 e leciona música na APAE de Porto Alegre há 4 anos. Quando conversamos ela disse se sentir muito honrada com o convite e que colaboraria no que fosse preciso.

Para entrar no campo, o caminho metodológico trilhado foi de uma pesquisa essencialmente qualitativa, uma vez que essa concepção nos possibilitou interpretar informações sociais de processos pouco conhecidos de grupos específicos. Escutar as falas dessas professoras, demandou a construção de uma entrevista compreensiva e configurada a partir de quatro eixos centrais a) trajetória pessoal e profissional, b) questão racial, de gênero e orientação sexual, c) preconceito e discriminação e d) ambiente escolar e os desdobramentos a partir da identidade, raça, orientação sexual e educação.

É preciso dizer que ao primarmos pela singularidade das trajetórias dessas professoras negras lésbicas, optamos por manter suas identidades, com prévio consentimento, enquanto um dos princípios éticos desta pesquisa, podendo ser verificado através do Termo de Livre Consentimento assinado por elas, em anexo.

### 3 RESISTÊNCIAS NA ARENA DA INVISIBILIDADE: LITERATURA

“I have come to believe over and over again that what is most important to me must be spoken, made verbal and shared, even at the risk of having it bruised or misunderstood. That the speaking profits me, beyond any other effect”.  
(LORDE, 1964).

Percorrendo as bases de dados, especificamente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na procura por referências atuais abordando mulheres negras, lésbicas e educação, utilizando os descritores *mulheres negras lésbicas* e *professoras negras lésbicas*, tanto no plural quanto no singular, obtiveram-se 62 trabalhos defendidos.

Após uma leitura minuciosa concluiu-se que desses, seis dialogavam com a temática desse estudo. Com o intuito de compreender melhor os achados do campo de pesquisa, exploramos algumas ferramentas metodológicas que auxiliaram durante todo o processo de construção e amadurecimento da escrita. Buscamos uma revisão bibliográfica de literatura, que incluiu dissertações e teses do período de 2011 a 2017, nas áreas de Educação, Estudos Disciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Letras/Linguística Aplicada e Serviço Social.

Inicialmente, o trabalho que se destaca é o de Aparecida Suelaine Carneiro, socióloga, coordenadora da área de educação do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), analisou em sua dissertação intitulada *Mulheres e Educação: gênero, raça e identidades*, defendida em 2015, a participação de mulheres na educação e sua conexão com as ações realizadas pelo Movimento Feminista brasileiro.

Utilizando a história oral, Carneiro (2015) registrou as vozes de seis estudantes do Ensino Médio Profissional de uma escola da rede estadual. Os relatos possibilitaram a autora, verificar a presença de processos de socialização constitutivos dos papéis sexuais, hierarquias nas carreiras profissionais e também, tensões que marcam a entrada das mulheres em cursos majoritariamente masculinos. No capítulo em que trata de identidade, diferença e igualdade, argumenta que a identidade é entendida como

[...] uma construção a partir da diferença e da afirmação da diferença, sujeita a uma historicização e a processos de mudanças e transformações compreendidos como construção e escolha que os sujeitos fazem a partir de trajetórias de vida e de processo de individualização. Ela caracteriza uma

peessoa ou um grupo como alguém ou algo singular, em decorrência de sua experiência de vida, do passado histórico e dos vínculos culturais. (CARNEIRO, 2015, p. 48).

Nesse sentido, é justamente porque as identidades são elaboradas dentro e não fora do discurso, que precisamos concebê-las como fabricadas

[...] em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p.109).

Carneiro (2015) argumenta embasada em Cardoso (2012), que a prevalência do conceito de gênero na teoria e no Movimento Feminista, subalternizou outros marcadores sociais, que segundo a autora, desde os anos 1970 fazem parte das críticas de feministas negras, latinas, mestiças, indígenas e lésbicas. Tais críticas dizem respeito a ideia de uniformidade na forma de opressão de todas as mulheres, desconsiderando os impactos resultantes da classe social, da raça/etnia e da orientação sexual na vida de diferentes mulheres (CARNEIRO, 2015, p. 52).

Dessa forma, desde a década de 70, as pautas ligadas às especificidades e identidade se intensificaram no movimento feminista brasileiro. A questão racial e as singularidades das mulheres negras, como a orientação sexual e as singularidades das mulheres lésbicas, se acentuaram no Movimento Feminista, como também os debates sobre sexualidade, o direito ao exercício da sexualidade sem repressão. Com isso, denunciavam “[...] o determinismo biológico, os papéis sociais, o racismo e as discriminações, os direitos reprodutivos e os direitos sexuais, as identidades”. (CARNEIRO, 2015, p. 54).

O trabalho de Carneiro (2015) recuperou a trajetória do Movimento Feminista contemporâneo, as ações reivindicatórias de direitos políticos, culturais e sociais; as ações do movimento de mulheres, as tensões no movimento decorrentes das diferenças e diversidades de mulheres que foram sufocadas e negadas em nome da ‘unidade’ do movimento. Essa estratégia foi suplantada frente à relevância da constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos, que impedem a submissão frente a uma identidade universal. O Feminismo Negro fez emergir à cena feminista as “[...] desigualdades entre as mulheres, a afirmação dos direitos e das



especificidades das mulheres negras, contribuindo para a constituição de um movimento feminista mais plural”. (CARNEIRO, 2015, p. 160).

Foi possível constatar as desvantagens sociais e o impacto do racismo nas condições de vida das mulheres negras, conforme afirmado por Carneiro (2003, 2005); Gonzalez (1982, 1984); Lima (1995), assim como as tensões desencadeadas a partir da sexualidade (SCOTT, 2005) principalmente no ambiente familiar.

As vozes trabalhadas pela pesquisadora, demonstram que na esfera educacional, a desconstrução do imaginário social alicerçado em concepções de masculino e feminino, de superioridade e inferioridade, requer a persistência na construção de conhecimentos e novas práticas pedagógicas que contribuam para sua modificação. Conduzem contribuições relevantes sobre a complexidade dos processos que constroem e reconstroem hierarquias, o que suscita a necessidade de continuidade da produção de novas pesquisas, estudos e análises sobre o tema, que tenham por finalidade gerar conhecimento capaz de realizar o princípio da igualdade de gênero, raça e sexualidade na educação brasileira (CARNEIRO, 2015).

Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuítica. As mulheres logo ficaram excluídas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educarem-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos. (STAMATTO, 2002, p.2).

Julgamos importante salientar o capítulo em que Suelaine Carneiro (2015) trabalha as entrevistas, intitulado *Franjas da Educação e ouvindo vozes*, no qual a autora explica que utiliza essa expressão *franjas da educação* de Sposito (2003), em referência a um campo de reflexão da sociologia da educação que se ocupa de análises de elementos não escolares, temáticas que articulam demandas e expectativas da escolarização, envolvendo perspectivas pessoais e sociais que os sujeitos vislumbram a partir da formação e vivência escolar. Essa expressão é utilizada no trabalho para embasar a atenção dada às perspectivas individuais a partir da formação profissional das entrevistadas, questões da vida privada articuladas com a vida escolar de mulheres do Ensino Médio Técnico.

A tese de Maria Simone Euclides, defendida em 2017, intitulada *Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas*, objetivou analisar a trajetória profissional de docentes negras e doutoras atuantes em

universidades públicas do Ceará, buscando compreender se o racismo institucional e gênero interferem em suas trajetórias profissionais, e quais os desafios foram encontrados para se legitimarem no âmbito acadêmico e científico.

A partir de narrativas de nove professoras, a pesquisadora apresentou suas trajetórias, conquistas e desafios, apesar de mostrar os avanços e as conquistas realizadas pelas professoras negras participantes da pesquisa, que atuam nas instituições de Ensino Superior. No que tange ao constante trabalho efetivo mediante a elaboração de novas propostas metodológicas e epistemológicas, a pesquisa também apontou e denunciou as múltiplas facetas nas quais o racismo, preconceito e a discriminação racial transversalizam as trajetórias profissionais, seja no âmbito institucional ou nas relações interpessoais.

A pesquisadora reafirma que apesar de tudo, a presença de docentes negras nesta academia branca, reelabora os cânones científicos, e é também um espaço de afirmação e reconhecimento. Uma vez estando nas universidades, realizam um trabalho onde o individual é coletivo, dentro de uma perspectiva de escolarização e educação antirracista. O trabalho tem como motivação a construção da pesquisadora enquanto acadêmica e professora universitária, o que em certa medida, vai de encontro com as minhas motivações, quais sejam, a trajetória solitária de negra e lésbica nos espaços escolares/acadêmicos.

Entretanto, o objetivo da pesquisa de Euclides (2017), não é narrar a sua biografia, enquanto nesta dissertação, inevitavelmente em dados momentos, a minha biografia se misturará com a das professoras que compõem o trabalho. Mesmo assim, Euclides (2017) situa o objetivo da pesquisa, demarcando seu lugar enquanto mulher, negra e docente há dois anos em uma instituição de Ensino Superior. Também demarco meu ponto de partida, por entender imprescindível pontuar o lugar de onde o trabalho se constrói.

No que tange a visibilidade de mulheres negras na carreira docente no Ensino Superior, Euclides (2017), apresenta pesquisas já realizadas por Silva (2010), que também identificaram a pouca representatividade destas, nos quadros funcionais. A mesma, em pesquisa realizada no ano de 2005 tendo por base o banco de dados do SINAES, verificou que até o ano de 2005 tinha-se um número de 251 mulheres negras com a titulação de doutorado, enquanto para mulheres brancas esse número era de 15.854 em um valor total de 63.000 docentes universitários. Haja vista que esse

número tenha aumentado com o decorrer dos anos, é possível perceber que a distância entre mulheres negras e brancas ainda prevalece.

Com o mesmo efeito, em pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no ano de 2014, constatou-se que existe cerca de 97 milhões de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, todavia, tem-se a presença de 11% de estudantes negros no Ensino Superior e 1% deste mesmo perfil étnico racial, como docentes em instituições do Ensino Superior (SILVEIRA, 2014). Do mesmo modo, em 2012, dos 50.145 docentes negros indicados na base do Inep, somente 33,9% estavam em instituições públicas; eram de maioria masculina (54,43%) e, em geral, com titulação máxima de mestres: 43,09% (ARBOLEYA, CIELLI, MEUCCI, 2015).

Apesar dos dados acima, o trabalho em questão, não tratou apenas de mencionar a ausência de mulheres negras nos espaços acadêmicos, mas, sobretudo, destacou como tem sido a trajetória profissional dessas mulheres ao tornarem-se professoras universitárias. (EUCLIDES, 2017). Objetivou também, identificar as malhas do racismo presentes no momento em que as mulheres negras doutoras participam do universo acadêmico profissional, no contexto cearense. Euclides (2017) demonstrou o lado de quem avança e rompe com o determinismo biológico e passa a ocupar um novo espaço na sociedade e as mudanças ocasionadas com esse novo lugar e quais os novos desafios.

No intuito de compreender e analisar a construção de carreiras profissionais para mulheres negras, doutoras e professoras em universidades públicas do Estado do Ceará, identificou elementos que compõem essas travessias, bem como as possibilidades de ascensão e a atuação em cargos de chefias, tendo como pressupostos a interferência do racismo e sexismo, mapeando as estratégias estabelecidas pelas docentes em suas respectivas trajetórias profissionais e no universo acadêmico (EUCLIDES, 2017,).

No trabalho de Euclides (2017) optou-se por manter o anonimato das professoras negras, mas para fazer jus as suas respectivas lutas cotidianas, elas foram identificadas por mulheres negras que na historiografia trazem como símbolos a luta e a resistência dentre elas.

Em um dos capítulos da pesquisa, a autora propõe a discussão sobre interseccionalidade, gênero e educação, incorporando no debate a questão racial no Brasil, focando no racismo institucional e na reprodução das desigualdades no Ensino Superior. Essa reflexão dialoga com um dos alicerces de nosso estudo, na medida em

que também se mostra comprometida com a discussão a respeito da questão racial brasileira, pelo enfoque do racismo estrutural que, na esteira de Silvio de Almeida (2018), sobretudo no espaço educacional, se mostra interligado com as questões que envolvem orientação sexual, por se tratar de uma pesquisa que aborda professoras negras lésbicas.

Como bem sublinhado por Gomes (2003), desde os anos escolares iniciais até as fases subsequentes, é uníssono salientar a quantidade ínfima de alunas (os) e docentes negras (os) atuando nas redes de ensino. Desde sempre, estamos habituadas a mensurar com rapidez a correspondência de pares negros nos territórios acadêmicos ou, nos tornamos um no meio de mil sujeitos. O fato é que, se há territorialidade, há apartheid (LUCINDA, 2019). Dessa forma, o trabalho de Euclides (2017), é uma referência pertinente para esse estudo, uma vez que pretendeu trazer narrativas de professoras negras acerca de suas trajetórias profissionais bem com conquistas e desafios vivenciados ao longo de suas respectivas travessias. As docentes entrevistadas, de acordo com a autora, são mulheres que fizeram rupturas sociais bastante significativas com seus caminhos e escolhas profissionais que não são comuns ao que se espera de mulheres negras como um todo. Em alguns momentos, a experiência parece ser única ao mesmo tempo que coletiva, entretanto não pode ser alvo de generalizações.

O desejo de Euclides (2017) de pesquisar trajetórias profissionais de professoras universitárias negras e doutoras, surgiu do fato já anteriormente constatado pelas estatísticas, de quão prolixo é o ingresso dessa categoria ao grau de formação *strictu sensu* nos espaços públicos (EUCLIDES, 2017). Falar sobre as nuances do racismo e do sexismo nos espaços acadêmicos, tendo como sujeitas professoras negras, que são declaradamente, intelectuais e militantes das questões étnico-raciais, é, de acordo com Euclides (2017), trazer um novo olhar ou um olhar de dentro sobre como as diferenciações e hierarquias que ainda sublinham espaços ditos inconcebíveis de discriminação e preconceito.

Não obstante as carreiras serem identificadas por ausências, tais trajetórias não devem ser vistas através da exceção que confirma a regra ou do exótico, mas sim, de histórias que motivam a promoção de novas ações e geração de jovens negras na universidade. Portanto, trata-se de evidenciar trajetórias de mulheres negras transfigurando e reinventando o espaço acadêmico, evidenciando os problemas e dilemas que não deixaram de existir, quais sejam, racismo e sexismo.

Euclides (2017) buscou compreender os processos de ruptura, superação e conquistas de cada professora negra entrevistada. O caminho que cada uma trilhou tem a ver com a luta e obstinação em romper com um imaginário coletivo onde ser mulher negra está intimamente ligado a permanecer em lugares invisíveis. No decorrer da pesquisa, a autora percebeu que o fato de as professoras estarem em uma determinada posições no mercado de trabalho, não as isentou de sofrerem pelas mesmas ações vivenciadas pela maioria de mulheres negras que vivem na invisibilidade. Relata uma delas “[...] *o racismo continua a existir mesmo que eu tenha uma ascensão social. Ascensão social não protege contra ao racismo*”. (Luiza Mahin, 2015).

Das referências elencadas, apenas uma trata especificamente de mulheres negras lésbicas, carregando um título instigante, *Mulher Negra Lésbica: a fala rompeu seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio*, de Sandra Regina de Souza Marcelino, a dissertação foi defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRJ. Interessante ressaltar que o trabalho tem como objeto a mulher negra lésbica compreendida como um sujeito político em construção no Brasil e busca visibilizar os processos de opressão e discriminação interseccional, vivenciados cotidianamente pela mulher negra lésbica. A pesquisadora contou com a contribuição de quatro mulheres para sua construção e adotou como critério central da seleção as autodeclarações enquanto negras e lésbicas, das mesmas.

Complementarmente, Marcelino (2011) buscou colaboradoras que fossem ativistas políticas, com representatividade nos movimentos de mulheres negras lésbicas, com idade entre 35 e 65 anos, com o intuito de assegurar a percepção de diferenças geracionais. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, que se baseou em entrevistas semiestruturadas, construída com base em aspectos relacionados a trajetória política e pessoal, questões envolvendo a temática racial, de gênero e orientação sexual, preconceito e discriminação, abordando também políticas públicas e serviço social. Os tópicos foram trabalhados em termos de identidade e preconceito, todos com relação ao serviço social. A pesquisa demonstrou que em algumas situações o racismo se mostra mais proeminente e perverso do que a lesbofobia (MARCELINO, 2011).

As experiências de racismo e lesbofobia relatadas pelas entrevistadas por Marcelino (2011), apontam para a necessidade urgente de quebrar os silêncios

impostos, o que mais uma vez, se conecta com as questões que sublinham essa pesquisa.

Quebrar esse silêncio no universo das mulheres, das negras, das lésbicas e congregar num só sujeito seu gênero, sua cor e sua orientação sexual implicada em estigmas e preconceitos, foram e são os desafios diários de todas nós mulheres constituintes deste mosaico de diversidade e complexidade que somos. (MARCELINO, 2011, p. 126).

A quebra desse silêncio pode se dar, inicialmente dialogando com a interseccionalidade, visibilizando as narrativas e as questões trazidas pelas professoras que compuseram nossa pesquisa, as quais ouvimos e acolhe suas histórias sem desdobrá-las para um caráter de vitimização que muitas vezes impede o olhar do processo de autonomia e empoderamento construído no dia a dia (MARCELINO, 2011, p. 127).

Abordando a Educação com a perspectiva de gênero, há dissertação de Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O trabalho intitulado *Gênero e Educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá e Becos da Memória*, tem como objetivo central compreender o processo da educação e significação do feminino visualizado, literalmente, a compreensão daquilo que poderia ser a representação das vivências de muitas mulheres, sobretudo, de mulheres negras.

Cruz (2016) buscou verificar os elementos transversalizados, a saber, raça, gênero, sexualidade e classe social, na construção do feminino na educação em narrativas de mulheres; refletir acerca das desigualdades relacionadas às mulheres no que diz respeito a gênero, através de um olhar especialmente pós-colonialista, conceituando a importância das mulheres para o exercício literário de autoria feminina; perceber de que forma o conhecimento acerca dos gêneros contribui para a efetivação do processo de escolarização das mulheres. Por fim, a pesquisa procurou responder qual mulher é retratada por Conceição Evaristo e qual o papel da Educação para a construção dessa mulher.

Importa para a contribuição desta pesquisa, principalmente o capítulo 4 da dissertação de Cruz (2016), onde aborda uma educação para o feminino, passando por tópicos como a educação e a mulher, a escola como palco das diferenças e por fim, a educação no contexto dos afrodescendentes. O capítulo em questão, inicia

provocando uma importante reflexão a respeito das opressões discutidas no estudo, enfatizando que “[...] a discriminação contra a mulher e o negro no Brasil é socialmente construída para beneficiar quem controla o poder econômico e político. E o poder é macho e branco”. (SAFFIOTI, 1987).

Abordando a educação e a mulher, Cruz (2016) descreve que desde o Brasil Colônia, as mulheres, majoritariamente, encontraram-se em situação de sujeição em relação aos homens, não sendo por acaso que a elas foi negado, entre outras coisas, o direito a instrução. A educação que lhes era fornecida, baseava-se em boas maneiras, moral, ética, religião, manual de como se destacar nos afazeres domésticos, moldando-as para servir aos seus maridos. De acordo com Aranha (2006), raras eram as famílias que recebiam algum tipo de noção de leitura, tudo o que era ensinado, era cobrado. Essa contextualização acerca de educação e mulheres, relata, abarca majoritariamente, as mulheres brancas, não por acaso.

Embora, a autora não demarque isso explicitamente, ela o faz implicitamente, quando traz um tópico a respeito da educação no contexto dos afrodescendentes, partindo do pressuposto de que negras e negros, durante muito tempo, tiveram suas histórias silenciadas e mascaradas “[...] puramente por um forçoso embranquecimento e/ou branqueamento, pode-se evidenciar que assim também se deu com a educação dos negros e negras no Brasil”. (CRUZ, 2016, p. 123).

Sempre que pretendemos falar a respeito de mulheres negras, não podemos deixar de abordar a luta das feministas negras brasileiras e nesse sentido, temos a tese de Cláudia Pons Cardoso, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismo da Universidade Federal da Bahia. Tendo como título *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*, a pesquisadora investigou a trajetória de mulheres negras ativistas brasileiras para compreender como as desigualdades de raça, gênero, classe e sexualidade são transformadas em instrumentos para construção de uma organização própria, espaço de protagonismo e exercício de experiências exitosas nos desafios aos poderes constituídos.

O argumento central de Cardoso (2012), é a afirmativa de que as ativistas negras brasileiras elaboraram um pensamento feminista próprio à luz de saberes, práticas e experiências históricas de resistência das mulheres negras. Construíram um pensamento feminista negro que sustenta uma teoria e uma práxis, visando não só transformar efetivamente a vida das mulheres, mas a própria sociedade, na medida

em que se assenta no enfrentamento de estruturas de poder, como o racismo, sexismo, classe e heterossexismo. Pensamento esse que visa a descolonização do conhecimento, apostando no desprendimento epistêmico do conhecimento europeu para pensar a própria história a partir de categorias baseadas em nossas experiências de mulheres negras na diáspora.

Para tanto, Cardoso (2012), utiliza como orientação teórica-metodológica a História Oral, na busca por recuperar e registrar depoimentos de 22 ativistas integrantes dos movimentos de mulheres negras brasileiras. Os depoimentos foram colhidos através de entrevistas de história de vida realizadas de forma a revelar a relação entre a história social e trajetória individual de cada entrevista e dessa forma, compreender como construíram suas identidades a partir das referências de gênero, raça/etnia, sexualidade, religião, entre outros, tendo por cenário os acontecimentos da sociedade brasileira.

Por fim, mas não menos importante, inserido no debate de experiências na docência a temática do racismo, há a tese de doutorado de Olga Maria Lima Pereira, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. Com um título carregado de intensidade e simbologia, Pereira (2014) alicerçada nas vozes presentes no discurso dos docentes negros em Instituições de Ensino de Pelotas, buscou desvelar as estratégias utilizadas pelo discurso do silenciamento que persiste em defender a ideia de igualdade de condições entre as pessoas independentemente da cor da pele. O objetivo central do trabalho é trazer contribuições para um novo olhar a respeito do preconceito racial na cidade de Pelotas, além de demonstrar como os docentes participantes da pesquisa estão reagindo para quebrar o silêncio que permanece submetendo-os a situações embaraçosas.

Para além disso, oportuniza a compressão dos processos identitários construídos de modo a criar o silêncio do negro em nossa sociedade, utilizando para tanto, as contribuições de Munanga (2004) para discutir o porquê de os negros serem considerados incapazes de construir identidades verdadeiramente mobilizadoras. O trabalho propõe uma relevante e necessária discussão sistemática, sobretudo no ambiente acadêmico, a respeito do combate efetivo à discriminação racial e se mostra sustentáculo teórico para novos debates acerca da temática étnico-racial e suas contextualizações.



Pereira (2014) argumenta que o racismo se manifesta em diversos lugares com roupagens variadas, exigindo muitas vezes uma dose considerável de respeito e empatia para identifica-lo. Dessa forma, faz questão de pontuar que o ambiente escolar permanece como o primeiro lugar onde as percepções de menosprezo e estranheza são sentidas, e na esteira de Amaral (2001) a escola se mostra para múltiplos grupos sociais e étnico-raciais como um espaço de tensão e humilhação permanentes, reduzindo nas crianças negras o desejo de permanecerem nesse lugar.

Os depoimentos examinados por Pereira (2014) evidenciaram o quanto os professores negros de Pelotas sofreram e continuam sofrendo constrangimentos advindos da cor de sua pele. O estudo demonstrou também que a luta cotidiana desses docentes contra o racismo persiste e é nesse sentido que o trabalho se mostra como uma forma de luta “[...] pela quebra do silêncio que persiste em anular o papel do negro na história”. (PEREIRA, 2014, p. 21).

As narrativas dos docentes participantes da pesquisa levaram a compreensão de que por trás de suas silenciosas batalhas em busca de justiça e igualdade, demandam uma extensa caminhada do povo negro ainda inexplorada pelos não-negros. Essa caminhada, distante de apontar a efetivação dos direitos da população negra, enquanto cidadãos, “[...] mostra-se ainda cerceada por entraves que persistem em criar atalhos ao invés de pontes de aproximação com o outro”. (PEREIRA, 2014, p. 228). As análises realizadas pela pesquisadora possibilitam a compreensão de que *saber ouvir a história do outro*, é a tarefa mais nobre e próxima da alteridade, cabendo a cada uma (o) de nós, a responsabilidade de executá-la.

Analisando a literatura encontrada sobre as questões que permeiam nossa pesquisa, podemos observar que, ao abordar trajetória escolar e identidade de professoras negras, é possível compreender que o contexto escolar experienciado por mulheres negras “[...] contribui para a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero, e de como estes fatores interferem na prática pedagógica dessas mulheres”. (GOMES, 1999, p. 55). Nesse sentido, a partir das pesquisas analisadas no decorrer deste capítulo, podemos dizer ainda, que o espaço escolar não é um campo neutro, onde os conflitos raciais e sociais permanecem do lado de fora (GOMES, 1999).

A escola se configura enquanto um espaço sociocultural onde coabitam as contradições e os conflitos. Desse modo, o racismo e a discriminação racial se apresentam enquanto parte da estrutura e cultura da sociedade brasileira, estando

presentes também, nas relações entre educandas (os) e educadoras (es). E é justamente na esteira da crítica acerca da não neutralidade do espaço escolar, pensando nas questões que envolvem gênero e sexualidade, que verificamos o investimento heteronormativo curricular da educação, que historicamente, nas práticas educativas que “[...] mesmo não verbalizadas, preocuparam-se em estabelecer, por meio de seus discursos e práticas curriculares, determinados modelos de mulheres e homens”. (BRAGA; CAETANO; RIBEIRO, 2018, p. 13).

Partindo do pressuposto de que o gênero e a sexualidade, despertam sim, o interesse das instituições de ensino e que educar, implica abrir mão de qualquer ideia de neutralidade, podemos concluir que a educação, o ato de transformar e impactar o outro não será assim, absolutamente, um ato desinteressado.

Em termos epistemológicos e metodológicos, podemos destacar a urgência de reelaborarmos por meio de novos objetos e métodos, as ações concernentes à construção da população negra brasileira no tocante à educação, esfera que historicamente excluiu essa significativa parcela da sociedade (PEREIRA, 2010). Justamente por isso, se mostra necessário, talvez até imprescindível que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade da raça, gênero e sexualidade, nos estudos acerca da realidade social brasileira.

## 4 NEGRAS, LÉSBICAS E PROFESSORAS: CORPOS MARCADOS POR IDENTIDADES

A palavra cria mundos, não só os reproduz. Quanto mais sapatão preta estiver produzindo novas palavras, imagens e tramas para renovar os imaginários das pessoas, mais rápido a gente muda o mundo. E assim, mudando nossas vidas, sendo protagonistas de nossas próprias narrativas. Axé!. (NASCIMENTO, 2019).

Nascemos, elas e eu, em uma sociedade onde a raça se constrói discursivamente, de uma forma não centralizada, afinal no Brasil existiam e ainda existem, mesmo que em menor dimensão, uma escala classificatória de cor, da qual as extremidades são a branca e a negra, mas que no âmago encontram-se incontáveis designações da categoria cor, como, por exemplo, mestiça, cor de cuia, moreninha, cor-de-burro-quando-foge, encardida, escurinha, entre outras (FIGUEIREDO, 2015). Neste capítulo, a discussão abordará algumas teorizações acerca dos conceitos de raça, racismo e suas implicações na construção das identidades dos sujeitos negros, sobretudo no que diz respeito aos atravessamentos dessas categorias nas trajetórias de mulheres negras lésbicas docentes.

Em nosso país, o conceito de raça carrega uma dimensão social para evidenciar seus aspectos discursivos e sua construção social, entretanto essa categoria não possui uma definição fixa. Essencialmente, o seu sentido está vinculado ao contexto histórico em que é utilizado, ou melhor, a história da categoria raça é a da estruturação política e econômica das sociedades contemporâneas. Na esteira de Silvio de Almeida (2018) pode-se dizer que a raça trabalha de duas formas, a primeira é a definição biológica, onde a identidade se dará por algum traço físico e, a segunda, decorre da língua, região, costumes, através da “[...] forma de existir” (ALMEIDA, 2018).

Mesmo que a Biologia e a Antropologia, originadas durante o século XX, tenham demonstrado que essas diferenças culturais e biológicas, não possuem um viés segregatório e, tenham por muito tempo justificado o modo discriminatório entre os seres humanos, a realidade é que a noção de raça ainda é um elemento político, utilizado para naturalizar as desigualdades (NASCIMENTO; MOREIRA, 2018) e perpetuar a invisibilidade dos grupos tidos como minoritários, como no caso das professoras negras lésbicas. Diante da noção dessa categoria, é possível dizer que o racismo “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como

fundamento”. (ALMEIDA, 2018, p. 25), que se apresenta de maneira consciente e inconsciente, gerando prejuízos ou privilégios aos indivíduos, de acordo com o grupo racial que estejam inseridos (NACIMENTO; MOREIRA, 2018).

A história da elaboração desse conceito intentava justamente reagir a um processo de mescla decorrente da miscigenação entre indígenas, negras (os) e brancas (os) que obstaculizava que o Brasil percebesse a si mesmo como um país civilizado e avançado no decorrer do século XIX, época em que prevalecia a crença nos impactos funestos da mistura racial. Dessa forma, o racismo, por resultar da própria estrutura em que o Brasil se constituiu, seja nas relações econômicas, políticas, jurídicas ou familiares, não pode ser compreendido como uma anomalia social, nem uma desordem institucional, tampouco falha de caráter (NASCIMENTO; MOREIRA, 2018). O racismo é estrutural e comportamentos individuais e institucionais são fruto de um corpo social onde “[...] racismo é a regra e não exceção”. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, o racismo integra todo um “[...] complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional (ALMEIDA, 2018, p. 51). Consequentemente, a escola reforça as percepções racistas presentes na sociedade, pois apresenta um mundo “[...] em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Partindo da compreensão e que a ideologia não é uma representação das relações concretas, da realidade material, mas sim, da correspondência que temos com estas relações concretas, faz toda a diferença dizer que a nossa percepção da sociedade é a representação de nossa conexão com a realidade e não apenas um reflexo da realidade social (ALMEIDA, 2018). Portanto,

[...] o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. Mulheres negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo-as com baixos salários, fora dos espaços de decisão, expostas a todo tipo de violência. Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e de pouco prestígio social haveria protestos [...]. (ALMEIDA, 2018, p. 52).

Desse modo, torna-se evidente o elo entre a prática discursiva normativa do Estado que produz os sujeitos aparentemente não racializados, como as mulatas e mestiças brasileiras, embora a concepção de mestiçagem seja, ela mesma, proveniente de uma convicção de pelo menos duas raças. Diante disso, podemos compreender que o racismo se apresenta em nosso país, de uma forma mais acentuada e cruel que a existente nos Estados Unidos (FIGUEIREDO,2015) onde o critério utilizado é a consanguinidade, na origem, marcado pela ascendência e ancestralidade negra e seu contexto de classe.

Aqui, o preconceito se mostra embasado nos fenótipos raciais, nas feições, e por isso, as desigualdades sociais evoluem juntamente com o discurso da mestiçagem e da democracia racial, o que prejudica, demasiadamente, que as negras (os) e mestiças (os) no Brasil, “[...] tenham consciência de sua condição social estar relacionada à sua condição racial, e conseqüentemente, assumirem a identidade negra”. (FIGUEIREDO, 2015, p. 155).

Os discursos acerca de uma gênese comum existente na narrativa identitária não ocorrem isolados, tampouco são mais significativos do que a ênfase na luta antirracista – narrativas e representações do outro sobre nós – e da discriminação racial, reformulação nas narrativas racistas por meio de hábitos cotidianos que refletem sobre a concretude dos corpos, “[...] como, por exemplo, naquelas práticas através da violência policial contra os corpos dos homens negros, ou mesmo através da baixa remuneração de negr@s no mercado de trabalho”. (FIGUEIREDO, 2015, p. 158).

A experiência negra brasileira nos permite observar que o processo de construção de identidade ocorre por meio de duas perspectivas, de um lado temos uma ruptura com a “[...] reprodução de normas e valores que insistem em desumanizar o sujeito negro; por outro, há uma investida na reelaboração de discursos e práticas que sejam capazes de reinventar o corpo e a experiência negra”. (FIGUEIREDO, 2015, p. 161). À vista disso, é importante ressaltar que trabalhar com trajetórias ambicionou apreender as conexões existentes entre história coletiva e história individual, um elo entre a trajetória social e a individual.

Ao se tornar narrativa, a biografia narrada pelas autoras, ou melhor, os auto-relatos ou autobiografias, possibilitou a construção de um espaço no qual reinterpretção e releitura dos fatos se mostraram contingentes. Pois, compreendo necessário resgatar os processos pelos quais elaborei minha identidade e

subjetividade, acreditando que sublinhar o contexto social e histórico em que essa experiência se produz é primordial para marcar meu *locus* de análise, ou seja, o lugar de onde essa pesquisa foi produzida. Como boa parte das brasileiras mestiças escuras, nascemos pardas. A saber, essa é a categoria utilizada oficialmente pelo censo demográfico e que se encontrava presente na maioria dos documentos, quando esse tipo de categorização era obrigatório.

Eis mais uma diferença com relação aos Estados Unidos, pois aqui a cor não se apresenta como sinônimo de identidade racial. Como bem pontua Santos (1990), no Brasil, tornar-se negra (o), é um processo lento de procura por uma espécie de autodefinição atravessado por conjunturas históricas e políticas, por tensionamentos, angústias e descobertas, por histórias familiares e, também, pela subjetividade.

Portanto, tornar-se negra representa um processo de afirmação e de procura por uma autodefinição, ou como preconiza Collins (2000), a busca pelo controle da imagem, como expressões e personificações de si fabricadas pela sociedade por meio de seus discursos que nos constituem enquanto sujeitos. Ainda para Collins (2000), é necessário nos apropriarmos do controle da imagem, uma vez que apenas assim será viável a elaboração de uma auto-imagem ou auto-definição positiva.

A forma como os sujeitos coloniais produzem a sua imagem é descrita por Fanon (2008). Segundo o autor, o que se percebe diante do espelho é uma imagem que retrata apenas a negação, renúncia e falta. Por isso, o “[...] olhar que nos constrói e a linguagem que usamos para nos descrever são caracterizados pela ausência, pela negação de si enquanto sujeitos”. (FIGUEIREDO, 2015, p. 166). Não por acaso, o discurso identitário possui como prisma de suma importância a asserção de si enquanto sujeito e, nesse sentido, a linguagem compõem significativamente esse processo.

Abordando a narrativa, perpassando o silêncio até chegar à fala, Marcelino (2011) nos convida a refletir sobre as falas das mulheres negras lésbicas na sociedade brasileira, argumentando que pensar sobre isso é, antes de mais nada, “[...] tecer uma história marcada por narrativas muitas vezes silenciosas, anônimas e submissas. Porém, outras vezes, estas vozes são gritos de guerreiras; são falas políticas; articulam-se de maneira independente”. (MARCELINO, 2011, p. 14).

Nesse sentido, imprescindível ressaltar as contribuições de Walsh (2017), que refere-se a esses gritos como formas por e para re-existir, re-viver e con-viver com dignidade, gritos esses, que quando proferidos sobretudo por mulheres negras

lésbicas, imploram e exigem um pensar/sentir/fazer/atuar, que clamam por práticas não só de resistência mas também, e principalmente, de insurgência. Práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e coconstrução do que e como fazer, de lutas, caminhar e sementeiras dentro das fissuras ou rachaduras do sistema capitalista-moderno (colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal) (WALSH, 2017) e heterossexual.

As rachaduras existentes, em processo e por vir, são chamadas por Walsh (2017) de *grietas*, que na tradução livre do espanhol, significam rachaduras, entretanto preferimos utilizar o termo em seu idioma original, no intuito de preservar a força e intensidade que possui. Essas *grietas* desafiam, transgridem, interrompem e desmontam o sistema dominante. As fissuras abaixo, onde se encontram, se constroem e caminham formas de estar/fazer/ser/sentir/pensar/saber e viver e tantas outras, nas possibilidades mesmas de fazer gritar (WALSH, 2017).

Esse fazer gritar, encontra-se nas estratégias, práticas, metodologias-pedagogias que se tecem com e se constroem nas lutas de resistência, insurgência, afirmação, re-existência, re-humanização e liberação (WALSH, 2017). A re-existência pode ser compreendida aqui, como um conjunto de mecanismos e práticas que procuram a redefinição e ressignificação da vida, do ser professora negra e lésbica, de autodeterminação e de dignidade.

Os gritos, por sua vez, não são apenas reações e expressões de susto, mas também, instrumentos, táticas e práticas de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão frente a condição imposta de silenciamento, frente as tentativas de silenciar e frente aos silêncios impostos e estratégicos – acumulados. Eles reúnem, portanto, silêncios e reclamam, se empossam de novas vozes sequestradas, subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados e despojados (WALSH, 2017).

A presença de mulheres em distintos espaços da sociedade brasileira, historicamente reconfigurou a ordem social a partir de exigências reivindicadas pelo movimento feminista, como o direito ao voto, participação política, educação formal, trabalho, controle do corpo e da maternidade, autonomia individual, entre outras. Entretanto, essas pautas que visibilizaram a subalternidade feminina, constituíam a agenda dos movimentos feministas branco e heterossexual.

Com relação à mulher negra, suas pautas políticas demoraram muito mais tempo para serem inseridas, pelo menos, duas décadas a mais, sobretudo devido ao

fato de que as mulheres negras, em sua maioria, não tinham acesso à educação superior, “[...] no qual o movimento feminista mais avançou no Brasil a partir dos anos 1970”. (MARCELINO, 2011, p. 15). Por limitações relacionadas a visibilidade, autonomia e controle das pautas políticas da militância negra no Brasil, pelos homens negros militantes, muitas mulheres negras se afastaram também do Movimento Negro Brasileiro.

No cenário do Movimento Feminista brasileiro, as lésbicas, brancas ou negras, por conta da orientação sexual, experienciaram algumas ausências e suas reivindicações políticas igualmente não foram apropriadamente debatidas. No intuito de barrar o ciclo de silenciamentos e invisibilidade, Marcelino (2011) salienta que “A fala rompeu seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio”. (MARCELINO, 2015, p. 15).

Nossas existências são múltiplas e, portanto, devemos desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar nas arestas, fissuras e *grietas* que encontramos, onde moram, brotam e crescem os outros modos, as pequenas esperanças. Para muitas, essas *grietas* passam despercebidas, invisíveis, fora do espaço de percepção, atenção e visão e por isso, elas, as *grietas*, requerem um refinamento do olhar, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, sentir, escutar e sentir o outro se tornando ou sendo, para reconhecer nele a esperança pequena que não só grita, mas também afirma e caminha a vida (WALSH, 2017).

Walsh (2017), diferencia as esperanças em duas,

[...] la Esperanza Grande, la ESPERANZA com mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista-moderno/colonial-patriarcal em su conjunto, y de creer que outro mundo a nível global – y de manera paralela que outro estado- realmente es posible. Mi apuesta hoy em día está em y por las esperanzas pequeñas, es decir, em y por esos modo-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fissuras (WALSH, 2017, p. 81).

A esperança, é uma das motivações da resistência das mulheres lésbicas, frente a escassa ou nenhuma visibilidade no Movimento Feminista, denunciada por lésbicas feministas, juntamente com a hierarquia existente no movimento LGBT, que gera desvantagens para as mesmas, uma vez que a centralidade deveria ser o



combate a heteronormatividade<sup>1</sup> da sociedade. Na esteira de Louro (2003) com a ampliação dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, “[...] os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando as diversidades de histórias, de experiências e de reivindicações de muitas (e diferentes) mulheres”. (LOURO, 2003, p. 45).

As primeiras referências feitas pelas lésbicas à misoginia e machismo do Movimento Gay, de acordo com Pinaffi (2008), ocorreram por volta de 1979, já em maio de 1980, surge o primeiro grupo de mulheres lésbicas, intitulado Grupo Lésbico-Feminista. Em resposta às denúncias de machismo do Movimento Gay, em 2008, na Conferência Nacional, a sigla GLBTT é alterada para LGBTT (Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) como meio de contemplar as reivindicações feitas pelas lésbicas.

A trajetória da militância entre gays e lésbicas está permeada por conflitos que duram quase três décadas. Analisar as redes de poder envoltas por certos traços de machismo e misoginia apresentados nos discursos viabiliza trazer novos olhares sobre as estruturas de poder que têm invisibilizado a lesbianidade. Além disso, previamente às reflexões acerca dos discursos gays e lésbicos em busca de emancipação social, política e cultural, é importante que se analise as redes discursivas produzidas entre estes atores sociais para assim poder melhor compreender os rumos do movimento. (PINAFFI, 2008, p.907).

O Seminário Nacional de Lésbicas – I SENALE, realizado em 1996 no Rio de Janeiro, é destacado por Mesquita (2006), como o momento significativo do Movimento de Lésbicas, nesse evento as singularidades das lésbicas puderam ser discutidas de maneira ampla e democrática, em defluência da carência de debates em encontros mistos. O evento confrontou a invisibilidade e os estigmas sociais que atravessam as mulheres lésbicas, sendo um mecanismo para a consolidação política das mulheres que se relacionam com mulheres (MESQUITA, 2006).

Em Porto Alegre, no ano de 2003, durante o 3º Fórum Social Mundial, foi fundada a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), que denomina-se como uma expressão do movimento social, antirracista, anticapitalista, antilesbohomofóbica e de articulação temática de mulheres lésbicas e bissexuais, pela proteção concreta e cotidiana da

---

<sup>1</sup> O conceito de heteronormatividade surgiu em 1991, com Michel Warner, buscando nomear uma norma social que expressa as demandas, obrigações e expectativas derivadas do pressuposto da heterossexualidade como natural e que serve como fundamento da sociedade. Nesse sentido, de acordo com a heteronormatividade, todas (os) devem ter suas vidas organizadas de acordo com o modelo heterossexual, tendo ou não, orientação sexual heterossexual.

livre orientação e “[...] expressão afetivo-sexual, uma ação política que visibiliza a autonomia das mulheres lésbicas dentro do movimento feminista e que reafirma a liberdade da expressão sexual”. (CARNEIRO, 2015, p. 54). Dessa forma, as ações que visam reconhecimento de identidades e singularidades, exigem que os conceitos empregados pelo Movimento Feminista sejam reelaborados e revisitados, no intuito de responder as demandas da diversidade de mulheres que abrange.

É a partir desse prisma que se enfatiza a importância de incorporar a perspectiva interseccional nas análises que envolvem questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, pois

[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

A ótica interseccional, nos possibilita criticidade política para compreender a fluidez das identidades “[...] subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial de onde saem”. (AKOTIRENE, 2018, p. 33). Nesse sentido, a quem pesquisa educação, gênero e relações étnico-raciais não resta alternativa intelectual exceto a de

[...] abarcar o Transatlântico e dar sentidos, além da cosmovisão colonial, às relações de poder reconfiguradas pela modernidade, imbricadas e postas à apreciação analítica da teoria interseccional; construindo uma canoa de resgate discursivo daquelas e daqueles outros, negados por critérios raciais e por separatismo identitários, a ponto de raça, categoria analítica imprescindível na abordagem interseccional, sofrer inferiorização diante da sexualidade e gênero, pois o branco LGBTQI, a mulher dita ocidental, a classe trabalhadora e o brasileiro mestiço, jamais declaram que são brancos no Brasil, e deixam de analisar a branquitude auto invisibilizante para se travestirem ora de esquerda, ora de não binários, ora somente humanos, tendo em vista biologicamente a raça não existir. (AKOTIRENE, 2018, p. 36).

É preciso ao invés de somar identidades, analisar as condições estruturais que atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam definições subjetivas desses corpos, “[...] por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz da opressão, sob a forma de identidade”. (AKOTIRENE, 2018, p. 39). No que lhes diz respeito, a identidade não pode rejeitar suas marcações, ainda que contextualmente, nem todas sejam explicitadas.

Assim, a interseccionalidade nos instrumentaliza a observar a matriz colonial moderna defronte os grupos compreendidos como oprimidos, nos estimulando a construir um pensamento mais complexo e criativo, para evitar a produção de novos essencialismos (AKOTIRENE, 2018). Essa perspectiva, nos permite ainda,

[...] partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões. A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletividade construída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros. (AKOTIRENE, 2018, p. 42-43).

Ao utilizarmos a interseccionalidade para analisar as subjetividades que atravessam nossos corpos, estamos pautando que essa interpelação é sobre a identidade da qual interceptado outras estruturas, participa o racismo. Trata-se, portanto, de experiências racializadas, que requerem abandonarmos as caixinhas particulares que atravancam as lutas e que vão auxiliar as diretrizes “[...] heterogêneas do Ocidente dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são uns grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária”. (AKOTIRENE, 2018, p. 43).

À vista disso, é imprescindível utilizarmos analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras nas suas diversidades de sexualidade, classe, marcações subjetivas e geografias corporificadas. Pois, as identidades não são construídas no isolamento, são, ao contrário, sempre negociadas durante toda a vida através do diálogo e é nesse sentido que a proposta metodológica da interseccionalidade se mostra como localizador de experiências do racismo conectado às outras estruturas presentes, discursiva e politicamente.

Quando pesquisamos sobre educação e negritude, nos deparamos com pedagogias de luta que atuam nas arestas, uma vez que o sistema escravocrata no Brasil, durou mais de 300 anos e foi inclusive, endossado pela igreja, que considerava negros e negras racialmente inferiores. A chegada de negros e negras em nosso país, de acordo com González (1982), está datada oficialmente a partir de 1550, embora já existissem africanos e africanas “[...] trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar brasileira. E já no final do século XVI os escravos constituíam a maioria da população da nova colônia portuguesa”. (GONZÁLEZ, 1982, p. 89). Após a proclamação da independência do Brasil, em 1822, a educação permanecia restrita, uma vez que a

Constituição de 1824, a primeira do Império do Brasil, no art. 179, assegurava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos livres, excluindo os escravizados do acesso ao saber.

A lei nº 1 de 1837 e o art. 3 do Decreto nº 15 de 1839, vedavam a escolarização de pessoas com moléstias, escravos e pretos africanos, ainda que libertos ou livres e o art. 69 do Decreto nº 13.331 de 1854, regulamentava a proibição do ingresso e frequência de escravos e escravas às escolas. Com os debates acerca da Lei do Ventre Livre, o processo de abolição do trabalho escravo e seus vínculos com a educação das pessoas escravizadas, provenientes dos cativeiros, afluíram a pauta da educação da população negra, a organização de seus descendentes e sua inserção em uma sociedade livre.

Fonseca (2011) ressalta que a Lei do Ventre Livre, originou algumas alternativas para que nascidas e nascidos livres de mulheres escravizadas obtivessem algum tipo de instrução. Ainda de acordo com o autor, nesse transcurso, a educação foi apontada pelos representantes da elite da época, como um fundamento para modelar a conduta das pessoas provenientes dos cativeiros, uma vez que as negras e negros eram classificados como inferiores, por não terem conhecimento a respeito dos preceitos morais e também, eram considerados ignorantes, portadores de vícios, da miséria, da animalidade por serem absolutamente desprovidos da capacidade de encarar qualquer dilema psicológico.

Os debates empreendidos na época a respeito da Lei do Ventre Livre e a educação, possibilitam revelar como ao longo do processo de abolição da escravidão, certa parcela da população engendrava o futuro das relações raciais no Brasil (FONSECA, 2011). Esses segmentos dividiam-se entre aqueles que buscavam construir instrumentos que possibilitassem a subalternização das pessoas escravizadas na sociedade livre, e outros que arrazoavam acerca dos riscos e ameaças que a população ex-escravizada representava para a sociedade brasileira. Essa herança do regime escravocrata, segundo Gonçalves e Silva (2000), sublinhará intensamente as experiências educacionais de negras e negros no decorrer do século XX, refletindo inclusive no século XXI.

O estilo próprio dos pioneiros da educação no Brasil tornou as emergentes escolas públicas em espaços onde séculos de supremacia branca foram reescritos na linguagem da ciência, mérito e modernidade. As escolas que eles criaram foram desenhadas para imprimir sua visão elitista e branca de

um ideal de nação brasileira sobre estas crianças mais pobres e não-brancas que estavam ali para ser a substância deste ideal. (DÁVILA, 2005, p.116)

Como bem explicitado por Dávila (2005), em sua análise acerca da educação no período de 1917 a 1945, esta além de ser marcada pelo empenho na expansão do sistema escolar e na recepção de não brancos e pobres pela escola pública, o ensino oferecido apresentava concepção higienista, uma vez que os educadores presumiam que os não brancos e pobres eram totalmente degenerados. Essas suposições acerca da raça foram transformadas em políticas educacionais no Brasil, que corroboraram para a desigualdade de brasileiras e brasileiros não brancos e pobres. Importante ressaltar aqui, que até a segunda metade do século XX, a população negra foi destituída de cidadania, uma vez que as Constituições da época, não faziam referência aos negros e negras, a não ser para impedi-las (os) de acessar determinados espaços (CARNEIRO, 2005).

De acordo com Pereira (2014) a marginalização imposta a população negra brasileira decorre de um passado que se sustentou por meio do racismo e da escravidão que, não obstante tenha sido abolida em 1888, permanece reafirmando a complexa dimensão das desigualdades. Complexidade essa que é diluída em múltiplas “[...] formas e esferas de humilhação e de menosprezo pela sua intelectualidade”. (PEREIRA, 2014, p. 116). A população negra, ainda julgada pela cor, permanece representando os cenários de exclusão “tão próprios de uma sociedade despreparada para um viver em igualdade e desprovida de vontade política capaz de mudar suas trajetórias”. (PEREIRA, 2014, p. 116).

A consequência desse descaso sentido pela população negra do nosso país, se reflete no “[...] espelho da educação brasileira, uma docência soberanamente branca”. (PEREIRA, 2014, p. 116). Esse indício lastimável resulta nas “[...] impossibilidades de negros e negras abraçarem com dignidade aquilo que se convencionou chamar de educação como direito de todos”. (PEREIRA, 2014, p. 116). As estatísticas de insucesso escolar demonstram a presença de negras e negros como protagonistas do fracasso educacional, entretanto, “[...] não temos acesso a pesquisas que, inconformadas com a naturalização das desigualdades, desconsiderem as causas e as consequências da segregação pela cor”. (PEREIRA, 2014, p. 116).

É nesse sentido que Pereira (2014) propõem a quebra dos silêncios como uma das formas de fortalecimento da voz de negras e negros, sujeitos de sua própria

história, para preencher as lacunas do passado que construíram compreensões errôneas sobre o outro e desconstruí-las, “[...] a fim de que possamos nos libertar de uma culpa que só fez crescer o leque de desigualdades raciais em solo brasileiro”. (PEREIRA, 2014, p. 117).

Em se tratando de fontes históricas relacionadas as trajetórias educacionais de negras e negros no Brasil, nos deparamos com uma escassez, que beira a inexistência, ou seja, na esteira de Cruz (2005) “[...] não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação”. (CRUZ, 2005, p. 23). Só a partir da década de 1970 foi possível que estudantes negras e negros adentrassem, consideravelmente, a academia, demonstrando assim suas iniciativas em escreverem uma outra história, que abarque estudos e relações raciais no âmbito das escolas brasileiras (CRUZ, 2005). O primeiro grupo formado unicamente por negras e negros a utilizar o espaço da academia para abordar o debate da negritude e educação se reuniu em São Paulo, em meados de 1978 (CRUZ, 2016).

A despeito do grupo citado ter sido alvo de tentativas de intimidação, conseguiu se fortalecer e permanecer presente no centro do debate a respeito das problemáticas educacionais a partir da perspectiva de negros e negras. Dessarte, posteriormente, avançaram publicações acerca da população negra e educação, em meados de 1979, surgiu o primeiro artigo que foi publicado pela Revista de Educação Carlos Chagas (CRUZ, 2016). Existe, explicitamente, uma inexistência de registros acerca da história da população negra relacionada à educação, entretanto, muitos e muitas instituíram as próprias escolas no esforço de apoderarem-se do saber.

Segundo Cruz (2005), somente por volta da metade do século XIX que se pode presumir que negras e negros tiveram acesso às escolas públicas brasileiras. É frisado pela autora que, não obstante serem considerados e situados à margem da sociedade, mesmo os escravizados e os libertos tendo sido proibidos de frequentar a escola pública, a luta da população negra por sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que “[...] mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência”. (CRUZ, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, podemos compreender que o que se tem é invisibilidade em relação à população negra e educação, propagada e reforçada pela disseminação do discurso hegemônico de que negros e negras eram animalizados (as) e, portanto,

não precisavam construir laços afetivos tampouco aprender a ler e escrever. Para a população negra bastava que aprendesse a servidão e obediência. Isso é profundamente contestado quando “[...] determinadas intelectualidades negras assumem o tinteiro, se apossam da arte de escrever, situando-se, muitas vezes, em espaços sociais, até então, majoritariamente, ocupados por brancos”. (CRUZ, 2016, p. 124-125). Alguns exemplos simbólicos da desestruturação do monopólio branco de produção de conhecimento, podem ser vislumbrados em Carolina Maria de Jesus, que mesmo relegada a uma condição de vida vilipendiada, de absoluta opressão, é considerada uma das maiores escritoras do país e, também, em Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira.

Não causa espanto a afirmação de que o ambiente escolar é racista, machista, sexista, lgbtfóbico e excludente, neste espaço, mulheres, negras e negros e a população LGBT foram e são objetos de diversas formas de preconceitos. Como bem pontua Candau (2003), o espaço escolar, por ser plurisocial, onde se entrecruzam diferentes costumes, crenças, etnias e estilos, protagoniza a arte de apregoar estereótipos e preconceitos, mesmo tendo que ser um ambiente acolhedor, acaba selecionando e segregando (JESUS, 2012). Enfatizando a necessidade e importância de a escola, enquanto espaço de aquisição de conhecimento e saberes, dever estar preparada para lidar com as diferenças, Candau (2003) argumenta que o racismo expulsa negros e negras da escola e, portanto,

[...] a questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições. Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação (CANDAU, 2003, p.29,30).

A escola, então, ligada a uma suposta tradição, dirige-se ao encontro da bestialização de negras e negros, uma vez que permanece reproduzindo a história do colonizador, inculcando-lhes uma memória que não representa essa população, que têm sua história e de seus ancestrais, “[...] substituída pela História europeia [...] povos de peles e olhos claros”. (JESUS, 2012, p. 7).

A esfera de animalidade coagida a população negra e à sua cultura no Brasil, “[...] é fruto de um passado que se alimentou através da intolerância, do racismo e da escravidão que, embora tenha sido abolida em 1888, continua ratificando a complexa dimensão das desigualdades sociais”. (PEREIRA, 2015, p. 142). À vista disso, essa marginalidade se reflete de modos distintos e em diversos espaços sociais,

transformando o ambiente escolar em um espaço favorável à exclusão e segregação da população negra brasileira. A consequência “[...] desse descaso sentido por negros e negras em nosso país, reflete, no espelho da educação brasileira, uma docência soberanamente branca”. (PEREIRA, 2015, p. 142). Assim,

[...] frutos de uma herança histórica calcada no eurocentrismo, negros e negras no Brasil são vitimados pelas sangrentas sequelas de uma escravidão que, por meio do mito de uma suposta abolição, se mantém viva no bojo das memórias e se presentifica por meio de variadas, diversas e novas formas de segregação em torno do negro brasileiro. A ação de sobreviver é uma constante, afinal, o negro de hoje, longe do cenário de horror a que foi submetido, continua lapidando uma luta que se faz necessária para a preservação de sua identidade e história. (PEREIRA, 2015, p.147).

Afora as “regalias” oferecidas a população negra, esta continua

[...] sendo vítima da rejeição à própria cor, quando se pensa em Cotas, o negro novamente é discriminado, por ser cotista e por ser negro. Desnecessário dizer que, no Brasil, enunciados explícitos e/ou velados continuam solidificando a base de uma hierarquia branca e hegemônica. O discurso da contemporaneidade tem servido apenas para ressaltar novas formas de indiferenças, estranhamentos e limitações racistas. O velado desprezo aos negros, em nossa sociedade, encontra-se preservado na mais complexa rede de marginalização social, política e moral. (PEREIRA, 2015, p.105).

A luta dessa população, vale ressaltar, ocorre sobretudo nos espaços escolares, onde a falta de respeito às diferenças toma o espaço da busca pelo conhecimento e pelo saber. O acesso ao ensino sempre foi facilitado aos brancos e brancas e por muito tempo, negros e negras foram impedidas (os) de frequentar as escolas e isso se reflete ainda hoje, em pleno século XXI. Muito embora a existência das Cotas Raciais<sup>2</sup>, programas federais, entre outras iniciativas, essas vias de acesso ainda não são equânimes e continuam por ratificar “[...] reflexos de uma herança histórica na qual o negro se tornou protagonista de um suposto fracasso educacional”. (CRUZ, 2016. p. 126).

No que tange as mulheres na educação, Carneiro (2015) apresenta dados do IBGE/PNAD de 2012, em que a população brasileira residente estimava-se em 196,9 milhões de pessoas e destas, 51,3% eram mulheres e com relação a cor, os mesmos

---

<sup>2</sup> As cotas raciais são um modelo de ação afirmativa aplicado em alguns países como o Brasil, a fim de diminuir as disparidades econômicas, sociais e educacionais entre pessoas de diferentes etnias raciais. A regulamentação é feita por meio da Lei 12.711/12, que destina metade das vagas das instituições de Ensino Superior para estudantes egressas (os) de escolas públicas, autodeclaradas (os) negras (os), indígenas, considerando também, fatores econômicos.



dados mostravam que em 2012, a população branca somava 46,2%, pardos eram 45,0%, pretos 7,9% (somando negros e negras, 52,9%), indígenas e amarelos representavam 0,8%. Os dados revelavam que nesse ano a maioria da população brasileira era formada por negros, soma de pretos e pardos. Em 2019, a projeção da população é de 209.510,236 pessoas, entretanto, com relação a etnia da população brasileira, os dados mais recentes são de 2016, que apontam 46,7% de pessoas pardas e 8,2% pretas, totalizando, 54,9% de negros e negras, segundo a última PNAD, divulgada pelo IBGE em novembro de 2017.

Os elementos dessa pesquisa indicavam uma melhor participação das mulheres na educação brasileira, destacando o Ensino Médio e o Ensino Superior, utilizando uma tabela para evidenciar a permanência e o desafio de aumento da frequência no Ensino Médio, expressando também a melhor participação de pessoas brancas no Ensino Médio e sua expressiva presença no Ensino Superior.

As desigualdades na educação, a partir dos grupos de cor e sexo, se explicitam nas análises históricas, que revelam as distâncias entre mulheres negras e brancas, e das negras em relação aos homens brancos, conformando assim a estratificação social resultante de desvantagens históricas sofridas pela população negra (LIMA, RIOS e FRANÇA, 2013). As tabelas abaixo refletem avanços educacionais importantes, para a população em geral, contudo expressam as significativas desigualdades raciais, principalmente nos níveis mais elevados. Os dados apontam também o comportamento de homens e mulheres na educação, revelando o histórico desfavorável dos homens, em particular dos homens negros, comparados à performance das mulheres, situação que pode indicar a persistência de padrões socioculturais, que direcionam os jovens mais cedo para o mercado de trabalho e comprometem sua participação educacional (CARNEIRO, 2015, p. 60).

Em sua análise, Carneiro (2015) relata que não existe um padrão de regularidade na divulgação de dados desagregados por cor e sexo nos relatórios produzidos e disponibilizados pelos institutos governamentais, “[...] situação que se agrava com relação à informação sobre as desigualdades entre as mulheres, o que dificulta as iniquidades a partir da cor”. (CARNEIRO, 2015, p. 62). Por esse motivo, buscou utilizar o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher, elaborado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM do ano de 2013, com dados a partir de 2011. A SPM foi extinta em 2018 e incorporada ao Ministério de Direitos Humanos. Destaca ainda, a desigualdade racial relacionada a educação brasileira, com ênfase ao caráter estruturante que a cor “[...] possui na reprodução das desigualdades

sociais. A diferença entre a mulher branca e a mulher negra é muito discrepante, ainda que melhor que a do homem negro”. (CARNEIRO, 2015, p. 64).

A educação ao passo que se configura como um dos instrumentos de viabilização de transformações sociais, conserva as desigualdades de e entre gênero, existindo assim, o desafio de conexão entre políticas educacionais e outras políticas públicas para que a equidade de acesso ao conhecimento seja concretizada.

Os dados apresentados por Carneiro (2015) indicam que as mulheres detêm os melhores índices educacionais, entretanto isso não foi suficiente para efetivar a equidade entre as mulheres brasileiras, sobretudo entre as brancas e negras. Apesar disso, essa situação vantajosa às mulheres, principalmente brancas, no que concerne à educação, não se reflete ainda em outros prismas da sociedade.

Desde a década de 1980, as mulheres brasileiras ultrapassaram os homens em escolarização. Atualmente, as mulheres apresentam os melhores indicadores educacionais relativos ao acesso e ao desempenho escolar. A partir de 2008, as mulheres superaram os homens na obtenção de títulos de doutorado. Mesmo com a desigualdade entre as mulheres, os indicadores apontam um forte investimento na educação como forma de melhoria de vida. É importante destacar que, na última década, as mulheres negras constituem o grupo social que apresentou as taxas mais aceleradas de escolarização. Porém, quando analisamos os dados de desemprego, rendimento e condições de trabalho, aparece com nitidez que os avanços educacionais das mulheres ainda não refletem a realidade do mundo do trabalho. (...) Ou seja, a educação é fundamental, importantíssima, mas para que haja transformação social nas desigualdades de gênero (quanto à renda, raça/etnia, campo/cidade, região, orientação sexual, existência de deficiência etc) é necessário que ela venha associada a outras políticas. Tal quadro torna explícita a indissociabilidade e a integralidade dos direitos humanos. (CARREIRA; RIZZI; XIMENES; CARNEIRO, 2012, p.197)

A presença diferenciada dos grupos sociais é fruto das diversas formas que sublinharam a existência e a participação de mulheres brancas, negras e indígenas no universo escolar, tolhendo uma compreensão e visão positiva do outro, no caso das mulheres, negras e lésbicas. Introduzindo a discussão a respeito da trajetória das mulheres na educação, Carneiro (2015), enfatiza que ainda é fundamental lembrar que a educação brasileira teve seu início marcado pela exclusão seguida de inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão de mulheres e homens negros e negros.

De acordo com Carneiro (2015), a educação constituída com a colonização portuguesa fabricou uma “[...] concepção universal de mulher e de seu lugar social, assim como o sistema escravocrata construiu uma concepção inferiorizante e

desumana para homens e mulheres negras”. (CARNEIRO, 2015, p. 64). As trajetórias das mulheres na educação brasileira estão sublinhadas por objeções e limitações à sua participação.

A história da educação das mulheres se configura, na esteira de Carvalho e Rabay (2013) pela exclusão e inclusão progressiva, discriminada por sexo e esferas de ensino, limitação de matérias, mostrando-se mais como uma dimensão do trabalho doméstico, reprodutivo. Ainda na perspectiva de Carneiro (2015), compreensões científicas, religiosas, legais e culturais fundamentam os papéis sociais exercidos por mulheres e homens, brancos, negros e indígenas, que naturalizam convicções de sujeição de uns e de superioridade de outros, competindo às mulheres de distintos pertencimentos raciais, “[...] igualdade na condição de subordinação, de restrição ao espaço doméstico e privado para algumas e de diversas formas de violações e violências para outras”. (CARNEIRO, 2015, p. 65).

Essa realidade nos remete ao período colonial, quando a sociedade era formada por grandes propriedades, embasada na mão-de-obra escrava, comandada por senhores de outras terras, e que de acordo com Saviani (2007), teve como principais planejadores de uma educação que difundia a fé católica, os jesuítas. Foi uma época marcada pela inexistência de mulheres na educação e da elaboração do papel social das mulheres, voltado à servidão e interesses dos senhores daquela época, “[...] representados pelos donos de terras e pelos religiosos, que realizaram no Brasil uma educação que exclui as mulheres do processo de escolarização”. (CARNEIRO, 2015, p. 65).

Pensando no desafio da equidade na educação, é pertinente para a discussão, expor os dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FINE, realizada em 2008, no projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolas que colheu dados acerca das discriminações no ambiente escolar.

A pesquisa demonstrou que o preconceito está presente de fato no ambiente escolar das escolas públicas brasileiras nas diversas áreas temáticas pesquisadas: étnico racial, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial, em relação à orientação sexual e a pessoas com necessidades especiais. Os tipos de preconceito que apresentaram maior abrangência e intensidade são aqueles relacionados às pessoas com necessidades especiais, os relacionados às diferenças étnico-raciais e às diferenças de gênero. O preconceito territorial, embora apresente a menor abrangência dentre todos os tipos pesquisados, foi observado em cerca de 75% dos respondentes no momento de realização da pesquisa (CARNEIRO, 2015, p. 85).

Outra informação relevante está relacionada com a abrangência e a intensidade da distância social que os respondentes apresentam em relação aos grupos sociais pesquisados, isto é, à predisposição de manter algum grau de distância em relação a estes grupos sociais. Os resultados indicaram que as maiores intensidades de distâncias verificadas entre os respondentes são a homossexuais, pessoas com necessidades especiais de natureza mental e em relação a ciganos. As conclusões da pesquisa reafirmam a compreensão de Carneiro (2015), no sentido de que gênero, raça e sexualidade embasam e constituem as desigualdades educacionais e evidenciam a pertinência do conceito de interseccionalidade para a análise e compreensão da multiplicidade de diferenças, que interagem e atuam nas diversas formas de discriminações e preconceitos.

Os dados apontam a presença ativa do racismo no ambiente escolar, e a baixa incidência de ações voltadas para a educação das relações raciais, que têm na Lei 10639/2003, que modificou a LDB e tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação brasileira, um importante instrumento legal. Embora tenha completado 15 anos em 2018, a aplicabilidade ainda depende principalmente de esforços de professoras (es) comprometidas com a temática e de ações realizadas por integrantes do movimento negro e demais movimentos sociais.

No caso específico das discriminações por sexualidade, Carneiro (2015) destaca o relatório do Perfil dos Municípios Brasileiros 2011, estudo realizado pelo IBGE, que demonstrou que no ano em análise, apenas 8,4% das cidades brasileiras realizaram atividades para evitar a discriminação de gays, lésbicas, homossexuais, travestis e transexuais nas escolas. O relatório expôs também a existência de poucos municípios que reconhecem os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis. Somando apenas 1,8%, as cidades que têm alguma legislação específica que trata do reconhecimento de direitos do movimento LGBT; dos 5.564 municípios, 54 adotam alguma legislação que reconheça o nome social adotado por travestis e transexuais, o equivalente a 1% do total.

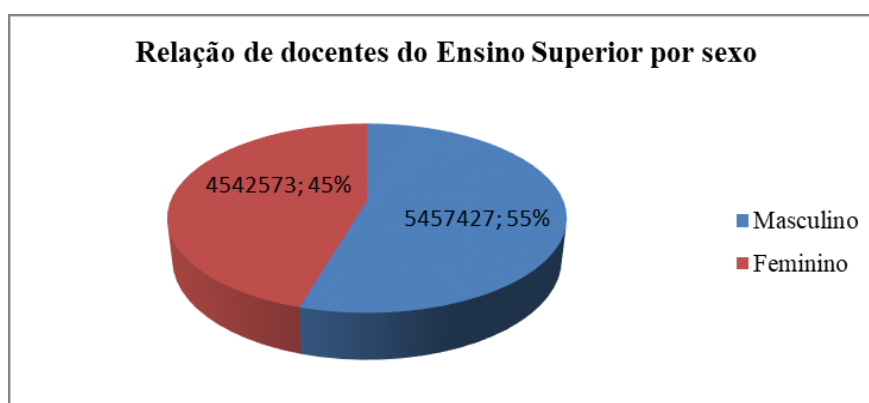
Sobre a existência de programas ou ações para enfrentamento à violência contra o público LGBT, 8,7% das cidades informaram possuir alguma ação deste tipo. A pesquisa também indicou que as principais formas de hostilidade e exclusão encontradas nas instituições escolares são as que envolvem o preconceito de gênero, o racial, o de orientação sexual e a discriminação contra pessoas com deficiência intelectual.

Diante disso,

[...] fica evidente que a educação tem o desafio de criar mecanismos de superação de ideias e conceitos preconcebidos sobre os papéis sociais, assim como a construção de novos conhecimentos e práticas pedagógicas que efetivem sua desconstrução. A educação compõe um complexo espaço em que as desigualdades se encontram e se reproduzem, sendo também um espaço de construção e reconstrução de hierarquias de gênero, raça, econômicas, políticas, sociais e culturais, sendo necessárias mudanças que possibilitem a compreensão de que as diferenças são fonte de enriquecimento humano e social. (CARNEIRO, 2015, p. 87).

A análise acerca do racismo e sua configuração na tessitura social, percebida nas instituições de Ensino Superior é demonstrada por Euclides (2017) através de dados estatísticos elaborados pelo IBGE, datados de 2015, quando somente 12% da população preta e 13% parda possuíam Ensino Superior Completo. A respeito da relação do número de professores por sexo, os dados são ilustrados por meio de um gráfico:

Gráfico 1 - Relação de docentes no Ensino Superior por sexo



Fonte: INEP (2015).

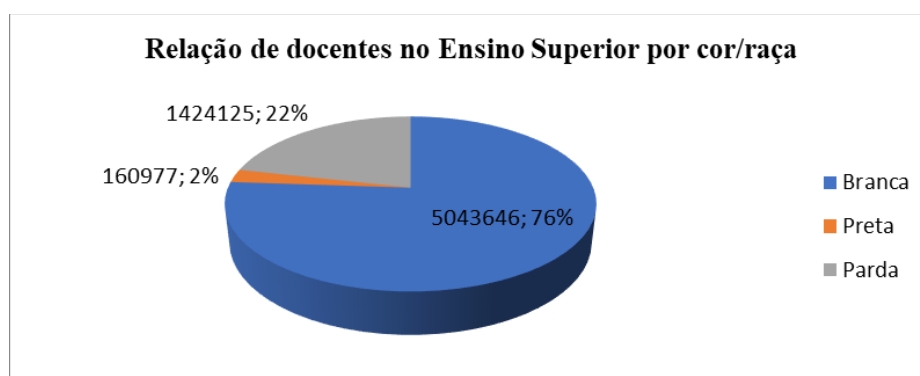
De acordo com Euclides (2017), na relação de docentes por sexo, há uma margem ainda não significativa de mulheres com relação aos homens. Entretanto, nos dados referentes ao perfil étnico-racial das (os) docentes, é possível perceber um expressivo abismo entre docentes brancas (os) e negras (os).

Ainda que a maioria da população brasileira tenha em sua composição étnica racial de pretos e pardos, 54% da população, dentro dos espaços públicos nós não existimos, somos invisíveis e constantemente invisibilizados, pelas constantes atitudes que nos levam a falta de oportunidade de realizar um percurso acadêmico que nos leve ao ingresso ao Ensino Superior de qualidade e posteriormente, compormos as instituições como docentes. Mesmo que haja um avanço no que tange a presença de mulheres nos espaços acadêmicos, as universidades, no entanto, continuam a ser

racionalmente brancas. De forma clara e escancarada, nota-se que dentre os vários condicionantes para essa situação, raça/racismo balizam as dimensões de desigualdades educacionais no país (EUCLIDES, 2017, p. 27).

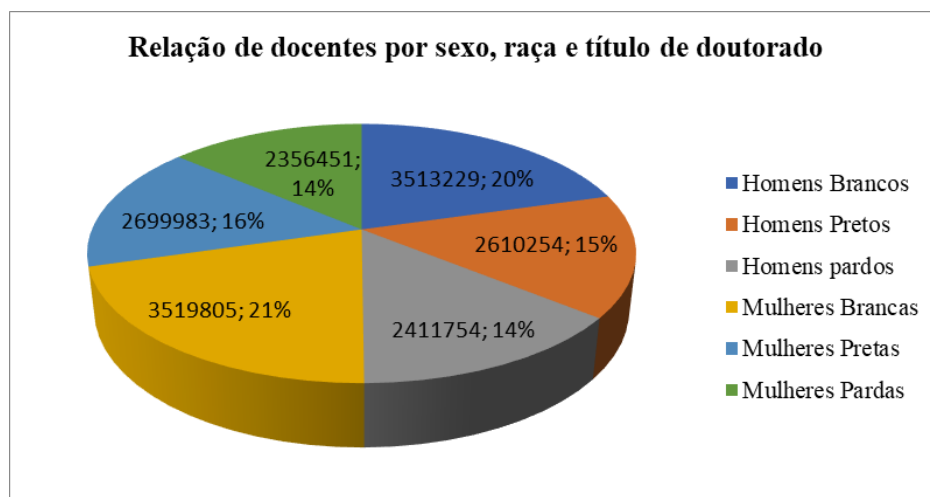
O Censo Escolar de 2015 apresenta de modo geral as intersecções de gênero, raça e escolaridade de docentes e título de doutorado, mas sem especificar as regiões. A relação de docentes no Ensino Superior por cor/raça, apresentado pelo Censo da Educação de 2015, é esboçada através de dois gráficos:

Gráfico 2 - Relação de docentes no Ensino Superior por cor/raça



Fonte: INEP (2015).

Gráfico 3 - Relação de docentes por sexo, raça e título de doutorado



Fonte: INEP (2015).

Por meio dos gráficos apresentados, observa-se que existe, ainda que ínfima, a presença de mulheres negras (pardas e pretas somando 30%), com título de doutoras atuando em universidades privadas e públicas no Brasil. Esse progresso, de acordo com Euclides (2017), se deu em decorrência das políticas de ações afirmativas que reservam por meio do sistema de cotas, vagas para estudantes que se autodeclararam negras (os).

Embora seja possível notar que a relação dos números apresentados, quando confrontados com o número de mulheres e homens brancos docentes nesta categoria acadêmica, com o número homens e mulheres negras docentes, com título de doutoras e doutores, os primeiros contam com uma proporção maior do que o segundo segmento, 48% homens e mulheres brancas contra 34% homens e mulheres negras (EUCLIDES, 2017). A respeito desses dados nitidamente expressivos, Euclides (2017) faz uma interessante observação,

[...] dadas as divergências e invisibilidades de mulheres negras na docência do ensino superior, nesse texto faz-se esforço de não tratar dessas trajetórias como “exceções que confirmam a regra” de modo a não cairmos no discurso da meritocracia, entretanto, trata de dar visibilidade às inúmeras narrativas de mulheres negras em suas resistências cotidianas diante do racismo e sexismo, bem como compreender os mecanismos de invisibilidade da presença negra nestes espaços públicos e a correlação com o racismo institucional. (EUCLIDES, 2017, p. 30).

A despeito disso, vale ressaltar a dificuldade em encontrar dados sobre o perfil étnico-racial, entrecruzado com sexo/gênero e grau de escolaridade em instituições de ensino, inclusive nas que compuseram o trabalho de Euclides (2017). Nesse sentido, a ausência de negros e negras em espaços de privilégio, como por exemplo,

no Ensino Superior ou em cargos que culturalmente contam com a presença majoritária de brancos, sem nenhuma discussão ou problematização dentro das instituições, é compreendida como imbuída na lógica social,

[...] um recorte hierárquico, meritocrático, no qual as hierarquias de gênero e raça são invisibilidades dentro deste espaço. Por outro lado, a omissão dos órgãos públicos, juntamente com a negligência em assumir as disparidades raciais, leva a crença da inexistência do racismo, o que conseqüentemente dificulta ações concretas de combate ao mesmo. (EUCLIDES, 2017, p. 31).

As docentes investigadas por Euclides (2017) também percebem com sagacidade a existência dessa problemática, compreendendo que no espaço universitário, como outros espaços públicos, discriminações por raça passam desapercibidas e balizam de forma cultural, lugares, circunscrevendo a ausência e a presença de sujeitos definidos. Gomes (2003) preconiza que as teorias racistas presentes na sociedade e no cotidiano escolar não emergiram voluntariamente, tampouco são transposições de compreensões exteriores. Elas passam por um sistema de retroalimentação e acabam por ratificar o racismo existente no imaginário e prática social e escolar, de maneira a favorecer um grupo definido especificamente.

Tanto que, unicamente na esfera educacional, um dos delineamentos empregados para demonstrar a redução das desigualdades consiste na premissa de que todos (as) têm a mesma capacidade ou as mesmas oportunidades. Quando efetivamente, na prática, o que se tem são conjunturas desiguais que impossibilitam que estudantes negras (os) e brancas (os), possam concorrer igualmente. Na esteira de Euclides (2017), “[...] não somos exceção, somos a regra, situação de invisibilidade e negação de direitos educacionais, econômicos e políticas públicas”. (EUCLIDES, 2017. p. 32).

Ainda que a escolarização simbolize um dos meios importantes na questão da inserção de parte considerável da população no mercado de trabalho, sozinha, ela não garante o acesso, e principalmente, não exclui os dilemas e hierarquias raciais, como o preconceito, o racismo e a discriminação. A respeito da existência do racismo e suas nuances, é preciso equalizar as situações em que o racismo institucional vem operando e, a partir disso, elaborar estratégias de diálogo, enfrentamento e combate ao racismo no interior das instituições.



## 5 Daiana: fico bem feliz de ver essas pretas em movimento

“Quando a mulher negra se movimenta,  
toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.  
(DAVIS, 2017).

*“Fico muito feliz de ver essas pretas em movimento”*, foi assim que Daiana, terminou a primeira conversa que tivemos quando foi convidada a participar da pesquisa. Mulher negra lésbica de muitas tranças de cor vermelho vibrante, indumentárias e saberes, advinda da militância, a conheci em um evento chamado Arena LGBT, que aconteceu em junho de 2018, no Teatro Arena, em Porto Alegre. Na ocasião ela se apresentou como educadora popular e fez uma fala a respeito da saúde de mulheres lésbicas e a invisibilidade e sobre pessoas em situação de rua, uma de suas tantas lutas. Em novembro do mesmo ano, nos encontramos novamente, em uma aula do Curso Popular Laudelina de Campos Melo, o qual participei, organizado pela Emancipa Mulher, uma escola de emancipação feminista e resistência antirracista, vinculada ao Cursinho Popular Emancipa<sup>3</sup> de Porto Alegre.

O curso é gratuito, modular, destinado exclusivamente a mulheres e inclui atividades sobre o histórico dos movimentos de mulheres e negros, ondas feministas, mercado de trabalho, controle de corpos, masculinidades e saúde. Além disso, as cursistas são estimuladas a se expressarem, como também a aprimorarem métodos de articulação e pesquisa que transcendam o período vivenciado em classe. O diálogo e a participação das cursistas são centrais para o método pedagógico emancipatório adotado. O curso não leva este nome por acaso, classe e raça são experienciados por mulheres de formas diferentes, e as implicações das discriminações múltiplas marcam mais profundamente as mulheres negras. Laudelina de Campos Melo lutou pelo fim da precariedade do trabalho doméstico, tendo sido fundadora do primeiro sindicato e da primeira associação das domésticas.

Na ocasião da aula, Daiana conduziu o módulo sobre saúde integral da população negra, trazendo suas contribuições da militância e, também, da área da Saúde

---

<sup>3</sup> A rede Emancipa é um movimento social de educação popular que desde 2007 constrói um importante trabalho voltado à educação de jovens e adultos de escolas públicas. O principal foco de atuação da rede, que atualmente está presente em 19 cidades de 7 estados, em todas as 5 regiões do país, contando com 32 cursinhos e cerca de 5.000 estudantes ao longo do ano e mais de 600 professores (as), tem sido a organização de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos (as) estudantes de escolas públicas pelo acesso ao Ensino Superior em geral, e às universidades públicas em particular.

Coletiva, curso em que estava prestes a se formar. No final da aula conversamos novamente sobre as ideias da pesquisa e marcamos nossa entrevista para a segunda semana de dezembro, que acabou acontecendo no dia 20.

Então, a encontrei no dia 20 de dezembro de 2018, às 14h30min, na Casa de Cultura Mario Quintana. Era uma quinta-feira e chovia bastante. Havíamos combinado às 14h, mas por conta do mal tempo e por ela estar se deslocando da Zona Norte de Porto Alegre, de ônibus, se atrasou. Chegou um pouco agitada, se desculpando pelo atraso e reclamando da mobilidade da cidade, que em dias normais já não funciona muito bem e em dias de chuva, se transforma em um verdadeiro caos, desabafou.

Fruto de uma relação interracial, a primeira da sua geração, segundo ela, sua mãe é negra e seu pai, branco, nasceu no interior do estado do Rio Grande do Sul, em Júlio de Castilhos<sup>4</sup>, onde viveu toda a infância. Estudou em uma escola de orientação confessional e lembrando sua trajetória nessa escola, comenta que esse período da sua vida foi “*bem complexo*”, pois nessa cidade há uma divisão bem específica entre a população negra e a branca, tendo inclusive clubes específicos para brancos e negros. O espaço possuía um departamento cultural tradicionalista, para que os negros pudessem participar das festas no Centro de Tradições Gaúchas (CTG) da cidade, pois no dos brancos, não era permitido, “[...] *enfim, todo um processo de exclusão que vem desde sempre*”. (DAIANA, 2018).

De acordo com Daiana, o clube, intitulado Sociedade Cultural Recreativa José do Patrocínio, fundado em 1913, existe até hoje. Foi o segundo clube a existir na cidade, que até então contava com apenas um, o Felix da Cunha, espaço que não era frequentado pela população negra, apenas pela elite branca da época. A Sociedade Cultural Recreativa José do Patrocínio era popularmente chamada de *Clube dos Morenos*, o que circunscreve “[...] uma fronteira de cor entre os dois clubes existentes na época: o clube dos brancos e o clube dos negros”. (SANTOS; MOCELLIN, 2017, p.3).

O apelido *Clube dos Morenos* era utilizado no sentido de ser compreendido como uma expressão empregada para atenuar a diferenciação pela cor, uma vez que, no clube, havia pessoas negras com grau de escolaridade e ocupações distintas da

---

<sup>4</sup> A cidade está localizada na região central do estado, especificamente na microrregião de Santiago, próximo a Santa Maria e de acordo com dados do Censo de 2016 do IBGE, conta com uma população de 20.032 habitantes. O município tem sua economia baseada na produção de trigo e soja e possui o título do 3º maior produtor de soja do estado do Rio Grande do Sul.

população negra mais pobre. Nesse sentido, Nogueira (1985) explica que a escolaridade, a situação econômica e, também a ocupação, podem compensar as desvantagens geradas pela cor e por isso, se percebe o preconceito racial existente naquela sociedade relacionado ao clube.

Bicudo (1945), precursora nos estudos sobre relações raciais na América Latina, defende o critério da aparência, calcado no branqueamento, como principal determinante das oportunidades de ascensão social de negras (os) no Brasil. A partir de suas análises sobre as atitudes raciais de pretos e mulatos, Bicudo (1945) constatou que a discriminação racial brasileira possui um caráter específico, pois configura um preconceito que minimiza o confronto direto e impede o desenvolvimento da consciência da discriminação.

Bicudo (1945), argumenta que, mesmo quando diminuem as diferenças sociais, permanece o preconceito de cor, ou seja, mesmo elevando seu status “[...] educacional e profissional, ‘pretos’ e ‘mulatos’ encontrariam restrições no meio dos brancos, a menos que branqueassem na cor e na personalidade – obtendo, então, maior aceitação social”. (BICUDO, 1945). As reflexões de Bicudo (1945) se coadunam com a realidade dos clubes do interior, contudo é importante destacar que o Clube dos Morenos, era um espaço que tinha como algumas de suas finalidades, valorizar a cultura da população negra e homenagear aquele que lutou pela abolição da escravidão, José do Patrocínio, um jornalista que é considerado patrono do abolicionismo, falecido em 30 de janeiro de 1905.

Ao ser questionada sobre se a divisão racial existente na cidade se transportava para a escola, Daiana inicia um processo de reflexão sobre a construção da sua identidade racial, relatando que só começou a pensar sobre essas questões quando se mudou para Porto Alegre. O exercício reflexivo de Daiana, diz respeito ao fato de ela ser a única da sua geração na família, fruto de uma relação interracial, tendo uma mãe negra e um pai branco, o que até então, não existia na sua família. Esse fato, na sua visão, embasava a compreensão de ela ser lida socialmente como uma mulher “*não totalmente negra*”, mas em contrapartida, Daiana diz nunca ter se entendido como uma mulher branca.

A complexidade da sua construção identitária racial se dá pelo fato de que, dependendo do lugar ocupado, sua negritude é tensionada. No interior, onde estudou, sempre foi vista como uma mulher negra, entretanto, na capital, chegou a ser vista como “*não tão negra assim*”. Isso decorre do fenômeno “ideal de branqueamento”

explicado por Bento (2018), no sentido de quanto mais clara for a pele da pessoa, mais próxima ela está do ideal de brancura exigido pela sociedade racista, logo, ela terá a o privilégio de ser lida socialmente como uma pessoa branca, mesmo sendo negra.

A leitura social a qual Daiana se refere, também guarda relação com o colorismo, conceito que vem balizando os debates sobre racismo desde a década de 40, sobretudo pela perspectiva da psicologia social. Embora a literatura considere que o conceito foi cunhado por Alice Walker, em *A cor Púrpura* de 1982, ao passo que já em 1945 essa questão já era estudada por Virgínia Bicudo. O conceito basicamente considera que as discriminações raciais no Brasil, dependem também do tom da pele, na medida em que, quanto mais escura for a pele, mais acentuada será a discriminação. Quando Daiana diz que em determinados lugares é lida socialmente como não sendo “*tão negra assim*”, está se referindo a passabilidade, relacionada nesse contexto a leitura social.

A passabilidade, no âmbito da discussão sobre racismo e colorismo, significa que quanto mais claro for o tom de pele de uma pessoa negra e mais finos forem seus traços, mais facilmente tolerada será essa pessoa em determinados ambientes e situações (GONÇALVEZ, 2018). Justamente por essa leitura variar de acordo com situações e ambientes é que Daiana, percebeu a diferença entre ser negra no interior e na capital, contudo sua identidade racial nunca foi uma questão.

*Para mim eu sempre fui uma pessoa negra, eu não tinha essa ideia de que a minha pele um pouco mais clara modificava isso. E eu não tinha isso. Aqui que eu fui entender quando me perguntaram, quando me disseram ‘tu nem é tão negra assim’. E eu fiquei, como assim eu não sou negra?.* (DAIANA, 2018).

Com relação as suas experiências escolares, Daiana relata que as situações de racismo sofridas durante sua trajetória escolar, relacionam-se basicamente à estética, sobretudo com relação ao cabelo, “[...] *sempre desqualificando a minha estética*”. (DAIANA, 2018). A compreensão desse contexto revela uma complexidade, pois o corpo negro e o cabelo crespo só apresentam significado quando pensados no âmago do sistema de classificação racial brasileiro (GOMES, 2008). Considerados suportes e expressões simbólicas da identidade negra no Brasil, o corpo negro e o cabelo crespo, juntos, possibilitam a construção cultural, política, ideológica e social

de uma expressão produzida no cerne da comunidade negra, a beleza negra. Daiana relembra como isso era tensionado na escola,

*“[...] lá tinha essa divisão e o lance do fato de eu ser menina, o cabelo [...]. E eu não me sentia confortável com aquilo mas não sabia o que era. Tipo, ‘ah o teu cabelo, aí como é feio, isso é feio’. Sempre me desqualificando, me lembro de algumas situações assim, e como é que se resolvia isso? No braço, assim, tipo ‘ah, não sei, não vou ouvir, pá’.” (DAIANA, 2018).*

Na esteira de Gomes (2008), o cabelo da negra, visto como ruim, é expressão da desigualdade racial e do racismo que incide sobre esse sujeito, pois para ela a ingerência sobre o corpo e o cabelo, representa mais do que uma questão de tratamento estético ou questão de vaidade. É identitária. Assim, pensar sobre a desqualificação estética vivenciada por Daiana, é compreender “[...] a questão da estética corporal negra em um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco”. (GOMES, 2008, p. 5).

As tensões raciais ocorridas no espaço escolar, resolvidas “no braço” por Daiana, demonstram a importância de se pensar a escola não apenas como instituição que forma saberes escolares, mas também, culturais e sociais. E nessa perspectiva, análises no campo da educação e da cultura, vêm evidenciando o peso da cultura escolar no processo de elaboração das identidades sociais, salientando “[...] a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização”. (ARROYO; BRUNER, 2001). A narrativa de Daiana nos permite refletir sobre como as formas simbólicas constroem a identidade dos sujeitos negros dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que o corpo é ao mesmo tempo, natural e simbólico.

Questões como essa e outras relacionadas à negritude e racismo, nunca foram debatidas pela família de Daiana o que, segundo ela, até hoje gera alguns desentendimentos, uma vez que seu processo de construção de consciência racial foi se elaborando sem contribuição familiar, ao menos, da família nuclear. Mesmo sua mãe tendo sido chamada inúmeras de vezes na escola, com o argumento de a filha ser “muito brigona” e discutir por tudo, nunca ouve diálogo a respeito do racismo existente na escola e nos lugares por onde Daiana transitou durante a infância. Com relação a isso, argumenta que vem elaborando essas questões sozinha, pois sua família não compreende isso, o que gera sérias discussões até hoje.

Desse modo, percebemos que a escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre os sujeitos negros, seus corpos e cabelos, quanto na superação dos mesmos, mas a partir do relato de Daiana notamos que

[...] se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. (GOMES, 2002, 45).

Portanto, conforme Gonçalves (1985), na maioria das vezes a questão racial existe na escola através de seu silenciamento e de sua ausência, portanto, pensando na maneira que Daiana resolvia esses conflitos, observamos que a reação de cada pessoa negra frente ao preconceito é muito particular. Essa particularidade “[...] está intimamente ligada à construção da identidade e às possibilidades de socialização e de informação”. (GOMES, 2002, p. 46).

Dessa forma, analisando trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo, Gomes (2008) contribui para a construção de um olhar mais amplo sobre a educação como processo de humanização, incluindo e incorporando as representações, opiniões e impressões dos sujeitos negros sobre a escola. Refletindo sobre sua trajetória escolar, Daiana conta que era bolsista em uma escola de educação religiosa e sentia que o espaço formatava as pessoas e que por isso, para ela sempre foi muito difícil estar naquele lugar, pois nunca pensou em se encaixar nos padrões que eram estipulados.

A sensação de formatação recordada por Daiana, nos leva a pensar na existência singular do povo negro no Rio Grande do Sul, que contrariado todos os processos de apagamento sobre sua presença no estado, permanece aqui, existindo e denunciando

[...] um dos mitos, enfatizado pelo sistema educacional – por intermédio do ensino da História do RS, igualmente disseminado pelo senso comum –, ressalta que a formação do estado deu-se a partir dos descendentes de colonos alemães e italianos em detrimento dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. E permanece até os dias de hoje a imagem de que o Rio Grande do Sul é a ‘Europa Brasileira’, como se somente o capital cultural e humano europeu estivessem aqui presentes. (PEREIRA, 2018, p. 96).

Essa percepção expressa o peso da trajetória escolar na conformação da identidade negra, dado que a forma como a escola, assim como a nossa sociedade, vê a negra e o negro e “[...] emitem opiniões sobre seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. (GOMES, 2002, p. 42). Nessa lógica, as múltiplas representações produzidas sobre o cabelo da mulher negra no âmbito de uma sociedade racista

[...] influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com seu cabelo e seu corpo. Um deles é a escola. (GOMES, 2002, p. 44).

Hoje em dia, em um esforço de ressignificar os estereótipos negativos que foram construídos sobre seu cabelo, Daiana usa tranças, sempre vermelhas. Segundo Gomes (2002), o uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história das (os) negras (os) desde a África.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. Outras fazem-no simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo. (GOMES, 2002, p. 44).

Quando observamos mulheres negras trançadas, notamos duas coisas, o uso de adereços coloridos e a variedade de tipos de tranças, como no caso de Daiana. Essa prática, evidencia a existência de um estilo negro de adornar-se e pentear-se, o qual, pensando no contexto escolar, é muito diferente das crianças brancas, ainda que elas se apresentem enfeitadas. Diante disso, podemos perceber a estreita relação entre o sujeito negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra engloba um complexo sistema estético.

5.1 Isso sempre me marcou: o silêncio sobre racismo e sexualidade no âmbito da família

“Your silence will not protect you”.  
(LORDE, 1964).

Ao se referir a sua família, Daiana enfatiza sua relação com a mãe, *“Minha mãe é uma mulher negra que sempre trabalhou como empregada doméstica em casas de pessoas brancas”*. (DAIANA, 2018). Como dito anteriormente, Daiana era bolsista em uma escola de orientação confessional, lugar onde estudavam também as filhas das pessoas para as quais sua mãe trabalhava. Fato que a marcou nesse período foi a impossibilidade de socializar com suas colegas quando acompanhava sua mãe ao trabalho, que a impedia e ordenava que ficasse *“sentada em um canto”*. Para Daiana isso não fazia sentido, apenas mais tarde compreendeu que não podia socializar com as colegas nas suas casas, pois era a *“filha da empregada negra”*.

*Só que assim, na escola a gente podia andar junto, porque elas eram minhas colegas de turma, quando eu ia até o trabalho dela, ela falava assim para mim “não meche aqui, não vai ali, não vai ali, deixa fulana”. E eu não entendia por que eu não posso estar com elas aqui também. E na maioria do tempo, quando eu ficava esperando para depois voltar para casa com ela, ficava parada assim, tipo, sentada num canto sem fazer nada, enquanto elas, as outras brincavam. E eu não entendia isso, eu não entendia... Até fazer sentido para mim que eu era a filha da empregada, a negra, bolsista de uma escola.* (DAIANA, 2018).

Foi retomando essas lembranças, que começou a refletir sobre a suposta acusação de *“não ser tão negra assim”*, entretanto, enfatiza que essa desnaturalização e desconstrução só iniciou na fase adulta. A desconstrução, segundo Daiana, se deu no sentido de compreender os processos de exclusão que sofreu durante a infância, como o relatado, que ocorreram em decorrência da cor da sua pele e da sua descendência.

Quando começou a pensar sobre essas questões vivenciadas, *“[...] tudo mudou. Eu pensei é isso”*. (DAIANA, 2018). Apesar de ter se dado conta, tardiamente de que suas experiências foram balizadas pelo racismo, diz que não culpa a família por não ter auxiliado nesse processo, na sua compreensão, isso se deve à falta de informação, que no interior não chegava, *“[...] é um problema do lugar, que naturaliza isso”*. (DAIANA, 2018). Parte importante do processo de despertar para reflexão se deve ao contato com uma tia militante do Movimento Negro, que a levava para alguns espaços onde haviam discussões a respeito de negritude,

*[...] ela rodava muito no interior, em outras cidades e ela me lavava muito para esses espaços, só que, claro, eu não tinha toda essa compreensão. Aí eu comecei a me recordar de coisas que eu ouvia nesses movimentos e*



*que não faziam sentido, mas não faziam sentido por causa disso, quando eu voltava para aquele lugar tudo era naturalizado. Era uma pessoa que fugia daquela normativa de vida, sabe, e... Então, eu acho foi importante, inclusive, mesmo não sendo naquele momento despertado, mas essa forma dela estar me levando nos lugares e tudo que eu ouvi começou fazer sentido depois. (DAIANA, 2018).*

Concomitante ao processo de compreensão da sua identidade e pertencimento étnico-racial, Daiana também comenta a dificuldade enfrentada com relação a sexualidade. Ao se referir a sua criação, demonstra consciência dos padrões sociais que permeiam as relações, sobretudo no que diz respeito à educação, nesse sentido diz ter sido criada dentro de um perfil heteronormativo e para exemplificar, ela relembra que em sua casa as tarefas domésticas eram distribuídas somente para as mulheres da casa.

O conceito de heteronormatividade, surgiu em 1991, com Michel Warner, buscando nomear uma norma social, ela expressa as demandas, obrigações e expectativas sociais derivadas do pressuposto da heterossexualidade como natural e consequentemente servindo como fundamento da sociedade (CHAMBERS, 2003 apud COHEN, 2005, p. 24). Assim, a heteronormatividade se mostra como

[...] um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e natural da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p. 156-157).

Ou seja, anteriormente a ordem era que todos fossem heterossexuais, agora a norma sexual exige que todos, sendo ou não heterossexuais, sistematizem suas vidas de acordo com o paradigma aparentemente adequado da heterossexualidade

Enquanto que na heterossexualidade compulsória todas as pessoas devem ser heterossexuais para serem consideradas normais, na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas. Se na heterossexualidade compulsória todas as pessoas que não são heterossexuais são consideradas doentes e precisam ser explicadas estudadas e tratadas, na heteronormatividade elas tornam-se coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo, isto é, mantenham a linearidade entre sexo e gênero: as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos, e as com genitália

feminina devem ser femininas, delicadas. Enquanto a heterossexualidade compulsória se sustenta na crença de que a heterossexualidade é um padrão da natureza, a heteronormatividade advoga que ter um pênis significa ser obrigatoriamente másculo, isto é, o gênero faz parte ou depende da 'natureza'; existe uma relação mimética do gênero com a materialidade do corpo. (COLLING, 2015, p. 24).

Embora não concordasse com o fato de o irmão mais novo não fazer nada dentro de casa, não entendia por quê. Essas questões a incomodavam, mas não havia parâmetro de comparação para questionar, “[...] *porque todo mundo era assim*” (DAIANA, 2018). Algumas mudanças surgiram quando por meio da escola, começou a competir com atletismo, saindo do lugar onde sempre esteve e tendo contato com outras pessoas, percebeu que era diferente.

Recorda que na época em que todas as suas amigas estavam começando a se interessar por relacionamentos e meninos, ela não gostava de pensar sobre isso, até que um dia, olhou para uma menina e percebeu que o que era esperado que ela sentisse por garotos da sua idade, ela estava sentindo pela menina. Ficou desesperada, pensando “[...] *eu gosto dela e agora, o que eu vou fazer?*”. (DAIANA, 2018). Depois desse momento, passou um tempo sentindo a necessidade de conversar com alguém sobre o que estava sentindo, mas não se sentia segura para falar com ninguém. Então, “*Aquilo ficou muito difícil, assim, para lidar e eu pensava, tá como é que eu vou fazer, vou ter que conversar isso com alguém... Vou conversar isso com quem?*” (DAIANA, 2018).

Não se sentia segura para conversar com a família tampouco com as amigas e amigos, afinal de contas, era a única diferente e achava que aquilo não era certo, sobretudo depois de um episódio marcante que deixou explícito o seu não lugar. Na ocasião, a família estava na casa de sua avó, onde costumeiramente se reuniam, era um domingo, estavam assistindo televisão, quando no programa em questão, apareceu uma reportagem sobre duas mulheres que estavam assumindo um relacionamento. Daiana lembra que quando ouviu sobre o que se tratava a reportagem, ficou mais atenta para prestar atenção ao que seus familiares começaram a reagir de uma maneira muito negativa, “[...] *eles disseram que aquilo era uma vergonha e falta de laço, várias coisas muito absurdas*”. (DAIANA, 2018).

Ao ouvir aqueles comentários, recorda que começou a passar muito mal, “[...] *eu lembro que isso fisicamente me atingiu. Eu passei muito mal porque percebi que não fazia parte daquilo que eles esperavam, mas sim do que estavam falando mal*”.

(DAIANA, 2018). A partir daquele momento, percebeu que realmente precisava conversar com alguém, pois segundo ela, ficou explícito para que não iria atender às expectativas de sua família com relação à sexualidade, “[...] parece que fez sentido a minha estranheza para todas as outras coisas”. (DAIANA, 2018).

Mesmo não encontrando espaço para diálogo na família tampouco na escola, espaço o qual, reiteradas vezes se refere que era tratada como um problema, sentindo-se forçada a uma espécie de formatação, homogeneização, “[...] parte da minha vida eu passei rezando naquela escola, porque tudo era um problema, tudo era uma revolta”. (DAIANA, 2018). Destaca que sempre sentiu que não havia possibilidade nenhuma de se encaixar nesse tipo de organização heteronormativa.

O despertar para educação se deu no Movimento de Mulheres Lésbicas, com o qual teve contato em Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, na época em que estudava na cidade. Convidada a participar de uma atividade do núcleo de mulheres lésbicas da universidade, começou a pensar que era preciso se posicionar, pois até então, mesmo se compreendo enquanto mulher lésbica, nunca havia se posicionado de forma tão explícita, pois, segundo ela existe uma espécie de normativa não perceptível, presente na sociedade que faz com que até mesmo as pessoas da comunidade LGBT se organizem sob a perspectiva da heteronormatividade. Para ilustrar como isso ocorrer nas relações cotidianas, relembra o que acontece quando visita familiares e amigos,

*[...] quando eu chego na casa de alguém que eu não conheço, de alguma tia da minha namorada, eles falam “ah, essa aqui é a Daiana”. Não, essa aqui não é a Daiana. Essa aqui é a Daiana que é a namorada dela... Se eu fosse amiga, eles iam dizer, “é amiga”, se fosse colega, iam dizer “é colega”. Por que não falam quando eu sou namorada? Às vezes passa despercebido, às vezes eu corto e falo, não, sabe, e falo eu sou namorada da fulana [...]. Mas tu sabe que eu achava que não precisava, mas se na mesma situação chega o irmão dela com a namorada, eles apresentam como namorada, se chego eu e ela é “a Daiana”. Não é a Daiana. É a namorada. (DAIANA, 2018).*

Daiana participou da reunião. E percebeu que a maioria era branca, o que a fez pensar sobre o porquê de ter sido convidada, se por questões de representatividade ou por conta da sua pele mais clara, se beneficiou da passabilidade. Foi a partir desse evento, que o interesse por questões relacionadas a saúde, cuidado e acesso da população negra aflorou. A partir daí começou a pensar sobre onde estariam as

peças negras daquele lugar, por que não estavam na universidade e se encontravam apenas em campeonatos de futebol feminino.

Aliás, a respeito de tais campeonatos, lembra que como em Santa Maria não havia boate específica para o público LGBT, as pessoas não saíam e se reuniam apenas umas nas casas das outras ou nessas competições, onde segundo ela, chamava atenção o fato das mulheres que jogavam se masculinizarem. Isso, no seu entendimento, era uma tentativa de colocar a sexualidade a prova, ou, se enquadrar em um padrão heteronormativo, uma vez que os casais lésbicos eram, em sua maioria, formados por uma mulher performando o estereótipo feminino exaltado e outra, performando estereótipos atribuídos a masculinidade, representando dessa forma, aparentemente, um casal heterossexual, ou como chamamos, heteronormativo (COLLING, 2015).

Na perspectiva de Daiana, isso não é necessário e é preciso compreender esses fenômenos para poder discutir sobre, pois “[...] a gente fica reproduzindo um modelo que a gente combate” (DAIANA, 2018) e por isso, necessitamos estudar mais essa reprodução que, de acordo com ela, ocorre por falta de conhecimento e de forma inconsciente.

*Todos os dias eu me pego trabalhando alguma coisa em mim, para poder não cair nesse senso comum, da naturalização dessas práticas, e eu sei que isso é difícil. Se isso é difícil para gente que tem um pouco mais de acesso a essa informação, tu imagina numa comunidade, tu imagina isso distante de um grande centro como Porto Alegre... Nessas cidades do interior, que eu retorno porque eu ainda tenho amigas lá e vejo que isso continua se dando assim... Tu vai ser aceita mas tu vai ser aceita porque tu é a esposa da fulana, mas tu olha pra fulana, a fulana, parece um rapaz... Inclusive quando tem esses festejos de setembro, a fulana sai de bota e bombacha e de chapéu, é um peão da estância... O problema não é isso, mas então por que não tem os dois peões? Entende? Ou duas prendas?.* (DAIANA, 2018).

Esse foi o ponto de partida de reflexão para a inserção de Daiana na militância, onde iniciou no Movimento das Mulheres Lésbicas, em Porto Alegre, espaço em que também conheceu o Movimento Negro, sem ter sido convidada para nenhum encontro, foi por vontade própria. Na sua percepção, na capital as questões que envolvem raça, etnia, sexualidade e desigualdade, são muito aparentes, se mostrando uma realidade totalmente diferente do interior. O interesse pela Educação Popular, surge, então, nos espaços de militância, por uma necessidade gritante de

compreender as coisas que aconteciam com ela e com os seus, que para algumas pessoas eram vistas como naturais, “[...] *quem são esses outros? Brancos!*” (DAIANA, 2018).

*E daí eu disse, tem alguma coisa errada! Então, quando isso desperta em mim, eu começo a trabalhar, a buscar essa informação, a buscar mesmo o conhecimento para poder desconstruir isso. E eu disse, onde eu vou começar a desconstruir isso? Nas pessoas que eu vejo que sofrem, lá de onde eu vim, pessoas negras. As pessoas não têm muita possibilidade de estar transitando por esses lugares e que são as que mais sofrem. E é o que a gente fala da desigualdade, né? Então, começa muito, a educação ela começa a título de Educação Popular, porque também essa formalidade não deu certo, não dá certo.* (DAIANA, 2018).

Ao tensionar que a educação formal não deu certo, Daiana refere-se à lentidão com que a política educacional brasileira responde, de maneira falha, à demanda histórica do racismo na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, o Movimento Negro tem produzido “[...] com seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra”. (GOMES, 2017, p.49).

E é nessa lógica que a Educação Popular é compreendida, em diferentes períodos, com diversas terminologias e foi se adaptando a conjuntura e aos reclames do momento da sociedade. Garcia (1982) aponta que a Educação Popular tem sido identificada através de várias denominações e significações, como educação de adultos, educação de base, educação extra-escolar, animação, educação permanente etc. Assim, quando tratamos de Educação Popular, “[...] estamos nos remetendo a uma concepção latino-americana, aqui mais que qualquer outro lugar, a construção de uma ação educativa pensada com as classes populares”. (OLIVEIRA; LINS, SILVA, p. 2).

Na esteira de Gadotti (1998), a Educação Popular nasceu na América Latina, no fervor das lutas populares, dentro e fora do estado, tendo como principal expoente, Paulo Freire, considerado disseminador de uma concepção liberadora da educação. Tanto os movimentos sociais, quanto a Educação Popular, de acordo com Gohn (2001), possuem um elemento em comum que transfigura seus objetivos tão próximos, que seria o fato de ambos trabalharem com populações tidas como marginalizadas da sociedade.

Essa é a perspectiva adotada por Daiana, na medida em que compreende que os movimentos sociais populares são “[...] formas renovadas de educação popular. Isso porque muitos dos fundamentos desses estão baseados na prática daquele, como a perspectiva da construção de uma consciência de classe”. (OLIVEIRA; LINS, SILVA, p. 3).

Ao ser questionada sobre suas críticas aos limites da educação formal, Daiana salienta que ela, nós, “*não cabemos dentro disso*” embasando-se em sua experiência educacional vivenciada em uma escola de orientação confessional, “*considerada uma das melhores*”, onde sentia seu comportamento sendo normatizado, de forma excludente, fazendo com que se sentisse excluída e culpada por ser quem era, quem é. Tal experiência a fez perceber que outras formas de educação são possíveis e foi em busca disso.

*É isso que eu quero! Eu quero falar com pessoas que não têm acesso e que talvez o próprio Estado, ele falhe e falha, a gente sabe que sim, porque quando uma escola fecha porque o tráfico não permite, isso é a nossa realidade hoje, inclusive a realidade de trabalho. Quando uma escola fecha, um centro comunitário, um centro de convivência, ele fecha porque o tráfico não permite que os profissionais cheguem naquele espaço, a gente não está delimitando que aquele indivíduo, ele vá naquele lugar para buscar algo que seja a normativa, né?! Que é o cartesiano, impossibilitando que tenha, de fato, essas possibilidades de mudança de pensamento, que vai retirar ele dali, quando eu estou falando dali, eu estou falando da vila, eu estou falando da periferia. Ele não vai ter essa possibilidade de reflexão [...]. (DAIANA, 2018).*

A reflexão proposta por Daiana muitas vezes, o espaço educacional não considera, tampouco reconhece outras experiências de existência, a não ser as hegemônicas, ou seja, de pessoas brancas, heterossexuais e que não vivem a pobreza. E é justamente nesse sentido, que a heterogeneidade das práticas da Educação Popular e a diversidade de suas experiências, conferem-lhe uma identidade baseada no diverso, no múltiplo.

Assim, a Educação Popular se apresenta com características de enfrentamento a todas as formas de preconceitos e irracionalidades e também, como promotora de emancipação dos setores populares (GONSALVES, 1998). Essa educação renovada modifica não somente os métodos de educar, mas também transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em constante transformação, no sentido de que

permite que a educação ocorra com as ferramentas e subjetividades periféricas, numa espécie de “deslocamento do umbigo”. (SEGATO, 2019).

O espaço formal, de acordo com a experiência de Daiana, não questiona essas diferenças, segundo o lugar específico de onde a pessoa fala. Importante destacar aqui, a relevância do conceito de lugar de fala, para compreender a reflexão feita por ela. Esse conceito foi sistematizado pelo Feminismo Negro, sobretudo por Djamila Ribeiro (2017) e busca romper com a universalização da categoria mulher, tanto defendida pelo feminismo branco hegemônico, que acabou por reprimir inúmeras vozes para que a história única do feminismo se tornasse verdade (RIBEIRO, 2017). Esse rompimento parte de considerar sempre, o lugar social que o sujeito ocupa e dessa forma, possibilita enriquecer o debate com diversas perspectivas.

Ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica. (RIBEIRO, 2017, p. 59-60).

Daiana está se referindo a pontos de partida diferentes que, muitas vezes, são desconsiderados pela escola. Entretanto, não se trata de experiências individuais e sim, de condições sociais que autorizam ou não que diferentes grupos acessem lugares de cidadania. Na esteira de Collins (1997), esse debate é essencialmente, estrutural e, portanto, “[...] não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades”. (RIBEIRO, 2017, p. 61).

Objetivando as múltiplas experiências consequentemente se quebra com a visão universal, totalizante. Uma mulher negra lésbica, filha da empregada, bolsista em uma escola de educação religiosa, terá experiências totalmente distintas de uma mulher branca, filha da dona da casa, mesmo estudando no mesmo lugar, “[...] por conta de sua localização social” (RIBEIRO, 2017) e por isso, vai experienciar gênero, raça, sexualidade e educação de uma outra forma. Diante disso, é necessário conceber as categorias mencionadas anteriormente não como descritivas de identidades aplicadas a indivíduos, mas sim, como “[...] elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades e criam grupos”. (RIBEIRO, 2017, p. 61).

É fato que o lugar social não define uma consciência discursiva sobre tal, contudo o lugar que ocupamos socialmente nos permite ter experiências diversas e diferentes perspectivas.

A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. (RIBEIRO, 2017. p. 69-70).

Ao impulsionar uma multiplicidade de vozes, o que se ambiciona, eminentemente, é romper com o discurso autorizado que se pretende único e universal. Procura-se aqui, sobretudo, “[...] lutar para romper com o regime de autorização discursiva”. (RIBEIRO, 2017, p. 70). Os saberes fabricados pelos indivíduos historicamente oprimidos e discriminados, são mais que contra discursos relevantes, “[...] são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias”. (RIBEIRO, 2017, p. 75). Assim, pensar lugar de fala aqui, é um posicionamento ético, pois saber o lugar de onde falamos é essencial para refletirmos acerca das hierarquias, questões de racismo, sexismo, pobreza e desigualdade, como observaremos no transcorrer da análise da narrativa de Daiana sobre ser negra, lésbica e educadora.

## 5.2 Preta, sapatão e educadora: tem que romper com o silêncio! A gente não pode ser conivente com esse tipo de costume

Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição. Há um elo entre a imposição de silêncio que experimentamos e censura anti-intelectualismo em contextos predominantemente negros que deveriam ser um lugar de apoio (como um espaço onde só há mulheres negras), e aquela imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem as mulheres negras e de cor que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos. (HOOKS, 2013, p. 95).

Educadora popular há mais ou menos quatro anos, “*formalmente no informal*”, Daiana acredita que realiza esse trabalho há mais tempo, entretanto não sabe precisar. Sua jornada nessa modalidade educacional iniciou com uma demanda no



morro do Santana<sup>5</sup>, onde as crianças estavam deixando de frequentar o Serviço de Convivência nos dois turnos oferecidos, pois o atendimento encerrava às 18h e as mães, não conseguiam chegar a tempo de buscá-las, porque afinal de contas “[...] *tu não trabalha até as 17h30min, Porto Alegre não tem um trânsito maravilhoso, que faça tu chegar às 19h*”. (DAIANA, 2018).

Diante disso, Daiana juntamente com uma amiga da comunidade, criou algumas atividades para estender o horário, trabalhando com contação de histórias, criação de bonecas, trabalhos manuais, enfim, diversas brincadeiras e atividades, que possibilitavam as crianças permanecerem em um local seguro até que suas mães voltassem do trabalho.

Daiana faz questão de enfatizar que as crianças que participaram desse projeto eram negras, filhas de mães solo<sup>6</sup>, em situação de vulnerabilidade, algumas com episódios de acolhimento pelo Conselho Tutelar<sup>7</sup>. O projeto teve um retorno interessante, foram surgindo mais e mais crianças e por isso, as atividades começaram a se desenvolver também aos domingos, só com a população da região, envolvendo música. O intuito era de possibilitar uma vivência diferente no mesmo espaço, “[...] *dessas possibilidades que não têm, né? Porque não é todo mundo que consegue vir na Redenção<sup>8</sup>, se não é dia de passe-livre e muitas vezes nem consegue vir aqui, então vive sempre naqueles guetos*”. (DAIANA, 2018).

Sobre esse projeto, narra uma experiência que a marcou profundamente. Na ocasião estava a caminho do morro Santana, para mais uma atividade que ia realizar na praça da localidade, ao descer do ônibus com uma amiga que aceitou colaborar com o trabalho, no trajeto que seguia até a praça se deparou com algumas crianças em um círculo, em volta de alguma coisa. Era um corpo. As crianças andavam de bicicleta em volta do corpo, adultos comentavam a respeito, recorda. O que mais a impactou foi a naturalização da violência naquele lugar, a imagem que diz guardar é da marca do pneu da bicicleta de alguma criança com sangue. “*Aquilo foi de uma*

---

<sup>5</sup> O morro do Santana integra uma das áreas da cidade de Porto Alegre/RS que não possui denominação e delimitação oficial, nesta estão incluídas áreas cujos apelidos são o Passo das Pedras, Chapéu do Sol e Aberta dos Morros.

<sup>6</sup> Considerando que maternidade não, necessariamente, é sinônimo de estar em um relacionamento estável, uma vez que na perspectiva feminista, mãe não é estado civil, o termo surgiu dentro do Movimento Feminista para designar aquelas mães que são as principais ou únicas responsáveis pelas crianças por não poderem contar com os pais na criação.

<sup>7</sup> Um órgão autônomo da administração pública municipal brasileira, destituído de função jurisdicional, que possui a atribuição de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes.

<sup>8</sup> O Parque Farroupilha é mais conhecido como Parque da Redenção ou simplesmente Redenção, é o mais tradicional e popular parque da cidade de Porto Alegre/RS.

*crueledade, eu não tenho como explicar, isso, sabe? É... É uma violência, assim, é o acúmulo das opressões e das violações, [...] E aquelas crianças brincando [...]*". (DAIANA, 2018).

As crianças que estavam lá, eram as que iriam participar da atividade que ela propunha. E participaram, porque Daiana foi busca-las, embora, segundo ela, essa realidade seja muito dura, é a realidade de quem mora lá. O que torna mais difícil o enfrentamento dessa naturalização, é o fato de que em Porto Alegre, tudo é muito centralizado, eventos, atividades educacionais gratuitas, são oferecidas sobretudo na região central da cidade. E é justamente com essa lógica que a Daiana tenta romper.

*Por isso que eu falo sempre dessa centralização das coisas e de por que a prioridade é sempre essa, o visível, né... É justamente isso... Então, o lance da educação para mim, assim, da Educação Popular e trabalhando a saúde em um contexto mais amplo, é uma forma de libertar as pessoas desse lugar... É uma forma de realmente libertar. Tem que trabalhar essa libertação das pessoas, não para ficar achando, abrindo um jornal e pensando, é mais um, é assim.* (DAIANA, 2018).

Interessante notar que mesmo diante de tanta dureza, mesmo relatando episódios extremamente tristes, há um brilho no olhar de Daiana quando fala do trabalho que realiza e por quê. É nítido que ela vê potência no difícil, embora estejamos falando de outro patamar de dificuldade. Para além de todas as questões enfrentadas nesse cotidiano, há a sexualidade que não é nem de longe experienciada de maneira descomplicada.

*E na vila é muito difícil de se assumir, daí tem outra pegada, né. Nos lugares. [...]. Já não tem grana, já não tem oportunidade, já não teve estudo, é toda aquela desgraceira toda, daí tu ainda vai dizer que é sapatão... Sabe, vão te mandar rezar, vão te mandar para igreja, então é uma série de coisas [...]. A gente precisa estar questionando, e normalmente são nesses espaços assim, onde a grana é mais curta, que a informação também é...* (DAIANA, 2018).

Segundo Daiana, é importante ressaltar que, a partir de como ela se define enquanto sujeito, quando se coloca como uma mulher lésbica, sempre surge alguma situação de preconceito. Contudo, ela diz que em todos os lugares que frequenta e trabalha, sempre se coloca como lésbica, "[...] sempre! Essa sou eu! E eu vi que o problema seria eu começar a anular isso". (DAIANA, 2018). Ela recebe muitos convites

para falar sobre sua experiência de vida, sobretudo com adolescentes em escolas e é justamente nesses espaços, que diz fazer questão de marcar o lugar de onde fala.

*Mas falo, eu sou lésbica, já ficam assim... Aí fala, o que que tu faz? Ah, eu sou isso, isso e isso e estuda onde? Na Universidade Federal... Já fica estranho, né? Preta, sapatão e estuda numa universidade, o que que aconteceu? Como que tu conseguiu isso? Muitas meninas se aproximam, muitas... E não é nem uma, nem duas, muitas! Em muitos lugares! (DAIANA, 2018).*

Enquanto boa parte das pessoas que a ouve consegue se enxergar no que representa, o preconceito vem de colegas de trabalho que julgam desnecessário ela se posicionar e pontuar seu lugar de fala.

*Acham que é demais, assim, ficar o tempo todo levantando bandeira, mas eu estou falando de existências anuladas, talvez tu não fale porque tu é uma mulher branca, hétero e cis. Ou talvez tu não fale porque tu é um homem branco e eu não vou nem falar do restante porque tu está sentado no privilégio, aliás tu está sentado aqui ó em cima da minha nuca, sabe? Sou eu quem te carrego, o canto na hierarquia das opressões, sou eu quem estou te levando aqui. Então falam “ai, acho que não precisa [...]” “Precisa! A gente precisa falar!”. (DAIANA, 2018).*

Trabalhando em Serviços Socioeducacionais, atuando com educação de base, já foi inúmeras vezes censurada por se posicionar, rotulada de agressiva por defender o que acredita. Ao exemplificar esse tipo de experiência, narra um episódio em que uma educadora entregou uma bíblia a um aluno gay o que gerou muita revolta, a ponto de organizar uma formação para o núcleo educador da instituição, que sendo um espaço de acolhimento, de proteção para crianças e adolescentes, não poderia promover esse tipo de violência. Nesse momento, por frisar o papel da instituição, de promover a educação social, proteção e acolhimento, foi alvo de censura e preconceito, taxada mais uma vez de agressiva e desnecessária.

Esse acontecimento a tocou profundamente porque o aluno foi vítima de homofobia por parte dos colegas, sofreu bastante e isso a fez recordar de sua experiência,

*[...] eu me senti mais tomada assim, por isso, a partir do momento que eu me lembro da minha, do meu desenvolvimento, aquilo [...]. Apesar que eu te falei que eu cheguei a vomitar, pelo fato de estarem falando aquilo e eu nem sabia que eu era... Mas o menino sabe o que ele é e ainda assim*

*fazem isso com ele, uma educação punitiva, sabe. Estão te punindo por ser quem tu é. Não! A gente não faz isso com ninguém! Com ninguém!* (DAIANA, 2018).

Daiana lembra que se sentiu diretamente ofendida com isso o que ficou bem explícito, pois ela usou esse exemplo quando perguntada sobre o preconceito enfrentando no trabalho. A partir desse acontecimento, ela e mais três colegas de trabalho declararam abertamente que eram lésbicas para toda a instituição, que por ser muito grande, não era do conhecimento de todo mundo. Com esse posicionamento, Daiana disse que algumas colegas pararam de falar com ela “[...] *evangélicas, isso é importante de dizer, colegas evangélicas não falam comigo. E não só comigo, na equipe em que eu estou incluída, tem eu lésbica, mais uma lésbica, somos três*”. (DAIANA, 2018).

Isso começou a acontecer depois da formação que realizaram com toda a equipe, a respeito da legislação e estrutura da política LGBT, inclusive abordando educação sexual, formas de cuidado nas relações sexuais, o que despertou um nítido desconforto em algumas colegas que então, passaram a evitar Daiana e suas duas colegas, também lésbicas.

*Elas não falam! Elas não falam! E é assim [...]. Tem uma outra parceira nossa, está sempre junto, ela tem um marido, tem filho, aquela coisa toda, se ela está junto com a gente, elas não cumprimentam ela, se ela sai, elas falam. É visível, é visível. Tanto que pediram, a instituição pediu para que a gente desse uma diminuída, assim, para não ter tanto impacto e eu falei que não.* (DAIANA, 2018).

Questionada sobre como se sente ao ser ignorada pelas colegas de trabalho, diz que já se incomodou mais, hoje em dia nem tanto, pois tenta pensar que se está incomodando é porque está no lugar certo, cumprindo seu papel e o faz com ainda mais veemência, transmitindo a informação da maneira que acredita, sem meias palavras, “[...] *falando mesmo, sapatão! Isso não é pejorativo, é sapatão mesmo, é sapatão que diz!*”. (DAIANA, 2018).

A ressignificação dos termos que eram e continuam sendo utilizados para desqualificação, é uma das ferramentas de empoderamento do movimento LGBT e Daiana a utiliza com maestria. Um exemplo disso é retratado em outro relato de preconceito que vivenciou, a caminho de um evento que participaria em Canoas,

andando na rua foi chamada de homem por alguns taxistas. Para a surpresa deles e da amiga que a acompanhava, a resposta foi debochada em tom afirmativo.

A amiga ficou desconcertada e de acordo com Daiana, é preciso fazer um esforço para não se sentir atingida, “[...] *porque é isso que eles querem, porque enquanto eles sentem que estão nos atingindo, é o ganho que tem, ficar nos ridicularizando, não permita! Tu é quem tu é! E tu se sente bem assim*”. (DAIANA, 2018). Uma de suas motivações é a compreensão de que não está sozinha nas batalhas que trava, enquanto vai transitando por diversos espaços, diz se ver em outras mulheres, em outros lugares e é nisso que reside a importância do trabalho que realiza ser replicado, a partir do reconhecimento a coragem toma o lugar do medo e com isso a vontade de esconder diminui.

Segundo Daiana, isso a move para continuar produzindo ações, sobretudo na periferia, de onde não pretende sair, nem com melhores condições financeiras, porque aquela realidade faz com que ainda lembre de sua essência de mulher, negra lésbica, periférica e educadora.

### 5.3 Acreditar: uma ação transformadora

“Marcas escritas na alma de cor e sexualidade.  
Corpos femininos que não param.  
Lutam e lutam mesmo cansadas, fadigadas”.  
(MARCELINO, 2017).

“O que me difere de fato? Eu, uma mulher negra. O que difere a gente que é negra?”. (DAIANA, 2018). A resposta para essas perguntas, na visão da Daiana é a educação, é o conhecimento que temos e o dever de replicá-lo, de reproduzi-lo da forma que pudermos e onde conseguirmos, só assim, segundo ela, conseguiremos “[...] *tirar os nossos dessa condição, que são muitos, muitos!*”. (DAIANA, 2018). Do seu ponto de vista, os lugares de desfavorecimento que encabeçam as estatísticas de desigualdade e violências são ocupados por pessoas negras, que ela chama de “os nossos”.

Embora diga que talvez não veja resultados de sua mobilização em um contexto macro, é necessário continuar fazendo o que faz, “[...] *a gente não pode ficar indiferente diante disso*”. (DAIANA, 2018). Acreditar é para ela uma ação transformadora, que a impulsiona a continuar e quando perguntada no que acredita,

diz sorridente, “[...] acreditar que nós temos informação suficiente, temos conhecimento suficiente para transformar esses lugares, eu acredito no micro! Eu no meu lugar, tu no teu, milhões de outras pessoas que eu conheço”. (DAIANA, 2018).

Implicitamente Daiana faz uso de uma estratégia antiga do Feminismo Negro, o Ativismo Cupim (KENEDDY, 1976), que corrói as estruturas pelas brechas que encontra, estabelecendo diálogo com quem não quer dialogar. Através da narrativa de Daiana podemos observar as diversas formas de luta e as metodologias educacionais elaboradas pelo Movimento Negro, sobretudo pelas mulheres negras docentes, que demonstram como

[...] as conquistas são lentas, mas intensas, contínuas. E se lembrarmos da perversidade do círculo vicioso produzido para a população negra, limitando seus espaços e formas de inserção nas diferentes dimensões da sociedade brasileira, percebemos a criatividade das produções, ações e estratégias construídas e reconstruídas naquilo que Bhabha caracteriza por ‘entre lugares’, que se estabelecem em formas criativas de luta que o grupo hegemônico não pode conter. Subestimar a existência e a continuidade deste processo inventivo é imputar a responsabilidade das desigualdades e a lentidão das ações positivas aos desprivilegiados socialmente. (PEREIRA, 2007, p.178).

Essas são as estratégias de resistências da Daiana, as grietas que ela encontra para continuar resistindo, acreditar que as coisas são transitórias, que a sociedade já enfrentou problemas maiores e principalmente, que agora, nós enquanto mulheres negras, lésbicas, educadoras, pessoas que vivem fora da normativa que a sociedade estabelece como correta, já conseguimos nos ver, nos reconhecer, compreender o que está por trás dos processos de exclusão e anulação dessas existências.

Desafiando as o saber considerado hegemônico, Daiana se alinha as elaborações de Bairros (1995), que também produziu uma teoria crítica fundamentada nas experiências das mulheres negras que, de acordo com sua análise,

[...] experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista. Raça, gênero, classe social, orientação sexual reconfiguram-se mutuamente formando o que Grant chama de um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinadas. (BAIROS, 1995, p.461).

Daiana defende a importância de mover pequenas estruturas no micro, os espaços que ela encontra para resistir são os que ela ocupa,

*[...] é acreditar que é possível porque a gente está aqui! Porque eu enquanto mulher negra, lésbica, consegui! Eu posso fazer isso! Não é alguém branco que vai sentar diante de mim e dizer o que eu posso ou que não posso, alguém que nem sabe, não tem sequer o mínimo de conhecimento da minha existência. Isso é além, é transformador, porque eu falo do que eu sinto, eu acredito nisso! Eu acredito nisso! Definitivamente eu acredito nisso! Não existe nada que me mova mais do que acreditar nessa mudança, é, eu acredito nessa transformação! Eu acredito tanto nela, que eu acabo fazendo com que outros acreditem também e às vezes eu penso, meu deus, olha aí, tu estás vendo como dá certo!. (DAIANA, 2018).*

Com o passar do tempo, diz que sua tática não mudou, apenas se intensificou e que cada vez mais busca primar pelo saber produzido através da sua vivência, segundo ela, precisamos dar mais importância para a singularidade dos nossos saberes sem permitir a dureza das instituições formatando a nossa existência. Com brilho nos olhos, salienta que pouco das transformações, por mais singelas que sejam, são frutos dos nossos esforços, seja a juventude negra aceitando o cabelo black power, duas meninas de mãos dadas que estavam perto de nós na tarde da entrevista, um casal de homens se beijando em público.

Não é pretensão de sua parte, diz, mas sim, fruto da nossa mobilização, cada pessoa que se identifica, vai ajudando na construção, mesmo que seja apenas uma pessoa em cada lugar, para ela, esse um vai ser transformador. A diferença que resulta do seu trabalho, vai sendo percebida cada vez que alguém a convida para ministrar uma palestra, participar de um evento, agradecer por alguma fala que tenha feito em algum dos inúmeros espaços que ela ocupa.

Às vezes, diz, gostaria de dar um tempo, descansar, mas não consegue, pois nunca mais olhou para o mundo do mesmo jeito, embora cansada, prefere ser dessa forma, porque é nisso que acredita. No final da entrevista, contou da alegria que foi descobrir que sua sobrinha havia desenhado dois homens de mãos dadas com um arco-íris, em um trabalho da escola, o que fez com que a mãe, irmã de Daiana, fosse chamada na escola, ao que respondeu que não entendia o motivo, uma vez que aquilo não era um problema em casa.

Após o gravador ser desligado, Daiana se sentiu confortável para compartilhar algumas recordações de sua vida, como foi a vinda do interior para a capital, fazendo algumas aproximações de nossas vidas. Talvez tenhamos ficado conversando mais uma meia hora, a chuva estava mais fraca e ela tinha um compromisso, como havia

comentado, até o final do mês ela estava com muitas atividades ainda em decorrência do mês da consciência negra, que é novembro. Ela mais uma vez se prontificou em colaborar quando e no que for preciso. Nos despedimos e como de costume (na nossa primeira conversa ela já havia dito isso), ela disse “*Seguimos na luta, preta, é nós por nós sempre!*”.

Fotografia 1 - Daiana: lute como uma sapata



Fonte: Arquivo pessoal da Daiana.

## 6 É Preciso se aceitar primeiro: Larissa

“Mas eu, que sou limitada pelo espelho, assim como pela minha cama, vejo questões de cor e gênero. E sento aqui me perguntando, quem vai sobreviver a todas essas libertações”.  
(LORDE, 1997).

Larissa falou abertamente e com certa descontração sobre sua trajetória familiar e escolar, entretanto quando começamos a conversar sobre lesbianidade, ficou visivelmente tensa, embora tenha enfatizado que todas as pessoas no seu ambiente de trabalho e círculo familiar sabiam de sua orientação sexual. O nervosismo



tinha um motivo, que ficou evidente no decorrer do seu relato, permeado pela ênfase na aceitação própria.

Embora resida e trabalhe na região metropolitana de Porto Alegre, nas cidades de Novo Hamburgo e Sapucaia, respectivamente, nasceu no interior do Estado, em Bagé<sup>9</sup> e ao lembrar essa fase de sua vida, destaca que sempre morou na mesma casa, que considera seu ponto de referência, pois “[...] *sempre tem para onde voltar*”. (LARISSA, 2019). Sua família tem histórico ativo de militância no Movimento Negro, mas segundo ela, trata-se de uma militância “*não declarada*”, seu avô materno era oficial do exército e contribuiu muito com a população negra da cidade, que segundo Larissa, é muito racista.

Como Daiana, Larissa também recorda que na década de 1930 era vedado a população negra o ingresso a determinados clubes recreativos, seu tio inclusive foi impedido de entrar em um desses clubes e por conta disso seu avô organizou um movimento para fechá-lo. Posteriormente, contribuiu para a construção de um clube recreativo para a comunidade negra local, em 1936. Os Zíngaros surgiram inicialmente como bloco carnavalesco, com o objetivo de congregar a comunidade negra bageense (SILVA, 2016). Foi somente em 1944 que o bloco se transformou na Sociedade Recreativa Os Zíngaros e em 1975 passou a denominar-se Sociedade Recreativa e Cultural Os Zíngaros.

Desde o seu surgimento, o clube representava uma alternativa de recreação sendo considerado pela comunidade de Bagé como um espaço pertencente à população negra, nos mesmos moldes dos variados clubes negros que foram construídos no Rio Grande do Sul e em outros estados do país “[...] demarcando espaços de sociabilidade em contextos de exclusão e discriminação racial da população negra brasileira”. (SILVA, 2016, p. 4).

De acordo com Larissa, essa “*militância não declarada*” se iniciou pelo seu bisavô, que possuía uma visão de mundo diferente, no sentido de encarar questões consideradas tabus com mais naturalidade. Para exemplificar a visão de mundo diferente, relata que seu tio foi o primeiro homem a cursar magistério na cidade de Bagé e que seu bisavô, mesmo sendo do exército, “[...] *com todo aquele estereótipo intransigente de militar*” (LARISSA, 2019), concordou com a escolha do tio. Além

---

<sup>9</sup> Bagé é um município da região sul do estado do Rio Grande do Sul, com mais de 120 mil habitantes, localizado próximo ao Rio Camaquã e fronteira com o Uruguai.

disso, na época em que o divórcio ainda não era permitido pela legislação, seu bisavô encorajou sua filha, que vem a ser avó de Larissa, a se divorciar.

Ao lembrar sua experiência enquanto mulher negra, em uma cidade racista, demonstra certo conforto ao dizer que por conta de sua família ter uma posição já consolidada, essa experiência não foi tão difícil quanto a dos familiares que a antecederam. Essa é uma das características marcantes do Movimento Negro, sobretudo nos microespaços, todos os avanços concernentes a posição das pessoas negras, dentro ou não de forças políticas, como no caso da família de Larissa, foram resultados de seu próprio trabalho e mobilização, que se refletem para as futuras gerações, objetivando nutrir a construção de uma sociedade menos hostil para as futuras gerações.

Importa aqui evidenciar que, na esteira de Sader (1988) o Movimento Negro pode ser compreendido enquanto uma coletividade onde se elaboram identidades, promulgam práticas mediante as quais são constituídos e preservados interesses. Esfera onde se expressam vontades, se elaboram e reelaboram subjetividades, onde há reconhecimentos e interações recíprocas, em uma esfera social com um arranjo mutável, coletivo e intercambiável.

Assim, podemos afirmar que enquanto movimento e sujeito político, articulado ou não, o Movimento Negro consegue produzir um discurso capaz de reorganizar proposições, no passado difundidas como legítimas, como a ilusória superioridade branca. Para além disso, nomeia e ressignifica interesses difusos entre suas partes e por intermédio da sua capacidade articuladora, reconhecendo-se como ente capaz de estabelecer novos significados e atribuir-se importância, enquanto agente produtor de sua própria história.

Isso fica evidente na construção de seu empoderamento enquanto mulher negra, que se constituiu alicerçado na posição social que sua família construiu na cidade de Bagé. Na perspectiva do Feminismo Negro, o empoderamento é compreendido enquanto prática que parte do processo de autoconscientização e que culmina em transformação (BERTH, 2018) e por se tratar de um processo, Larissa ressalta que sua vida não foi propriamente “*um mar de rosas*” e lembra que na infância utilizava uma toalha na cabeça, no anseio de ter cabelo liso, por não ter contato com nenhuma representatividade negra, pois antigamente, o cabelo crespo era considerado ruim.

Nesse sentido, Vieira (2015) destaca a invisibilidade da estética negra e a dor do racismo sobre os cabelos de mulheres negras, argumentando que não é novidade que a nossa sociedade não valoriza a estética negra, aqui entendida como juízos e conceitos de beleza baseados nas características da população negra. Sociedade essa, “[...] diga-se de passagem, extremamente racista, que tenta a todo custo dissipar qualquer manifestação de negritude contida na mesma”. (VIEIRA, 2015).

O gesto de colocar uma toalha na cabeça na pretensão de encenar um cabelo liso, reflete outra faceta do racismo, que desumaniza o sujeito negro, fazendo-o criar rejeição pelo próprio corpo. Os padrões de beleza cerceiam a liberdade da construção identitária dos sujeitos negros, uma vez que são pautados em brancura e cabelos lisos, impostos de forma cruel em nossa sociedade e impactando desde cedo na autoestima. Em tom de revolta, Larissa relata que “[...] até hoje lá em Novo Hamburgo, aquele inferno de cidade, dizem que a gente tem o cabelo ruim”. (LARISSA, 2019). Embora não considere o episódio marcante, se recorda de uma experiência envolvendo seu cabelo, na época em que cursava o ensino fundamental.

Na ocasião, acontecia na escola uma campanha de prevenção contra piolhos, onde as professoras realizavam uma espécie de revista nas cabeças das alunas e dos alunos e Larissa relembra que nesses momentos, sua mãe sempre recebia elogios pelo fato de sua cabeça estar sempre muito limpa e cheirosa. Os elogios, no entanto, eram sempre acompanhados de certo tom de surpresa, “[...] como a cabeça da Larissa pode ser tão limpa e cheirosa?” E por que não seria?

O Feminismo Negro brasileiro já denunciou outra das tantas peculiaridades do racismo, relacionada a construção de estereótipos. Ao passo que o estereótipo de mulher bonita, limpa, doce, delicada e frágil, endossado pelo patriarcado, só é aplicado às mulheres brancas, as mulheres negras, desde a infância, são vistas como sujas, feias, brutas e de cabelo ruim. Na concepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou simplesmente, o poder é dos homens, podendo significar, assim, quase sinônimo de *dominação masculina* ou de opressão das mulheres.

Consoante Tiburi (2018), o que chamamos de patriarcado nada mais é do que o sistema capitalista aplicado ao gênero e à sexualidade. Este, portanto, se configura como um sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos, na medida em que não se pode falar em patriarcado negro. Larissa concorda que mesmo que o racismo não tenha impactado diretamente sua constituição enquanto sujeito, ele agiu

de formas mais indiretas, como na estética, pois na época da escola, desejava ser igual a suas colegas de cabelo liso.

A despeito de sua vivência escolar, sempre foi a única negra na turma, “[...] *no máximo três, já era revolução*”. (LARISSA, 2019). Por ter um perfil de liderança, nunca se sentiu excluída no espaço escolar e diz sempre ter se sentido autossuficiente, embora frise que a cidade é extremamente racista, não recorda de nenhum episódio que a tenha marcado, mas pondera que isso não se devia ao fato de que as pessoas do seu contexto escolar não fossem racistas e sim, pela posição social que sua família ocupava.

Tal posição social está relacionada ao fato de que na época, existia uma quantidade irrisória de famílias negras, logo, as que por ventura obtivessem um poder aquisitivo mais expressivo que a maioria (das poucas famílias negras), se inseriam em uma situação de privilégio e status social, o que de acordo com Larissa, era raro em Bagé. Além de sua família, existiam apenas outras duas com a mesma condição, esse fator foi determinante na construção da trajetória profissional de Larissa, como veremos a seguir.

#### 6.1 Da Militância à Docência: se cada um fizesse a sua parte o mundo seria diferente

“Da língua cortada,  
digo tudo,  
amasso o silêncio  
e no farfalhar do meio som  
solto o grito do grito do grito  
e encontro a falta anterior,  
aquela que emudecida,  
conservou a voz e os sentidos  
nos labirintos da lembrança”.  
(EVARISTO, 2008).

Para explicar como chegou até a docência, Larissa relata que foi o Movimento Estudantil que se mostrou inicialmente em sua vida, durante a oitava série do ensino fundamental. Na época, movida pelo desejo de melhorar o contexto da escola em que estudava, ingressou no Grêmio Estudantil, que na sua perspectiva não atendia às demandas dos (as) estudantes e o desejo de transformar esse cenário a motivou a participar.

O Grêmio Estudantil é uma organização sem fins lucrativos, tendo como objetivo representar o interesse das e dos estudantes, com fins cívicos, culturais,

desportivos, educativos e sociais. Nesse sentido, se mostra como um segmento muito importante na escola democrática (SEVERO, 2015), pois é o órgão máximo de representação dos (as) estudantes das escolas públicas, quem atua nele tem por responsabilidade defender os direitos e interesses das (os) estudantes, aprendendo cidadania e ética na prática.

Durante boa parte de sua vida, o Movimento Estudantil foi sua prioridade e ao finalizar o ensino fundamental, por imposição familiar, que segundo ela, se divide entre militares e professores (as), iniciou o Curso Normal, integrado ao ensino médio, ela descreve como imposição pois seu sonho era cursar Direito.

O Estado do Rio Grande do Sul é um dos poucos Estados brasileiros que ainda ofertam o Curso Normal em suas instituições de ensino, sendo este, o curso de formação docente mais antigo do país e que ainda está em funcionamento (RIO GRANDE DO SUL, 2019). A origem do Curso Normal remonta ao período imperial brasileiro, quando em 1835, Dom Pedro II fundou a primeira Escola Normal, em Niterói, cidade do Estado do Rio de Janeiro. Segundo a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no Estado, o curso “[...] iniciou em 1869, no Instituto Flores da Cunha, na Capital. Desde então, constituiu-se como principal porta de acesso para a formação docente gaúcha, habilitando milhares de professores e professoras”. (RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Integrado ao ensino médio regular, o curso tem duração de 3 anos e 6 meses, incluindo estágio profissional supervisionado como critério obrigatório para obtenção do diploma. Foi no final do curso, que Larissa diz ter percebido que era boa no que fazia, no entanto, como sua prioridade era outra, repetiu inúmeras vezes, perdendo provas por conta de viagens decorrentes da militância. A conclusão do curso aconteceu por pressão por parte de sua mãe, pois na época, Larissa seria presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE)<sup>10</sup>, em Porto Alegre.

Por consequência da militância, em termos de formação, permaneceu muito tempo parada, pois além do Movimento Estudantil, militou também no Movimento de Mulheres e, também no Movimento Negro, sendo inclusive Conselheira Nacional do

---

<sup>10</sup> A União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937, é a entidade máxima dos (das) estudantes brasileiros (as), representando, cerca de seis milhões de universitários (as) de todos os 26 Estados e do Distrito Federal.

Movimento Estudantil no governo Lula<sup>11</sup>. Ao prestar vestibular pelo PROUNI<sup>12</sup>, foi aprovada em quatro universidades na área da Educação como Letras, Pedagogia, História e em Psicologia, contudo não teve condições de ingressar em nenhum curso, pois acreditava que isso prejudicaria sua dedicação a militância.

O cenário se alterou quando trabalhava na Coordenadoria Regional de Educação, em um Cargo Comissionado e em decorrência de uma mudança de gestão, se viu desempregada, com isso decidiu priorizar seus estudos. Nessa época, abriram as inscrições para o curso de Filosofia e Larissa destaca que sempre foi um sonho, mas que por muito tempo julgou não estar ao seu alcance.

Foi com a Universidade Aberta Brasil (UAB)<sup>13</sup> que conseguiu conciliar a faculdade de Filosofia com seu emprego na época, cursando semestres em cidades diferentes, em decorrência dos concursos em que foi sendo aprovada no decorrer desse período. Formou-se em 2018 e diz que demorou um certo tempo para se encontrar enquanto profissional e por esse motivo, acabou se distanciando da militância, “[...] *agora eu milito para mim mesma*”. (LARISSA, 2019). É notar que Larissa demonstra uma certa decepção com Movimento Social, pelas experiências que teve e, portanto, embora as pautas pelas quais continue lutando sejam coletivas, optou por dar continuidade a sua militância individualmente.

Ao ser questionada sobre o motivo de ter, por muito tempo, priorizado a militância, sorrindo, diz que o mundo seria diferente, as coisas estariam bem melhores, se cada pessoa fizesse a sua parte.

Salientando as conquistas obtidas por meio da militância, pondera que custaram um certo preço e exemplifica a construção da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)<sup>14</sup> em Bagé, fruto de muita luta, sua visão, todo mundo (do seu

---

<sup>11</sup> Luis Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico, que foi o 35º presidente do Brasil entre 2003 e 2011.

<sup>12</sup> O Programa Universidade Para Todos (PROUNI), foi criado em 2004 e oficializado em 13 de janeiro de 2005 pelo Governo Federal, com a Lei 11.096, o programa do Ministério da Educação, realiza importante trabalho promovendo acesso às universidades particulares brasileiras, com bolsas de estudos de 50% e de 100% para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública ou como bolsista integral em escola particular. Para requerer uma bolsa do programa, é obrigatório prestar o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que avalia as habilidades e competências dos (as) estudantes que concluíram o ensino médio, que devem obter média mínima de 450 pontos e nota maior que zero na redação (BRASIL, 2019).

<sup>13</sup> O Programa Universidade Aberta Brasil (UAB) visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, através da educação a distância, priorizando a oferta de formação inicial a professores (as) em efetivo exercício na educação pública, mas que ainda não possuem graduação, além de formação continuada àqueles (as) já graduados (as).

<sup>14</sup> O Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foi criada pelo governo federal por meio da lei nº 11.640, de 11/01/2008, compondo o programa de extensão de Universidades Federais no Brasil,

círculo de militância) conseguiu ingressar na universidade, mas ela não, uma vez que se dedicava quase que exclusivamente ao Movimento Estudantil. Apesar disso, não se arrepende de suas escolhas, pois pode desfrutar de muitas oportunidades estando no Movimento Estudantil, todavia “[...] *são coisas que depois que vamos amadurecendo, vamos refletindo de uma outra forma*”. (LARISSA, 2019).

Depois de relembrar os caminhos trilhados até chegar na docência, Larissa recorda como a questão da sua orientação sexual, esteve presente de forma silenciada por ela mesma, durante boa parte de sua trajetória.

## 6.2 “Tem que partir de mim a naturalidade”: a construção da identidade lésbica

Há um grande perigo, -há muito maldito-, apontado por pastores, generais, professoras, mães e pais: o amor entre mulheres. Há um grande perigo em palavras que começam com ‘L’. Um destino assombroso, um desejo em erro, um desvio dos trilhos, o risco de morte. [...]. Há um perigo já muito malvisto: é preciso calá-lo, dopá-lo, invisibilizá-lo, algemas, psicologias, missas, correções no fundo do ventre. [...]. Há um perigo presente em vozes e desejos persistentes, armários explodidos com as pontas dos dedos. Entre sexos e cotidianos, mulheres amantes, ácidas serpentes, corroendo as correntes. Línguas libertinas lésbicas libertárias. As palavras proibidas, são as mais necessárias. (QUEIROZ, 2019).

Ao ser perguntada sobre quando e como se descobriu enquanto mulher lésbica, diz, com um riso nervoso, que essa é uma questão que busca até hoje saber, “*é uma boa pergunta*”. (LARISSA, 2019). O desconforto e nervosismo de Larissa relacionado a temática que envolve a pergunta, demonstra a necessidade de pensarmos nos significados que carregam os questionamentos sobre os processos de descoberta e construção da lesbianidade.

A construção da identidade lésbica, que passa por processos de descoberta e aceitação, no caso específico das lésbicas negras, expressa na perspectiva de Rich (2010), um profundo e real rancor, combinado com medo acerca da expressão da sexualidade em decorrência de suas relações com o poder e a dor. Isso porque, esse processo é atravessado pela ideologia da heterossexualidade compulsória, por meio da qual “[...] a experiência lésbica é percebida através de uma escala que parte do desviante ao odioso ou ao ser simplesmente apresentado como invisível”. (RICH,

---

através de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), prevendo a ampliação do Ensino Superior na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul.

2010, p. 21). O fenômeno da heterossexualidade baliza e obstaculiza a reivindicação da identidade lésbica pois, dentre outras coisas, reforça o pressuposto de que

[...] a maioria das mulheres são heterossexuais de modo “inato” coloca-se como um obstáculo teórico e político para o feminismo. Permanece como uma suposição defensável, em parte porque a existência lésbica tem sido apagada da história ou catalogada como doença, em parte porque tem sido tratada como algo excepcional, mais do que intrínseco. Mas isso também se dá, em parte, porque ao reconhecer que para muitas mulheres a heterossexualidade pode não ser uma “preferência”, mas algo que tem sido imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força, o que é um passo imenso a tomar se você se considera livremente heterossexual “de modo inato”. (RICH, 2010, p. 35).

Portanto, é preciso avançar na perspectiva de questionar a heterossexualidade como preferência ou escolha das mulheres e com isso, trabalhar efetivamente na exploração de novos caminhos e na dissolução desse outro grande silêncio, que é a naturalização da heterossexualidade. Dito isso, torna-se mais fácil compreender a tensão e a escolha por alguns silêncios por parte da Larissa em sua narrativa envolvendo sua lesbianidade, “[...] já que existem experiências ‘difícilmente dizíveis’”. (POLLAK, 1989, p. 7).

Também porque, na esteira de (ALMEIDA; HELIBORN, 2008) a construção da identidade lésbica frequentemente se desenvolve a partir do enfrentamento da rejeição familiar, aspecto que também balizou essa esfera da vida de Daiana, como vimos e que permeia, de maneira mais sutil, como veremos, a experiência de Alexandra. É importante frisar os campos de tensionamento que envolvem a constituição dessa identidade, pois ela se constrói sob circunstâncias adversas e significativas, “[...] marcos frequentemente dolorosos da história pessoal das mulheres, como: expulsão de casa, rejeição pela família de origem, adiamento de projetos de carreira profissional e a luta contínua pela afirmação de direitos”. (ALMEIDA; HELIBORN, 2008, p. 230).

Por muito tempo, Larissa relata ter concebido sua não identificação com a heterossexualidade como uma espécie de depravação e que o espaço da militância não a auxiliou no processo de descoberta da sua sexualidade. Justamente por isso, houve uma ruptura com seu partido político, “[...] *eles achavam que isso era uma doença, utilizando como embasamento Freud, para justificar que minha orientação sexual era uma doença psicológica relacionada a falta do pai*”. (LARISSA, 2019).



O processo de aceitação de sua orientação sexual demonstra estar ainda em desenvolvimento, o que foi demonstrado pela pausa em sua narrativa, ao adentrarmos na questão familiar com relação a sua sexualidade. Vale ressaltar que a descoberta da lesbianidade e a aceitação, são processos distintos que envolvem diversos elementos, como já mencionado anteriormente. No decorrer da entrevista, enfatiza algumas vezes que nunca teve nenhum tipo de preconceito, mas que levou algum tempo para aceitar que gostava de mulheres e que deveria encarar isso com naturalidade, que estava tudo bem. Naturalidade foi a palavra que balizou essa parte da entrevista, como que em um esforço contínuo de incorporá-la.

Com relação a sua família, destaca que sua mãe nunca aceitou sua orientação sexual, o que lhe espanta, pois diz ter vários amigos gays que frequentam sua casa, com os quais sua mãe se relaciona muito bem, mas o mesmo não acontece quando ela apresenta alguma namorada, “[...] *ela trata a pessoa mal, fingindo que ela não existe*”. (LARISSA, 2019). A situação é diferente com o pai, com o qual nunca conversou sobre o assunto, mas com quem possui uma relação melhor, pois ele se mostra muito tranquilo com relação a essa questão, para a sua surpresa, pois chegou a pensar que com o pai seria mais difícil. Relata que ele trata sua atual namorada muito bem, já sua mãe, repete inúmeras vezes, “[...] *não aceita, não aceita, não aceita*”. (LARISSA, 2019).

Nesse momento, Larissa enfatiza que, embora a relação com sua mãe seja difícil, não deixa de frequentar a casa dos pais com a namorada, em razão de que acredita que “[...] *tem que partir de mim a naturalidade, para as pessoas acharem normal também*”. (LARISSA, 2019). Há na narrativa de Larissa, certo esmorecimento, que evidencia o desgaste contido no processo de construção e afirmação da identidade lésbica, que se mostra como “[...] demandante de delicada negociação com diferentes sujeitos e em distintas esferas do cotidiano”. (ALMEIDA; HELIBORN, 2008, p. 231), sobretudo na esfera familiar e no ambiente de trabalho, local de constantes tensionamentos.

### 6.3 “Eu era tudo aquilo que não desejavam para uma professora”: docência negra e lésbica na educação básica

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro [...]. Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro. Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz, onde a plateia só deseja

ser feliz (ser feliz). Com uma presença área, onde a última tendência é depressão com aparência de férias. Vovó diz, odiar o diabo é mó boi, difícil é viver no inferno. E vem à tona, que o mesmo império canalha, que não te leva a sério, interfere para te levar a lona. Revide. (EMICIDA, 2019).

Refletindo sobre como sua orientação sexual se insere na atuação enquanto professora, relembra a experiência do antigo emprego, em uma escola de Novo Hamburgo<sup>15</sup>. Em tal escola, não comentava acerca de sua sexualidade, o que suscitava sempre algum tipo de comentário. Larissa saiu dessa escola por conta de racismo, intolerância religiosa e lesbofobia, pois na sua perspectiva ela era “[...] *tudo aquilo que não desejavam para uma professora: negra, lésbica e de religião de matriz africana*”. (LARISSA, 2019).

A primeira experiência de preconceito foi com racismo, que aconteceu desde o primeiro dia em que esteve na escola que fica situada mais especificamente, em Hamburgo Velho<sup>16</sup>, que de acordo com Larissa, é uma região mais tradicional de cultura alemã. Na escola em questão, em um contexto de 100 crianças que compunham a instituição inteira, Larissa comenta que havia apenas duas negras. Entre as professoras, além dela, havia apenas mais uma professora negra e uma faxineira.

Nesse momento brinca e diz em tom de deboche “[...] *tem que ter as cotas, né?*” (LARISSA, 2019). Relembra que durante toda a sua vida, nunca sentiu a necessidade de pensar a respeito da questão racial, que veio a conhecer o racismo aos 30 anos, em Novo Hamburgo, naquela escola. Ao detalhar a experiência em questão, que aconteceu no ano de 2017, inicia dizendo que a diretora da escola era loira, de olhos azuis e que só soube que ela era negra, quando chegou para se apresentar, uma vez que tinha sido aprovada em um concurso.

Após esse momento, a escola promoveu, como fazia todos os anos, uma atividade cultural, que aconteceu no dia 21 de novembro. A escolha foi visitar um museu de colonização alemã, o que causou um certo desconforto em Larissa, uma vez que no dia 20 de novembro se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra. Criado em 2003, como efeméride incluída no calendário escolar, tal data foi oficialmente instituída em âmbito nacional mediante a lei nº 12.519, de 10 de

---

<sup>15</sup> Município do Rio Grande do Sul, situado na região metropolitana de Porto Alegre, com população segundo dados do IBGE (2018), estimada em 246.452 habitantes. É considerada a maior cidade de origem alemã do Estado, seu nome é uma referência à cidade alemã de Hamburgo.

<sup>16</sup> Bairro histórico da cidade de Novo Hamburgo, que deu origem à cidade e ainda conserva boa parte de seu patrimônio histórico alusivo à imigração alemã.

novembro de 2011, sendo feriado em cerca de mil cidades em todo o país e nos estados de Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso e Rio de Janeiro através de decretos estaduais (SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Embora o dia eleito seja o 20, o mês de novembro é considerado, mês da Consciência Negra, onde se propõe refletir sobre a inserção da população negra na sociedade brasileira, suscitando questões sobre racismo, discriminação, igualdade racial e social, inclusão da população negra na sociedade brasileira e a cultura afro-brasileira. A data foi escolhida por coincidir com o dia atribuído à morte de um dos maiores líderes negros do Brasil, Zumbi dos Palmares, em 1695, que lutou pela libertação do povo contra o sistema escravocrata (SILVA; SILVÉRIO, 2003).

O mês e o dia em questão, são considerados importantes no reconhecimento das pessoas que descendem de africanos (as) e da construção da sociedade brasileira. O fato de a escola ter escolhido visitar um museu de colonização alemã nesta data, deixou Larissa intrigada e um pouco desconfortável. Por esse motivo, se sentiu julgada, “[...] *só porque você é negra, não tem cultura nenhuma, não teve a oportunidade de conhecer nada*”. (LARISSA, 2019).

Na ocasião do passeio ao museu, ouviu da diretora comentários pejorativos a seu respeito, o que a deixou muito chateada, levando-o a reclamar para as colegas de trabalho. Por conta desse episódio, foi convocada pela diretora para elaborar uma ata a respeito do ocorrido, na qual, a pedido desta, deveria registrar que ela teria acabado com o passeio, por ter causado uma situação embaraçosa, ao iniciar uma reflexão sobre o significado do dia 20 de novembro e ter reclamado dos comentários realizados que a deixaram incomodada.

Tal atitude foi contestada e Larissa se negou a colaborar, recordando que solicitou a diretora que também registrasse em ata o episódio do passeio, quando o grupo de professoras estava se organizando para tirar uma fotografia e a diretora a chamou empregando a seguinte expressão: “*Larissa vem aqui, antes que eu te coloque no tronco!*”. Diante disso, explicitou que o posicionamento da diretora era racista, o que causou revolta e a solicitação de que tal acusação fosse registrada em ata, com a presença de testemunhas. A faxineira da escola, que era negra, foi convocada para testemunhar a favor da diretora e de acordo com Larissa, foi constrangida a dizer que ela jamais tinha sido racista com ela, o que no seu entendimento, já configurava um ato racista.

Por conta de a diretora não reconhecer o cunho racista de seu posicionamento, Larissa sugeriu que chamassem a polícia, nas suas palavras “[...] *se você não está entendendo o que está acontecendo aqui, com certeza a polícia vai entender*”. (LARISSA, 2019). A coordenadora tentou apaziguar a situação, dizendo que tudo teria acontecido por conta de as duas estarem exaltadas e como era o primeiro mês de trabalho de Larissa, ela decidiu não dar continuidade, após o pedido de desculpas por parte da diretora.

O episódio narrado evidencia a importância da análise do caráter dinâmico do racismo, pois ainda que diversos atores sociais o categorizem como um comportamento individual e irracional, de sujeitos específicos, Moreira (2019) enfatiza que “[...] estereótipos racistas estão presentes nas mentes de praticamente todas as pessoas, sendo elemento central na história social e psíquica das nações ocidentais”. (MOREIRA, 2019, p. 45).

Embora atualmente seja possível observarmos mudanças consideráveis na moralidade social relacionada à expressão pública do racismo, no decorrer das últimas décadas em inúmeras democracias liberais e a moralidade pública esteja censurando atos expressamente racistas, isso não significa que as atitudes dos sujeitos sofreram transformações. Tampouco representações negativas relacionadas a minorias raciais desapareceram.

A simbologia carregada pela expressão empregada pela diretora da escola, guarda relação com o que Moreira (2019) conceitua como racismo simbólico, que “[...] designa construções culturais que estruturam a forma como minorias raciais são representadas”. (MOREIRA, 2019, p. 47). Tais construções são ponto de partida para ações de sujeitos particulares como também de agentes institucionais.

O racismo simbólico, nesse sentido, concerne à símbolos que ganham sentido dentro de um processo de distinção cultural onde determinados elementos ganham distintas significações, o que viabiliza o emprego deles na denominação de diferentes objetos.

Um símbolo faz referência a diversas cadeias de significação que determina a percepção do mundo exterior e dos objetos aos quais ele está relacionado. Mais do que isso, conteúdos simbólicos são parâmetros para a formação do ego, instância que será estruturada a partir dos significados culturais com os sentidos presentes em uma determinada sociedade. (MOREIRA, 2019, p. 48).

Ao passo que as construções culturais que simbolizam a ideia de superioridade moral das pessoas brancas atuam como um ideal de ego e de moral a que o sujeito almeja, a negritude relaciona-se a um conjunto de significações de cunho negativo do qual os indivíduos procuram se distanciar. As conexões da negritude com a ausência de caráter, com a escuridão e com a depravação moral embasam o comportamento de desagrado que sujeitos brancos nutrem com relação a negros.

Tais conexões, na maioria das vezes são expressas através da propagação de estereótipos que buscam legitimar práticas discriminatórias contra a população negra, criando imagens deturpadas desses sujeitos, induzindo uma série de condutas inconscientes e conscientes “[...] de natureza sutil que expressam desprezo por minorias raciais”. (MOREIRA, 2019, p. 52). Essas condutas não são apenas explicitamente racistas, uma vez que Pierce (1974) as categorizou como atos que se apresentam na forma de expressões verbais, representações culturais e de reações físicas como rituais sociais que explicitam repulsa por minorias raciais.

Essas mensagens, representações e atos seriam, o que Pierce (1974) denominou de microagressões, que podem ser classificadas em microassaltos, microinsultos e microinvalidações. Os microassaltos, são atos que demonstram atitudes de repulsa e hostilidade de uma pessoa em relação a outra em detrimento de sua pertença social. Isso pode acontecer através de comportamentos ou discursos que deduzem uma diferença de valor entre as pessoas. Normalmente são conscientes e propositais, com o emprego de expressões de estereótipos negativos em relação ao outro.

Os microinsultos por sua vez, guardam relação a experiência narrada por Larissa, uma vez que são “[...] formas de comunicação que demonstram de maneira expressa ou encoberta uma ausência de sensibilidade à experiência, à tradição ou à identidade cultural de uma pessoa ou grupo de pessoas”. (MOREIRA, 2019, p. 53). Podem ser ou não propositais, ainda que sejam demonstrações de sentimento de superioridade que um sujeito sente em relação a outro por pertencer a um grupo dominante. Portanto, os microinsultos advém de valorações culturais que conferem importância distinta a grupos sociais e suas experiências de opressão ou das tradições culturais.

Já as microinvalidações ocorrem quando sujeitos deixam de “[...] atribuir relevância às experiências, aos pensamentos e aos interesses de um membro específico de uma minoria”. (MOREIRA, 2019, p. 53). Um exemplo disso acontece

quando um sujeito confere valor a indivíduos de sua própria raça quando estes falam sobre situações de estresse emocional, mas não age da mesma maneira quando minorias declaram que sofrem mentalmente em função de tratamentos discriminatórios.

Larissa também experienciou microassaltos, pois em decorrência do episódio envolvendo a diretoria, a coordenação da escola iniciou uma perseguição velada contra ela, primeiramente destinando-a para trabalhar com uma estagiária que, por conta da religião que professava, não respeitava a religiosidade de Larissa e a impossibilitava de concretizar suas práticas pedagógicas. Quando a funcionária foi demitida, atribuiu a responsabilidade à Larissa e entrou em contato com os familiares da turma, inventando inverdades acerca de sua conduta enquanto professora, alertando-os com o argumento de que precisavam ter cuidado, pois Larissa era “a professora dos Orixás”<sup>17</sup>, uma vez que ela professa sua fé em uma religião de matriz africana, a Umbanda.

A partir da iniciativa da então ex-estagiária, alguns pais a denunciaram na Secretaria de Educação de Porto Alegre (SMED), que por um período passou a acompanhar as suas aulas. Para além disso, foi retirada da sua turma e substituída por uma pessoa branca e evangélica, o que fez com que Larissa começasse a adoecer, sobretudo mentalmente, uma vez que também não tinha apoio das colegas de trabalho, que segundo ela, lhe ignoravam o tempo todo. Por conta disso, Larissa, desencadeou um quadro de depressão e ansiedade, tendo que iniciar tratamento psicológico e psiquiátrico, fazendo uso de medicamentos.

O fato de as colegas de trabalho a ignorarem, configura, na esteira de Moreira (2019), racismo aversivo, que se caracteriza pela manifestação de preconceitos sutis, mas contínuos, que revelam “[...] o desprazer na interação social com negros, motivo pelo qual pessoas brancas costumam evitar contato com eles ou os tratam com o devido distanciamento social”. (MOREIRA, 2019, p. 46-47). Larissa trabalhou nessa escola durante dois anos e a última experiência de preconceito vivenciada foi com relação a sua orientação sexual, ocasião em que ouviu que ser lésbica era inaceitável.

---

<sup>17</sup> Para as religiões de matriz africana, os Orixás, Òrisà em youruba, são ancestrais africanos que se transformaram em divindades e guias que correspondem a pontos de força da natureza, portando cada elemento da natureza é representado por um Orixá diferente que possuem suas manifestações e seus arquétipos com características semelhantes aos dos seres humanos.

O relatório do seu estágio probatório foi avaliado negativamente e por conta disso, atualmente, ela não pode ter nenhuma avaliação negativa, pois será automaticamente exonerada. Larissa relata que foi induzida a pedir transferência e decidiu que não permaneceria em um lugar onde sua presença era indesejada. Naquele momento já não conseguia mais ir para a escola, tinha crises de pânico e não conseguia sequer abrir a porta de sua casa, o que a motivou a iniciar o processo para solicitar transferência, recorrendo primeiramente ao sindicato, com a justificativa de que estava com depressão, ansiedade e à época, com queda de cabelo.

A resposta foi negativa, embasada no sentido de que não havia quem a substituísse. Recorreu então a prefeitura e em última instância, a Secretaria de Educação, quando finalmente conseguiu ser transferida e atualmente está lecionando em uma nova escola. Em tom de alívio, suspirando, diz que no atual ambiente de trabalho já se sente bem melhor e que está em uma nova vida. Se refere a antiga escola como um “câncer” e que na atual, “[...] *todas as pessoas são normais e me tratam como se eu fosse uma pessoa normal, o que é melhor ainda*”. (LARISSA, 2019). Nesse novo espaço, ressignifica as motivações do ser docente, como poderemos conferir em seguida.

#### 6.4 A Educação vale a pena: representatividade negra e lésbica como inspiração

[...] a academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273).

Mesmo depois de ter passado por experiências que a adoeceram, Larissa diz, sem titubear, que continua sendo professora porque acredita na educação. Que os problemas relacionados aos preconceitos experienciados por ela, não eram de responsabilidade dos (as) alunos (as) e sim do contexto social no qual estavam inseridos, “[...] *o câncer não eram as crianças, eram aquelas professoras*”. (LARISSA,

2019). Como motivação, compartilha a experiência de docência na escola Santa Zita de Lucca, localizada em uma região periférica<sup>18</sup> da cidade de Porto Alegre.

A instituição é uma Associação Beneficente, fundada em 1979, que promove acolhimento de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em situação de vulnerabilidade social, atuando na área de Educação Complementar, oferecendo atividades de reforço escolar, recreação no turno inverso à escola pública e atividades preparatórias para o primeiro emprego. Essa experiência foi inesquecível para Larissa, que emocionada relata que quando ingressou na escola, “[...] *o sonho das crianças era serem donas de uma boca de tráfico e quando eu saí de lá, eles já queriam ser mecânicos, jogadores de futebol, querendo jogar mais futebol do que fazer arminha com lego*”. (LARISSA, 2019).

Foi a partir dessa vivência que passou a perceber que a educação vale a pena, que enquanto professora, estava contribuindo na construção de uma sociedade diferente. Analisa que no passado, havia ingressado na militância para contribuir com a mudança no mundo, mas que a partir daquela experiência, notou que essa diferença pode ser feita nas menores esferas também, nos microespaços, como na sala de aula e justamente por isso, acredita na educação. Assim como na narrativa de Daiana, podemos perceber aqui, a forte presença do ativismo cupim (KENEDDY, 1976).

Embora em seu prognóstico, o atual contexto social e político não seja favorável, no sentido de que não valoriza a educação, tampouco a classe de professoras e professores, continua acreditando na educação, dado que

*[...] se você atua em uma sala que conta com um laboratório de robótica maravilhoso, obviamente seus alunos irão se desenvolver melhor, mas, também, com uma caixa de papelão, se você tem vontade, três latinhas, você também faz um robzinho. Tendo boa vontade, é possível construir uma sala de robótica!”. (LARISSA, 2019).*

Ao reiterar que acredita na educação, Larissa demonstra fazer uso do que bell hooks<sup>19</sup> (2013) conceitua de pedagogia engajada, uma vez que acredita que a docência não se resume ao simples partilhar informação, mas também a participar do

---

<sup>18</sup> A escola situa-se na zona leste de Porto Alegre, no bairro Partenon, onde encontram-se algumas vilas, tais como a Vila Ceres, Vila Maria Degolada, o Campo da Tuca, a Vila João Pessoa, São José e Morro da Cruz.

<sup>19</sup> Gloria Jean Watkins instiga as convenções linguísticas e acadêmicas, assinando seu pseudônimo bell hooks, em letras minúsculas, com o objetivo dar atenção ao conteúdo da sua escrita e não a sua pessoa, ou seja, a autora não pretende ficar presa em uma identidade, mas estar em constante movimento.



crescimento intelectual das (os) alunas (os). A atuação de Larissa se conecta com a pedagogia engajada na medida em que ela se inspira em ter coragem de transgredir as fronteiras que encerram cada aluna (o) em uma abordagem de aprendizagem mecanicista, como em uma rotina de linha de produção.

Professoras que utilizam da pedagogia engajada em suas trajetórias, como Larissa, se aproximam das (os) alunas (os) “[...] com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo”. (hooks, 2013, p. 25). Nessa concepção, a possibilidade de reconhecimento está sempre presente.

Essa perspectiva de pedagogia compreende a educação como prática de liberdade, uma vez que pressupõem a criação de estratégias de construção de consciência e engajamento críticos. Na esteira de hooks (2013), a educação só pode ser libertadora quando todas (os) se empoderam do conhecimento como se este fosse uma plantação onde devemos trabalhar coletivamente, justamente por isso, a pedagogia engajada se mostra muito mais exigente que a pedagogia crítica e até mesmo a feminista convencional.

Pois, diferentemente dessas duas, ela enfatiza o bem-estar, o que significa dizer que no âmbito de uma educação para a liberdade, exercida por uma pedagogia engajada, as professoras “[...] devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar”. (hooks, 2013, p. 28).

Com um sorriso radiante, Larissa, diz que atualmente se sente “o *máximo*” por ser professora negra e lésbica e se perceber como um exemplo positivo para as alunas que passaram por suas turmas, servindo inclusive de inspiração para algumas delas. Esse processo ainda está sendo construído por Larissa, que aponta como ponto de partida, a aceitação própria, “[...] *é preciso que você se aceite primeiro, se você se aceita como negra, se vendo como um exemplo, a questão da sexualidade é um detalhe*”. (LARISSA, 2019).

A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão da (o) aluna (o), tática que permeia a atuação de Larissa, uma vez que quando percebeu que para além da representatividade de ocupar aquele espaço, sua presença representava para algumas alunas, possibilidades. Foi então que passou a levar narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, no intuito de demonstrar que mulheres como ela, podem transgredir as barreiras impostas pela sociedade, no seu caso, através da educação. Nesse sentido, a educação é utilizada como ferramenta

de resistência, dado que para a população negra, o lecionar, educar, foi e continua sendo político, pois possui raízes na luta antirracista. (hooks, 2013).

Nas práticas mais sutis, onde Larissa faz conexões com a sua trajetória, demonstra seu empenho em transformar o currículo de tal forma que ele minimamente deixe de ser um mecanismo que reforça os sistemas de dominação, se mostrando disposta “[...] a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”. (hooks, 2013, p. 36). Nesse prisma, suas estratégias de resistência, consistem na

[...] interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser comprometidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY, 1990).

Larissa, que relata sempre ter sido empoderada, líder, se posicionando sempre a frente de tudo que existia na escola, enquanto aluna, analisa que a guerra fria enfrentada na última experiência na docência, foi a enfraquecendo aos poucos, porque em dado momento se viu sem nenhum tipo de apoio. Entretanto, essa experiência a motivou para retomar a energia militante que a motivava, “[...] *o que me fez não desistir foi o fato de que eu estudei muito para chegar onde estou e não ia aceitar que aquelas pessoas preconceituosas me vencessem*”. (LARISSA, 2019).

Os enfrentamentos a auxiliaram a pensar no processo de construção de uma educação libertadora, que reconhece a necessidade de se trabalhar a diferença dentro da sala de aula, descentralizando condutas, raças, gêneros, sexualidades e religiões da posição de certas ou normativas. Essa construção, mesmo que nos microespaços como os ocupados por Larissa, Daiana e Alexandra, como veremos, manifesta a abertura de um novo horizonte para alunas (os) que até então só tiveram suas limitações evidenciadas.

Pois, se uma educação como prática de liberdade não interessa a uma estrutura que “[...] não tem funcionado e continua penalizando grupos e/ou populações, com quem a “estrutura” se importa?” (ARAUJO, 2016). As narrativas de Larissa, nos levam a questionarmos se não estamos auxiliando nossas (os) alunas

(os) a “[...] enxergar a sociedade a partir de uma ótica cultural e diversa, de entender as identidades e a produção da diferença, como algo natural, o que estamos ajudando a fazer a manutenção”? (ARAUJO, 2016).

Assim, visualizar que as relações de poder intervêm na educação de maneira que o *status quo* acaba sendo reproduzido em nossas práticas pedagógicas, nos possibilita problematizar nosso lecionar, educar e com isso, colaborar na construção de contextos concretos que tensionem e problematizem questões que envolvem educação e poder e como tais questões estão imbricadas no interesse de educar.

Fotografia 2 - Larissa: seja você mesma e aprenda a valorizar



Fonte: Arquivo pessoal da Larissa.

## 7 Sempre soube que era diferente: Alexandra

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos. A memória bravia lança o leme: recordar é preciso. O movimento vaivém nas águas-lembranças dos meus marejados olhos transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o gosto. Sou eternamente náufraga, mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a bóia que me emerge. Sei que o mistério subsiste além das águas. (EVARISTO, 2006).

O encontro com Alexandra ocorreu em sua casa, era um sábado chuvoso e na ocasião, ela estava organizando juntamente com suas companheiras de militância da organização política da qual faz parte, a distribuição de sopa e cobertores para as

peças que se encontravam em situação de rua, na região do Bairro Leopoldina<sup>20</sup>, onde reside. A entrevista aconteceu concomitante aos preparativos para a ação comunitária e para otimizar o tempo, resolvi auxiliá-la descascando alguns legumes para a sopa, enquanto conversávamos. Notei que isso fez com que ela se sentisse rapidamente confortável para falar.

Na ocasião, estava também em sua casa, seu sobrinho, filho do seu irmão, que, Alexandra fez questão de enfatizar, havia assumido para a família sua homossexualidade. Durante toda a entrevista, sempre que se referia ao sobrinho, salientava o quanto era seu amigo, parceiro e se sentiu muito à vontade para relembrar momentos delicados de sua vida na presença dele.

Alexandra é natural de Porto Alegre, possui três irmãos, pertencente a uma família negra de origem humilde, apenas seu pai trabalhava para sustentar os quatro filhos, pois sua mãe tinha problemas de saúde e por conta disso, sua criação foi transferida para a sua madrinha. Aos 16 anos começou a trabalhar, pois seu pai ficou desempregado e ela assumiu o sustento da família. Era auxiliar de serviços gerais em uma clínica psiquiátrica, destinada a dependentes químicos e relata que na época sentia muita vergonha de ser vista pelas outras pessoas varrendo o chão, mas que essa experiência foi muito importante para seu amadurecimento.

Sua família sempre morou na zona leste da cidade, razão pela qual estudou em colégios próximos de sua atual residência. Relembra que durante toda a sua trajetória escolar, teve apenas uma professora negra, na quarta série, na disciplina de história. Embora destaque que naquela época não tinha maturidade suficiente para pensar na questão racial, recorda que em todo período escolar, teve apenas dois colegas negros e que sempre soube que era diferente.

Para ela, o mês de setembro era simbólico, pois nessa época sentia-se mais diferente ainda. Alexandra está se referindo a Semana Farroupilha, celebrada durante o mês de setembro, no Rio Grande do Sul. Trata-se de um evento festivo da cultura gaúcha hegemônica, onde são realizados desfiles em homenagem aos líderes da Revolução Farroupilha, habitualmente, nas escolas o uniforme é substituído por trajes típicos, bombachas e vestidos de prenda.

---

<sup>20</sup> O Jardim Dona Leopoldina, também chamado de Jardim Leopoldina ou apenas Bairro Leopoldina, está localizado na zona leste da cidade de Porto Alegre, criado oficialmente em 2015, faz limites com os bairros Rubem Berta, Passo das Pedras e Mário Quintana, regiões consideradas periféricas.

A falta de identificação de Alexandra com essa celebração é compartilhada pelo Movimento Negro gaúcho, de acordo com Vinicius (2017), é preciso que reconsideremos tudo ou o pouco que já ouvimos sobre a famosa *Revolução Farrroupilha* ou Guerra dos Farrapos. A história oficial dos livros didáticos afirma que a tal revolução foi “[...] um conflito regional contrário ao governo imperial brasileiro com caráter republicano e abolicionista”. (VINICIUS, 2017). Entretanto, a Guerra dos Farrapos não pode ser considerada um conflito popular que visava melhores condições de vida e trabalho, mas sim, como um confronto entre as classes dominantes do Rio Grande do Sul e o Império do Brasil, que estava sob o comando de Dom Pedro II, na época, uma criança de 10 anos.

O que a história ensinada nas escolas gaúchas não contam, é que a tal revolução tratou-se de uma guerra entre latifundiários gaúchos e o governo imperial, pois a classe dominante gaúcha, leia-se escravagista, estava descontente com o governo que havia aumentado os impostos sobre seus produtos, o que tornou a importação de produtos uruguaios mais barata para o restante do país. Como a infantaria precisava ser aumentada, o exército farrroupilha passou a recrutar trabalhadores escravizados, inclusive crianças negras, essas pessoas não *pertenciam* aos farrapos, eram trabalhadores escravizados do grupo que apoiava o império.

No entanto, foram ludibriados a lutar na guerra, com a promessa de que seriam libertos no final do conflito, essa é a história dos Lanceiros Negros, bravos soldados negros, que não lutaram pelos ideais dos farrapos, mas sim, pela promessa de receberem sua carta de alforria. Na esteira de Vinicius (2017), é importante salientar que não havia igualdade nas tropas farrroupilhas, tampouco democracia racial, brancos e negros, comiam, dormiam, marchavam, lutavam e morriam separadamente.

Os oficiais dos soldados negros eram brancos, tanto que jamais um combate negro alcançou um posto significativo de comando, aos Lanceiros Negros era vedado o uso de espadas ou armas de fogo de grande porte e lutar a cavalo. Sua principal arma era “[...] a grande lança de madeira que lhes deu nome e fama, algumas facas, facões, pequenas garruchas, os pés descalços, a bravura e o anseio pela liberdade prometida”. (FERREIRA; HEMERSON, 2000).

Próximo ao fim do conflito, os Lanceiros Negros e o restante das tropas que estavam sob o comando de David Canabarro, sofreram um ataque surpresa por parte das tropas do governo do Brasil, ocasionando a morte de grande parte dos soldados negros. Assim descrevem os livros didáticos, contudo, a história real se deu de outra

maneira, pois, não era possível que um país escravagista do século XIX cumprisse a promessa de guerra libertando seus escravos.

Consoante Vinicius (2017), existem documentos militares que comprovam que o general David Canabarro ordenou a retirada de todo armamento do acampamento dos soldados negros, um dia antes do ataque e então, na madrugada do dia 14 de novembro de 1844, as tropas imperiais, comandadas pelo general Moringue, atacaram as tropas farroupilhas, “[...] avançando somente contra o acampamento dos negros que estavam em condições desiguais de luta e totalmente desarmados”. (VINICIUS, 2017). Estima-se que mais de 600 soldados negros foram cruelmente assassinados, no chamado Massacre de Porongos, como solução para o problema dos negros que lutaram em uma guerra em troca de uma liberdade, que não poderia ser concedida.

Os festejos da Semana Farroupilha e a história que é contada sobre a revolução, escondem a participação do povo negro, permeada por racismo, explicitado inclusive no Hino Riograndense, que perpetua esse racismo, “[...] Mas não basta pra ser livre/ Ser forte, aguerrido e bravo / Povo que não tem virtude/ Acaba por ser escravo”. A sensação de não pertencimento que Aleksandra relembra sentir nessa época, é totalmente compreensível quando analisamos o que baliza a história do tradicionalismo gaúcho, pouco questionado.

O não pertencimento de Aleksandra, perpassava também as cartilhas que recebia para estudar, “[...] *eu sabia que tinha algo diferente, sobretudo em relação ao cabelo*”. (ALEXSANDRA, 2019). Um dos elementos que nos permitem analisar essa percepção de diferença, passa pelo conceito de representatividade, que vem sido amplamente discutido pelo Movimento Negro. Para tal, o conceito abrange significados mais contundentes, relacionando-se com o ato de nos sentirmos representadas “[...] por um grupo, indivíduo ou expressão humana, em nossas características, sejam elas físicas, comportamentais ou socioculturais”. (FARIAS, 2018).

É através dessa qualidade que podemos ou não, nos sentirmos parte de um grupo, pertencentes a ele, compartilhando experiências, assim, a falta de representatividade pode resultar em diversos problemas na formação da identidade do sujeito negro, principalmente na infância. Não se ver representada na televisão, nos livros, revistas, nos espaços públicos, “[...] pode trazer à criança negra um pensamento de inferioridade”. (FARIAS, 2018).

Não é apenas na infância que a representatividade se faz importante, ter alguém em quem se espelhar é essencial para viver em sociedade em qualquer etapa da vida, ter alguém em posição de destaque e que possa ser visto como uma pessoa que representa certa parte da sociedade é importante para a elaboração e manutenção de uma identidade saudável, criando assim, um indivíduo confortável com suas próprias características.

### 7.1 Atravessando a fronteira do preconceito: professora de música e primeira mestra de bateria

Todas as manhãs junto ao nascente dia  
ouço a minha voz-banzo,  
âncora dos navios de nossa memória.  
E acredito, acredito sim  
que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite  
ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós.  
(EVARISTO, 2008).

Alexsandra é professora de música e recorda que a música sempre esteve dentro de sua família, que tem histórico de muitos músicos, seus avós eram gaiteiros e ela foi criada no samba, na Escola de Samba Imperatriz Dona Leopoldina, sediada no bairro Rubem Berta<sup>21</sup>, em Porto Alegre. A escola de samba foi fundada em 5 de janeiro de 1981 e nomeada em homenagem a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense do Rio de Janeiro, e, portanto, em alusão a Imperatriz do Brasil Dona Leopoldina von Habsburg, a primeira esposa de Dom Pedro I. (MAIA, 2000).

Relembrando sua escolha pelo curso de música, conta que na realidade, sua primeira escolha era o curso de enfermagem, pois já trabalhava nessa área e como sua mãe era auxiliar de enfermagem, tinham como sonho que algum dos filhos seguissem essa carreira. A escolha pela música então, iniciou pelo fato de ela ser

---

<sup>21</sup> Localizado no limite da zona norte da capital do Rio Grande do Sul, o bairro Rubem Berta, de acordo com dados do IBGE, é atualmente o bairro mais populoso da capital, contanto com mais de 87 mil habitantes, fazendo divisa a leste com o município de Alvorada, a oeste com o bairro Sarandi e ao sul com os bairros Mário Quintana e Jardim Dona Leopoldina.

mestra de bateria, “[...] *a primeira mulher, mestra de bateria em Porto Alegre*”. (ALEXSANDRA, 2019). Alexsandra foi eleita personalidade negra em 2005, por ter atravessado a fronteira do preconceito e ter tornado a primeira mulher negra mestra de bateria. Em 2012, ela atravessou o Atlântico e foi ensinar samba na Inglaterra, na Arco-íris, uma escola de samba fundada em 1993, na cidade inglesa Cambridge, onde se encontra uma das universidades mais antigas e importantes do mundo (BRITO, 2012). Mesmo sem falar inglês, comandou oficinas de samba para os ritmistas ingleses e ainda integrou um grupo de jazz.

Recorda que quando trabalhava na Orquestra de Flautas Villa Lobos, onde foi a primeira professora de música, se sensibilizou ao ser chamada pela primeira vez de professora “[...] *aquilo soou tão bem aos meus ouvidos*”. (ALEXSANDRA, 2019). Foi nessa instituição, que surgiu a oportunidade de prestar vestibular, através da Associação de Educadores Populares, que ofertaram uma vaga para o curso de música. Ela que jamais havia se imaginado no Ensino Superior, se inscreveu e descobriu que havia sido aprovada, quando viu no jornal, pois não tinha computador tampouco internet em casa.

Recebeu então um telefonema da presidente da Associação de Educadores Populares, informando que de fato tinha sido aprovada, “[...] *eu pulei em cima do sofá, fiquei pulando assim, feito uma criança. Eu passei!*”. (ALEXSANDRA, 2019). Naquele momento diz ter percebido a oportunidade de ter sua profissão reconhecida, inclusive pela sua família, que antes disso, não considerava o que ela fazia, profissão. Minha mãe disse “[...] *agora sim, minha filha vai ser uma professora*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Mesmo tendo ganhado uma bolsa integral, enfrentou dificuldades para frequentar as aulas, pois na época havia ficado desempregada e não conseguia arcar com as passagens, livros e xerox. Por esse motivo, sua mãe a aconselhava a desistir da faculdade, mas “[...] *meu pai dizia, não, ela conseguiu e então me emprestava dinheiro para comprar passagem escolar*”. (ALEXSANDRA, 2019). Por ser bolsista, sofria preconceito de colegas da turma que questionavam o fato de ela não pagar mensalidade. Em sua turma, havia apenas quatro pessoas negras, que eram também, como ela, bolsistas, haviam ingressado por meio de cotas, a sua bolsa, entretanto, fora concedida pela Associação de Educadores Populares (AEPPA)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> A Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) nasceu como associação de Porto Alegre em 2000, fruto de um movimento de bairro na década de 1990, tendo como finalidade lutar



Os percalços sobre o ingresso e permanência no Ensino Superior, narrados por Alexandra, vão de encontro às últimas pesquisas do IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, no âmbito da Educação. Em 2019, essa pesquisa foi amplamente divulgada com o anúncio de que, pela primeira vez, negros (as) eram a maioria em Universidades Públicas do país. O estudo demonstrou que os indicadores educacionais da população negra manifestaram trajetória de melhora entre 2016 e 2018, período com informações disponíveis do suplemento da educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

Nesse período a população negra na faixa etária dos 25 anos ou mais com o ensino médio completo, aumentou de 37,3% para 40,3%. (IBGE, 2019). Tais indicadores, porém, permanecem aquém dos analisados na população branca, onde na mesma faixa etária, 55,8% possui o ensino médio completo (IBGE, 2019). Embora o abandono escolar no nível superior tenha diminuído entre a população negra de 18 a 24 anos, de 2016 a 2018, ainda é mais forte que entre a população branca. O IBGE (2019) apontou que a proporção de jovens brancos de 18 a 24 anos que frequentava ou já havia concluído o ensino superior, se mostra quase o dobro (36,1%) da observada entre a população negra (18,3%).

Nesse cenário, enquanto a Meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE já havia sido atingida na população branca, na população preta ou parda, os 33% de frequência líquida no ensino superior estabelecidos no Plano, até 2024, permaneciam distantes. (IBGE, 2019, p. 7).

O Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado pela Lei n. 13.005/2014 e sua Meta 12 estabelece elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, garantida a qualidade da oferta para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (BRASIL, 2014). A pesquisa elaborada pelo IBGE demonstrou também, que o resultado mais desfavorável para pessoas negras “[...] foi identificado na Região Sul, onde a proporção de jovens de 18 a 24 anos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola alcançou 37,2%”. (IBGE, 2019, p. 7).

Ainda que não a Meta 12 do PNE não tenha sido alcançada, a proporção de estudantes negros de 18 a 24 anos da idade cursando o Ensino Superior, apresentou incremento, passando de 50,5% para 55,6%. Todavia, esse patamar ainda permanece

---

por formação dos Educadores (as) Populares nos diferentes níveis: fundamental, médio, médio técnico, superior e pós-graduação nos pressupostos da educação popular.

abaixo dos 78,8% de estudantes brancos (as) na mesma faixa etária nesse nível de ensino (IBGE, 2019). Um obstáculo para a equalização do indicador de estudantes cursando o Ensino Superior, consiste na menor taxa de ingresso da população negra nesse nível de ensino, se comparada à da população branca. Em 2018, segundo o IBGE (2018), o índice de ingresso da população negra era de 35,4% e de 53,2% na população branca.

Um elemento que nos auxilia a compreender os resultados dessa pesquisa, baseia-se na maior proporção de jovens negras (os) que não dão continuidade aos estudos por terem que procurar trabalho ou trabalhar, realidade ponderada por Alexandra, que felizmente pode contar com o apoio de sua família. Em 2018, entre as (os) jovens de 18 a 24 anos com Ensino Médio completo que não estavam frequentando a faculdade por tais motivos, 61,8% eram negras (os). (IBGE, 2019). Para nossa análise, é importante incorporar outro dado apurado pela pesquisa citada,

[...] em todas as Grandes Regiões do País, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos apta a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observadas na Região Sul (19,2 pontos percentuais). (IBGE, 2019, p. 8).

É nesse contexto então, de atraso e abandono escolar, que a trajetória de melhora nos indicadores demonstrou que estudantes negras (os) passaram a compor a maioria nas Universidades Públicas do País, somando 50,3% em 2018, contra 49,7% da população branca. Ainda assim, seguem sub-representadas (os), uma vez que constituem 55,8% da população brasileira, o que reforça a necessidade de existência de medidas que ampliem e democratizem não apenas o acesso, mas também a permanência na rede pública de Ensino Superior.

A lembrança mais marcante que Alexandra guarda da faculdade é um episódio de racismo que aconteceu quando foi realizar um trabalho no presídio, onde lecionava música para as apenadas. Ao narrar a experiência, inicia enfatizando “[...] *eu tinha tanto perfil, tanto perfil, que me confundiram com uma detenta*” (ALEXSANDRA, 2019), no horário de saída, foi impedida pelos funcionários da instituição, pois na entrada não havia recebido crachá de identificação. Nesse dia, era a primeira vez que havia ido sem a companhia de sua professora que coordenava a atividade.

Para Alexandra, esse foi um dos piores momentos de sua vida, pois ao ser impedida de sair da instituição, salientou que era professora, entretanto os agentes não acreditaram e insistiam que ela não poderia sair, pois estava sem crachá de

identificação. Relembra que insistiu várias vezes que era estudante de música do IPA e que não haviam lhe dado crachá na entrada. Telefonou a cobrar para sua professora e lembra que desabafou com ela,

*[...] eu tenho tanto perfil da comunidade, como a senhora diz, que me confundiram com uma detenta, negra, sapata, né? Me chamaram de cabeleireira, de tudo, menos estudante de faculdade. Tudo isso eu sofri. Mas tudo bem, estou aqui hoje, quando mais eu sofro, mais isso me fortalece. (ALEXSANDRA, 2019).*

O tal perfil, mencionado por Alessandra, está relacionado aos estereótipos que carrega o corpo negro. O corpo é trabalhado na teoria sociológica de várias maneiras, especificamente na narrativa de Alessandra, o corpo negro lésbico carrega representações sociais, presentes no imaginário coletivo e de certa forma são corpos esculpidos pela cultura (GOMES, 2017). O corpo negro, nesse sentido, pode nos falar de processos reguladores e opressores, assim como emancipatórios e libertadores, dentre os estudos que evidenciam o corpo em articulação com o Movimento Negro, Gomes (2017) focaliza o corpo negro para produzir um debate acerca de projetos educativos emancipatórios.

O corpo negro não se desassocia do sujeito. A reflexão a respeito da emancipação e regulação do corpo negro, remete-se a vivências, processos e saberes elaborados coletivamente. Isso não significa descartar o negro enquanto subjetividade, individualidade, desejo e identidade pessoal. Compreende-se aqui que da mesma forma que “[...] somos um corpo no mundo” somos sujeitos corpóreos e históricos no mundo. Assim, “[...] a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual”. (GOMES, 2017, p. 94).

Em nosso país, o corpo negro, sobretudo o negro lésbico, “[...] ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento”. (GOMES, 2017, p. 94). Alessandra rebelou-se contra o estereótipo do corpo violento, delinquente e a partir do ocorrido, disse que alertou a professora, que sem a sua companhia, não iria mais ao presídio. Retornando a faculdade, foi encaminhada para conversar com uma psicóloga. Voltou ao presídio com a professora que coordenava o projeto, uma vez que daquela atividade seria produzido um artigo, o qual seria apresentado em um evento na UFRGS.

O episódio vivenciado por Alexandra, nos permite produzir uma leitura política do corpo, da negritude e da lesbianidade, uma vez que enfatizando a percepção de que seu corpo corresponde a um perfil atrelado a criminalidade, espólio das teorias raciais impostadas da Europa no século XIX, sobretudo de Lombroso (2013). Tal teórico, defendia uma criminologia<sup>23</sup> racista, em que a causa do crime estava na biologia, argumentando que sujeitos negros eram biologicamente propensos a criminalidade. No Brasil, a leitura sobre o negro, sua cultura e história ainda “[...] tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial”. (GOMES, 2017, p. 95).

Assim, o processo de regulação do corpo negro ainda ocorre de forma dialética e tensa com a batalha por emancipação social intentada pelo negro enquanto sujeito. Essa batalha, encontra no corpo negro o seu principal símbolo identitário e político. Pois, “[...] o corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político”. (GOMES, 2017, p. 98).

Esse corpo político do sujeito negro é capaz de produzir saberes emancipatórios, uma vez que na perspectiva de Santos (2002), esse saber é compreendido como conhecimento-emancipação. No contexto da sociedade brasileira, ele produz a trajetória “[...] entre um estado de ignorância chamado de colonialismo/escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação”. (GOMES, 2017, p. 98). A transição do estado de ignorância para a elaboração de um saber solidário e libertador, pode ser observada, ainda que timidamente, na narrativa de Alexandra sobre a apresentação do trabalho fruto das atividades no presídio.

O evento em questão, ocorreu na UFRGS e a banca que avaliou sua apresentação, tensionou e criticou sua titulação de mestra, uma vez que era apenas graduanda. Alexandra por sua vez, percebendo uma nuance de desqualificação de seu saber, argumentou no sentido de que, assim como na Capoeira, essa era a cultura trabalhada dentro de uma escola de samba, onde ela era, de fato, intitulada mestra de bateria.

---

<sup>23</sup> A Criminologia é uma ciência interdisciplinar do Direito Penal, que dialoga com uma série de outras ciências tais como a Biologia, Psicopatologia, Sociologia, Antropologia, Criminalística, Filosofia, entre outras. Aborda questões a respeito do crime, criminalidade, suas causas, vítimas, controle social do ato criminoso, sua personalidade e medidas de ressocialização.

Para Alexandra, a banca, ainda que de maneira sutil, deslegitimou seu saber o que é evidenciado por Gomes (2017), pois em nosso país os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra “[...] carregam consigo uma pesada carga de regulação, pois são construídos no contexto de uma sociedade regulada não só pelo capitalismo, mas também pelo racismo e pelo machismo”. (GOMES, 2017, p. 98).

Nesse sentido, é possível observar que o racismo se constitui enquanto um sistema de opressão e dominação estrutural “pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseado na crença da superioridade e inferioridade racial”. (GOMES, 2017, p. 98). Aqui, ele trabalha com a ideologia da raça biológica disfarçada de mito da democracia racial, que enfatiza o potencial da miscigenação brasileira. Logo,

[...] a ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos ‘cor da pele’, ‘tipo de cabelo’, ‘formato do nariz’, ‘formato do corpo’ o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. (GOMES, 2017, p. 98-99).

O poder regulatório embasado na raça biológica no âmbito do racismo promove um movimento oposto, no sentido de desvendar tal ideologia e elucidar o conteúdo racista dos argumentos biológicos. É nesse contexto que entra o trabalho político do Movimento Negro, que se mostra, segundo Gomes (2017) como um sujeito central capaz de converter em emancipação o que o racismo fabricou como regulação conservadora. Nesse processo, “[...] a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente” (GOMES, 2017, p. 99) e o corpo negro passa a ganhar uma releitura política, identitária e afirmativa.

Para Santos (2002), é nesse prisma que o corpo negro e os saberes elaborados sobre ele começam a ocupar um lugar fundamental na tensão regulação-emancipação e nos saberes por ela gerados. O corpo negro e os conhecimentos estético-culturais-corpóreos também incorporam um outro nível de complexidade e profundidade na tensão dialética referida por Santos (2002), adicionando a ela a perspectiva racial.

Na compreensão de Gomes (2017), alicerçada em Santos (2002) a modernidade ocidental, analisada sob a ótica étnico-racial, fundamenta-se na tensão dialética regulação-emancipação sociorracial. É crucial para nossa reflexão, pontuar

que não se trata de outra tensão tampouco de uma trivial adjetivação, mas sim de enfatizar e ponderar que

[...] o paradigma da modernidade ocidental, ao eleger o conhecimento científico como a forma credível e hegemônica de saber e desconsiderar e hierarquizar outros saberes, não o fez alicerçado apenas na recusa cultural e cognitiva de outros povos. Ele se alicerça numa tenção racial e de gênero (GOMES, 2017, p. 99-100).

É nesse cenário que o Movimento Negro, enquanto sujeito político, ocupa lugar fundamental e elabora alternativas a esse processo de tensão, no intuito de recodificar e emancipação sociorracial nos seus próprios paradigmas e não nos da regulação. Essa construção pode ser observada quando o movimento evidencia que a trajetória das negras e negros no Brasil produz saberes, entre eles, os identitários, estético-corpóreos e políticos.

Assim como podemos vislumbrar nas experiências narradas por Alexandra, e também pelas outras professoras, esse mesmo movimento coletiviza e ressalta a presença de negras e negros na história, atribuindo um significado político e não erótico ou exótico, à corporeidade negra, quando essa ocupa espaços de produção de conhecimento, como o fez Alexandra, ao apresentar o trabalho em um evento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

7.2 Eu sei o que eu sou e quem são as pessoas que gostam de mim pelo que eu sou:  
preta e sapata

Eu me nomeei 'lésbica' porque esta cultura as oprime, silencia e destrói mesmo lésbicas que não se chamam de 'lésbicas'. Eu me nomeei 'lésbica' porque me tornar visível para outras lésbicas negras. Eu me nomeei 'lésbica' porque não concordo com a heterossexualidade predatória e institucionalizada. Eu me nomeei lésbica porque quero estar com outras mulheres (e elas nem precisam se nomear 'lésbicas'). Eu me nomeei 'lésbica' porque é parte da minha visão. Eu me nomeei lésbica porque me identificar como mulher me manteve sã. Eu me chamo de 'Negra' também, porque o negro é meu ponto de vista, minha estética, minha política, minha sanidade. (CLARKE, 2006b, p. 81).

Com muita naturalidade, Alexandra referiu-se a si mesma como “*sapatão*”, argumentando que hoje em dia encara isso com naturalidade, “[...] *eu sei o que eu sou e sei quem são as pessoas que gostam de mim pelo que eu sou, então, encaro isso de boa*”. (ALEXSANDRA, 2019). No entanto, relembra que nem sempre foi assim e que já sofreu muito por conta disso, aos 42 anos, lembra que na infância e

adolescência essas questões não eram tratadas tão abertamente e por isso cresceu “*meio que assexuada*”, ignorando essa esfera de sua vida.

Rememorando o processo de descoberta e aceitação da sua sexualidade, frisa que sabia que era diferente, mas não sabia o que era, assim “[...] em algum lugar, num canto da consciência, lá há o chamado da norma mítica, cada um de nós em nossos corações, sabe que ‘isso eu não sou’. (LORDE, 1984). Foi então que aos vinte e poucos anos, beijou uma mulher, na época chegou a pensar que estava ficando louca. Consoante Lorde (1984), o medo das lésbicas, de serem tachadas como tal, leva muitas mulheres negras a não se reivindicarem como tal, “[...] há algumas de nós que têm se lançado a alianças destrutivas e outras que têm sido levadas à desesperação e ao isolamento”. (LORDE, 20194). Felizmente não foi o caso de Alexandra que pôde contar com o apoio da prima e depois de algumas conversas, começou a entender que não havia nada de errado consigo.

Para enfatizar a importância dessa prima em sua vida, relata que durante a infância sofreu uma situação bem dramática de abuso sexual, durante três anos, por parte de um familiar de confiança de sua família, segundo ela, “[...] *geralmente é isso que acontece*”. (ALEXSANDRA, 2019). Esse foi o momento mais dramático da entrevista, onde ela sentiu-se à vontade para contar sobre essa experiência dolorosa de sua vida.

Alexandra foi vítima de violência sexual na infância e somente depois de algum tempo se sentiu confortável para conversar com a prima sobre isso, pois não tinha abertura para falar sobre esses assuntos com a mãe, que segundo ela, não falava nem palavrão em casa. Por esse motivo, não tinha o menor conhecimento sobre questões acerca de sexo e sexualidade, “[...] *eu não sabia nem o significado da palavra galinha, quando usavam para se referir aos homens, eu achava que galinha, era o animal mesmo e só*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Essa é uma das questões que mais a revolta enquanto professora, quando toma conhecimento de algum caso de abuso relacionado as suas alunas, “[...] *isso é algo que me toca muito*”. (ALEXSANDRA, 2019). Sobre sua experiência traumática, diz que já chorou muito mas que hoje em dia não chora mais, embora relate com indignação que sua tia, mãe do homem que a violentou, não fez absolutamente nada com relação ao fato e que muitas pessoas a culpavam, alegando que ela já tinha condições de saber o que estava acontecendo para impedir.

Infelizmente, o que foi vivenciado por Aleksandra, não é um caso isolado na sociedade brasileira, de acordo com Coelho (2018), em uma pesquisa divulgada pelo Ministério da Saúde sobre notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, constatou-se que mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa. Os dados também indicam que os agressores são pessoas do convívio das vítimas, em geral, familiares e que a maior parte das violências é praticada mais de uma vez.

Dentre os números, mulheres negras são a maioria entre as vítimas, crianças negras somam 45,5% e adolescentes negras 55,5%, o que demonstra a vulnerabilidade desse grupo. A violência sexual contra lésbicas ainda é um tema pouco debatido, Silva (2019) aponta que em nosso país, seis lésbicas sofrem violência sexual por dia, lésbicas negras representam 58% das vítimas e em 61% dos casos, a violência ocorre na residência.

Chorando, Aleksandra diz que hoje se sente uma pessoa vitoriosa por ter conseguido passar por tudo isso, sem nenhum tipo de suporte psicológico, pois seu pai não acreditava nessas coisas. A família teve que se mudar por conta desse fato e Aleksandra diz que começou a se fortalecer a partir do momento em que saiu do lugar onde aquilo aconteceu.

Sensibilizada e emocionada, desabafa

*[...] hoje em dia as pessoas falam sobre uma situação de abuso e não acreditam que isso está acontecendo ou não acreditam que a pessoa que está passando por isso não sabe o que significa aquilo ou mesmo sabendo, as pessoas não compreendem o quanto é difícil sair de uma situação como essa. Porque ninguém acredita, ninguém acredita em ti. (ALEXSANDRA, 2019).*

Preconceito e discriminação são comuns em casos de violência sexual, em que constantemente as vítimas são questionadas e responsabilizadas, como se a agressão tivesse justificativa. Na esteira de Santos (2017), a revitimização está na maneira inadequada com que algumas instituições e até mesmo a sociedade tratam essas mulheres. Por conta de uma cultura em que a vítima está inserida, “[...] onde é colocada como objeto de desejo e de propriedade do homem – ela também se culpa pela situação”. (SANTOS, 2017).

A reiteração externa dessa falsa responsabilidade faz com que a vítima rememore continuamente o trauma. A culpabilização impacta também na falta de



crédito que confiam a denúncia e acabam não buscando ajuda por medo de serem desacreditadas, humilhadas e discriminadas, como aconteceu com Alexsandra.

Essa lembrança pungente foi compartilhada por Alexsandra para enfatizar que a única pessoa que acreditou nela na época, foi a sua prima, em quem passou a confiar muito a ponto de conversar sobre suas dúvidas a respeito de sua sexualidade. Os questionamentos surgiram após ela ter beijado pela primeira vez uma mulher e ter chorado, pois achou que estava ficando louca, quando relatou isso para sua prima, ouviu *“graças a Deus, até que enfim”*.

Resolveu então, contar para todos os irmãos, que a apoiaram de pronto. Sua mãe disse que não era nenhuma novidade, pois já sabia, reagindo com certa naturalidade. Seu pai, foi a última pessoa com quem conversou, pois este demonstrava ter um pouco de preconceito, uma vez que um dos seus irmãos é homossexual e assumiu para a família sua sexualidade muito antes dela, “[...] *meu pai dizia que meu irmão tinha um problema na cabeça*”. (ALEXSANDRA, 2019). Além disso, relata que ao ver outras mulheres lésbicas passando na rua, ele as xingava em casa e que lembra até hoje de sua mãe, frente a essa atitude, dizer ao marido “[...] *olha, isso pode estar mais perto de ti do que você imagina*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Mesmo diante dessa postura, Alexsandra decidiu contar ao pai sobre sua orientação sexual e com o tempo ele foi aceitando. Na ocasião da conversa, ela recorda ter dito a ele “[...] *pai, se eu pudesse escolher não ter que passar por isso, eu escolheria*”. (ALEXSANDRA, 2019). De maneira sutil, Alexsandra demonstra certa compreensão de que orientação sexual não é escolha, tanto que em nenhum momento fala em opção sexual, embora, tenha ficado explícito que a reivindicação de sua sexualidade foi balizada, entre outras coisas, pelo medo.

Sua experiência nos leva a refletir sobre o que Lorde (1984) conceituou de rejeição institucionalizada da diferença, que nas relações sociais, inclusive na família, como neste caso, se mostra como uma “[...] *necessidade básica para a economia do lucro que necessita da existência de um excedente de pessoas marginalizadas*”. (LORDE, 1984). Essa economia em que vivemos, programa a todas (os) para que reajamos com ódio e medo frente as diferenças existentes entre nós e na esteira de Lorde (1984), as gerenciamos de três maneiras, primeiramente ignorando isso e não sendo possível, reproduzindo isso quando nos pensamos dominantes e por fim, destruindo se consideramos as diferenças subordinadas.

Contudo, não dispomos de modelos de relação igualitários “[...] para nos relacionarmos através das diferenças. Como resultado, tais diferenças tem sido invisibilizadas e postas a serviço da segregação e da confusão”. (LORDE, 1984). O fato é que entre nós existem diferenças bem reais de raça, sexo e idade, mas não são elas que nos separam, pelo contrário, o que nos separa é a nossa “[...] recusa em reconhecer as diferenças e a analisar as distorções que derivam da falsa nomeação tanto a essas diferenças quanto aos seus efeitos na conduta e nas experiências humanas”. (LORDE, 1984). O feminismo negro lésbico tem apontado que

[...] todas nós temos sido educadas numa sociedade onde aquelas distorções são endêmicas e atravessam as maneiras como vivemos nossas vidas. Com excessiva frequência canalizamos as energias necessárias para reconhecer e analisar as diferenças fingindo que as diferenças sejam barreiras inegociáveis ou simplesmente inexistentes. (LORDE, 1984).

Inevitavelmente, sobretudo com relação a sexualidade, até mesmo dentro do Movimento Negro isso pode resultar em isolamento voluntário ou até conexões falsas e danosas, em ambas as situações nós não desenvolvemos os meios de usar “[...] as diferenças humanas como trampolim que nos empurre através da criativa mudança em nossas vidas. Em lugar de falar de diferenças, falamos de desvios humanos”. (LORDE, 1984). Na nossa sociedade, as diferenças estão inseridas fora da norma, que é normalmente definida como branca, magra, jovem, macho, heterossexual, cristão e financeiramente estável.

É nessa norma mítica onde residem as armadilhas de poder da nossa sociedade. Para aqueles (as) de nós que estamos fora do referido poder, muitas vezes identificadas (os) de uma maneira que nos faz diferentes e pressupomos que tal identificação é a causa básica de toda opressão, porém, esquecemo-nos de outras distorções relativas à referência, algumas das quais, talvez pratiquemos. (LORDE, 1984).

Na comunidade negra, onde o racismo estrutural é uma realidade concreta vivida por todas (os), as diferenças muitas vezes parecem suspeitas e perigosas, pois “[...] a necessidade de unificação é, muitas vezes, nomeada erroneamente como uma necessidade de homogeneidade”. (LORDE, 1984). E é nesse sentido que se torna tão necessário refletir sobre a lesbianidade negra.

Com base no lesbianismo feminista, tem-se analisado como a heterossexualidade não tem a ver com uma opção sexual dentro de um leque de sexualidades diversas, mas que se trata de uma instituição e um regime político baseado na ideologia da diferença sexual, que é naturalizada, um

regime político que está sustentado na ideia de gênero binário (homens e mulheres tidos como homogêneos e, ao mesmo tempo, complementares). Trata-se de uma opressão porque a partir deste regime se definem tanto as relações sociais sistêmicas e estruturais, como também as relações interpessoais. Assim como o racismo, a heterossexualidade parte de um tipo de paradigma que define quem tem práticas sexuais ou relações sociais distintas da heterossexualidade como “outros” e “outras”, por meio de lógicas de poder e dominação que também geram violências. (CURIEL, 2018).

Ao dizer que se pudesse escolher, não passaria por isso, Alexandra manifesta que sendo a sexualidade uma opção, ela não optaria por estar fora da norma, sentimento que é compartilhado por uma porção considerável de pessoas LGBTs negras (os), pois

[...] assim como a fundação do capitalismo ocidental dependeu do tráfico de escravos no Atlântico Norte, o sistema de dominação patriarcal se sustenta com a sujeição das mulheres por meio da heterossexualidade obrigatória. É assim que os patriarcas têm que louvar o casal menino-menina como algo “natural” para manter as mulheres (e os homens) heterossexuais e obedientes, da mesma maneira que o europeu teve que louvar a superioridade caucasiana para justificar a escravidão dos africanos. (CLARKE, 2018).

Por sorte, após abrir-se com seu pai, a relação melhorou consideravelmente tanto que ele começou a frequentar os lugares nos quais ela tocava, alguns bares conhecidos em Porto Alegre por serem voltados ao público LGBT. Sorrindo diz que hoje ele tem muito orgulho dela, “[...] *meu pai diz, meu neném tem canudo*”. (ALEXSANDRA, 2019). Lembra que quando era casada, seu pai perguntou como deveria se referir à sua esposa, porque ficava muito confuso, “[...] *eu disse, é nora pai, porque não tem nenhum homem na relação. Às vezes as pessoas perguntam quem é o homem da relação, né? E eu digo, não sei, não estou com nenhum homem aqui*”. (ALEXSANRA, 2019).

Em agosto de 2019, considerado o mês da visibilidade lésbica<sup>24</sup>, a Revista Donna elaborou uma matéria abordando as frases que mulheres lésbicas não aguentam mais ouvir e entre elas está a narrada por Alexandra. De acordo com a articuladora da LBL no Rio Grande do Sul, Carol Bastos, esse tipo de pergunta demonstra o quanto nossa sociedade é heteronormativa, no sentido de compreender que todo relacionamento afetivo é necessariamente composto por uma mulher e um

---

<sup>24</sup> A data foi criada em 1996, durante o 1º Seminário Nacional de Lésbicas e o mês é voltado para lembrar a existência das mulheres lésbicas, as violências sofridas por elas e as pautas que o movimento reivindica. Além disso, o dia 29 de agosto é reconhecido como o dia Nacional da visibilidade lésbica.

homem. Além disso, segundo Bastos (2019), a frase possui um teor machista na medida em que pressupõe que, em uma relação existem papéis desempenhados apenas por homens.

Hoje em dia, diz responder a esse tipo de pergunta com muita naturalidade, pois se sente fortalecida pela família e amigos, que a respeitam, “[...] *é isso que me fortalece*”. (ALEXSANDRA, 2019). A família é uma instituição extremamente importante e determinante no futuro de pessoas LGBTQs, em pesquisa realizada no de 2016, a Santo Caos observou que entre essa população, a família é o fator de exclusão, uma vez que o primeiro contato com o preconceito ocorre nesse ambiente, fazendo com que na maioria das vezes, LGBTQs saiam do núcleo familiar. A pesquisa realizada com uma parcela do universo LGBTQ com 116 pessoas, entre 15 e 25 anos, na cidade de São Paulo, demonstrou que 63% desses jovens relatam rejeição total, ou parcial, dos familiares após assumirem a orientação sexual.

O estudo apontou também, que somente 59% revelam a orientação sexual para os familiares, ao passo que os outros 41% dizem assumir para algumas pessoas, ou preferem esconder totalmente. Na perspectiva de Miskolci (2013), um ponto relevante nessa questão é de que a família pode se preocupar com os preconceitos que a (o) filha (o) pode sofrer, o que não garante que o preconceito não ocorrerá dentro da própria casa.

Em um estudo realizado apenas com lésbicas, Palma, Piason, Bezerra e Strey (2010), constataram que elas veem a família como um núcleo essencial para revelar a orientação sexual, pois tendo como ponto de apoio a família, se sentem mais fortalecidas para lutarem por seus ideais, o que ficou explícito na narrativa de Alexandra. A análise também identificou que nas experiências compartilhadas pelas mulheres lésbicas da pesquisa, que caso passem por algum tipo de discriminação social relacionada à orientação sexual, com o suporte oferecido por mães e pais, conseguem lutar por seus direitos.

Como pudemos perceber nos relatos de Alexandra, a família é vista como primordial para que o sujeito se sinta amparado e acolhido para revelar sua orientação sexual, “[...] o que lhe dá forças também para que se revele no local e trabalho e em outros locais externos ao seu lar”. (NASCIMENTO; COMIN, 2018, p. 1533). Embora Alexandra se sinta amparada, acolhida e fortalecida por sua família, enfatiza que não expõem sua orientação sexual em suas redes sociais, em decorrência de seu

trabalho, que segundo ela, é um ambiente ainda muito conservador, como poderemos observaremos a seguir.

### 7.3 “Tu é mulher, negra, lésbica, competente e ocupa um cargo que normalmente é ocupado por homens”: ser professora de música

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 alheiras debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado ruma 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 eco da vida liberdade. (EVARISTO, 2008).

Antes da faculdade, Alexsandra já havia tido experiência com Educação Popular, na escola de samba que frequentava desde pequena, tomando o lugar do seu mestre e ensaiando a bateria. Na época, percebia que os homens da bateria não se sentiam confortáveis recebendo ordens dela, “[...] *eu até comentei com eles depois, que sabia que eles reclamavam de receber ordens da ‘machorra’. Eu inclusive disse, que ainda nem sabia o que eu era e eles já me chamavam de sapatão*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Por ser a primeira mulher a coordenar os tamborins na escola de Samba Imperatriz Dona Leopoldina, sofreu preconceito naquele ambiente, mas pode contar com apoio do seu mestre de bateria. Foi convidada para ser professora na Orquestra Villa Lobos, na vila Mapa<sup>25</sup>, quando uma professora a viu ensaiar 150 ritmistas e foi atuando nessa orquestra que começou a compreender o que significava ser professora. Logo após se formar, já foi contratada como professora de música, “[...] *meu primeiro emprego oficialmente como professora, porque outros eram sempre educadora, oficinaira, instrutora de música, nunca professora*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Trabalhou nessa escola por dois anos, depois disso foi para outra, onde era educadora de percussão e nessa época, já se sentiu muito realizada com a profissão, fazendo o que gostava e recebendo salário, “[...] *isso fez com que a minha mãe*

---

<sup>25</sup> A Vila Mapa está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre, mais especificamente no bairro Lomba do Pinheiro, que abarca mais de vinte outras vilas, contendo segundo o censo do IBGE de 2017, mais de 70 mil habitantes.

*reconhecesse minha profissão na música, porque eu era professora*". (ALEXSANDRA, 2019). Atualmente leciona música na APAE e relembra o ingresso na instituição, "[...] foi uma experiência única para mim, diferente de todas que eu já fiz. Porque eram todas com os ditos normais". (ALEXSANDRA, 2019). Quando foi chamada para lecionar música na APAE<sup>26</sup>, estava trabalhando nas obras Sociais Maristas, na Vila Nazareth<sup>27</sup>. Nesse momento, Alexsandra enfatiza que sempre trabalhou em comunidades periféricas, o que é muito simbólico, na medida em que muitos estudos têm mostrado significativos diferenciais entre escolas públicas localizadas em áreas periféricas e centrais.

Os aspectos que indicam tais diferenciações importantes para se pensar na educação na periferia e nas áreas centrais, demonstram diferenças que "[...] vão muito além das desigualdades individuais entre os alunos, ou de efeitos de vizinhança observáveis em áreas segregadas". (TORRES *et al.*, 2006, p. 18). Um dos elementos mais importantes nessa análise, é o tempo de permanência na escola, sobretudo nas municipais, que existe em menor quantidade na periferia, comparada aquelas localizadas em áreas centrais.

Para além disso, a estrutura de incentivos para professoras (es) se mostra bastante distorcida, "[...] os incentivos para o exercício em locais distantes parecem funcionar de modo imperfeito". (TORRES *et al.*, 2006, p. 18). Mas o aspecto mais relevante é, a constatação de que o estímulo das (os) professoras (es) para lecionar em locais distantes e pobres, parece ser, geralmente, baixo.

Contudo, não se trata somente do absenteísmo ao trabalho, na pesquisa de Torres, Pavez e Bichir (2006), entrevistando professores que atuam nessas áreas, em que pese tenham observado o interesse de alguns (as) professores (as) verdadeiramente dedicados (as), ficou explícito "[...] o desinteresse e também o preconceito em relação aos alunos negros, pobres, favelados e residentes na periferia". (TORRES *et al.*, 2006, p. 19).

Nesse sentido, as (os) alunas (os) já parecem fadados (as) a um baixo desempenho ao entrar no sistema escolar, condenadas (os) à priori por um sistema

---

<sup>26</sup> A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, nasceu em 1954, no Rio de Janeiro, em Porto Alegre foi fundada em 1962. É uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Na esfera educacional, atua com apoio intensivo e atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum nas séries iniciais de ensino fundamental.

<sup>27</sup> A Vila Nazareth está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre, mais especificamente no Bairro Bom Jesus, que conta com mais de 20 mil habitantes.

que é compreendido como a mais importante porta de saída de pobreza, a educação. Alexandra se distancia dessa realidade observada, pois nasceu, cresceu e sempre trabalhou em regiões periféricas, para além disso, seu contato inicial com a Educação Popular na escola de samba, contribuiu para que construísse um olhar diferente dessas áreas e do papel da educação nesse cenário. Afinal, a educação na periferia, já tem uma carga de Educação Popular, justamente por ser um território além-centro.

Alexandra aceitou o convite para trabalhar na APAE levando em consideração que seu primeiro emprego foi em uma clínica psiquiátrica, onde realizou trabalho voluntário com pessoas com problemas mentais. O contato com questões relacionadas a problemas de saúde mental não foi novidade, pois sua mãe também havia sido diagnosticada com uma doença mental, “[...] *pode ser romântico, mas eu acredito que Deus vai nos preparando para as coisas*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Iniciou seu trabalho nessa instituição com violão e a partir disso se apaixonou pela Educação Especial e nesse momento, mostra uma fotografia de um grupo de percussão conduzido por ela, “[...] *é o meu orgulho, vê-los tocando, porque alguns alunos inclusive, têm diagnóstico de psicose*”. (ALEXSANDRA, 2019). Seus colegas de trabalho se surpreendem até hoje com os avanços dos alunos com relação à música e Alexandra diz que isso se deve ao fato de que ela os vê como pessoas normais,

[...] *eu não vejo a deficiência. Os pais estão apaixonados pelos filhos tocando e tocando muito bem, eles fazem arranjos que se faz em escola de samba. A parte musical deles não fica para trás de nenhum outro tipo de aluno (a). Então, eu me realizo.* (ALEXSANDRA, 2019).

No seu ambiente de trabalho, seus colegas sabem de sua orientação sexual, a diretora e coordenadora, diz sentir-se muito respeitada, mas que nem sempre foi assim. Ao ser questionada sobre sofrer preconceito no ambiente de trabalho, diz que não há hierarquia entre machismo, racismo ou lesbofobia, que na sua percepção, tudo ocorre conjuntamente, “[...] *tu é mulher, negra, lésbica, competente e ocupa um cargo que normalmente é ocupado por homens*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Essa percepção de Alexandra está permeada de complexidade e é balizada por uma visão interseccional da sua vivência, pois ela demonstra compreender que “[... a opressão e a intolerância de diferenças aparecem em todas as formas e sexos e cores e sexualidades”. (LORDE, 1983). Ao dizer que tudo ocorre conjuntamente, ela

está destacando que não existe hierarquia de opressão, uma vez que o “[...] sexismo e heterossexismo surgem da mesma fonte do racismo”. (LORDE, 1983).

Relembra que inicialmente, teve seu trabalho desacreditado e que o respeito de hoje, foi fruto de muito tensionamento e construção diária, “[...] *tiveram que me engolir. As pessoas que não acreditavam no meu trabalho dentro da APAE tiveram que engolir a negra, sapata [...]*”. (ALEXSANDRA, 2019). O retorno das (os) alunas (os) a faz querer continuar atuando na Educação Especial, que atualmente também realiza um trabalho com crianças e comenta de uma atividade que irá participar com essa turma, sobre a importância do livro e de como esse iniciativa é potente, uma vez que alguns não são alfabetizados (as), “[...] *mas eles têm o direito de aprender*”. (ALEXSANDRA, 2019). Com essa turma ela diz que trabalha de uma forma mais lúdica, se fantasiando de personagens e que se sente muito feliz em poder “*sair um pouco da pele da Alexandra*”.

Fotografia 3 - Registro da atividade lúdica realizada com a turma de crianças da Escola de Educação Especial Nazareth APAE no mês de julho de 2019



Fonte: Arquivo pessoal da Alexandra.

Alexandra diz jamais ter imaginado que poderia trabalhar com música e que é gratificante poder trabalhar com o que ama,



*[...] vejo tantos grupos maravilhosos que eu formei e estou formando por aí, é isso que me alimenta, que me fortalece, ver quando uma pessoa aprende a tocar algum instrumento. Isso me fortalece, ver uma pessoa que antes dizia que não iria conseguir tocar, aprendendo. (ALEXSANDRA, 2019).*

Refletindo sobre o lugar que ocupa e a trajetória que vem trilhando, fala emocionada ser grata por todas as conquistas de sua vida e que se realiza na profissão que tanto ama, apontando como maior presente de sua vida, sua mãe ainda em vida, no dia de seu aniversário, ter podido comparecer à sua formatura da faculdade. Ter uma profissão, sobretudo a de professora, é muito simbólico para Alexsandra e, também para sua família,

*[...] depois de tudo que eu e minha família passamos, não passamos fome, mas muita dificuldade, nós comemos muito arroz e salsicha [...] de não ter uma farinha pra dar liga no bolo e comer só o farelo. Mas minha família sempre cultivou muitos valores acerca de respeito e educação, que hoje em dia percebemos que muitas famílias não têm. (ALEXSANDRA, 2019).*

Para Alexsandra a família tem um papel importante na educação, que significa para ela o ponto de partida da constituição do ser humano, “[...] tudo começa pela educação, primeiro a cultivada dentro de casa, com respeito”. (ALEXSANDRA, 2019). Orgulhosa da conexão que cultiva com sua família, destaca a ótima relação com seus sobrinhos, recordando que conversou sobre sua sexualidade com uma de suas sobrinhas, na época pequena, mas que hoje já tem 15 anos. Na ocasião, explicou que gostava de mulher e que isso não era algo errado e que na sua visão, essa atitude contribuiu na formação de sua sobrinha,

*[...] a tia é assim, a tia gosta de gosta de mulher. Nunca me apontaram o dedo, respeitaram minha ex-companheira e um deles ainda a chama de tia. E para ela não teve problema nenhum, sempre teve orgulho da tia dela. Tem uma prima lésbica e ainda não vota, mas sabe muito bem o que está acontecendo no país, em termos de política e questiona muito bem o posicionamento político do pai dela. É uma menina muito esclarecida e eu estou muito feliz com a educação e os valores que ela cultivava, de ter consciência de como era o Brasil antes e como está agora, de como é a situação dos professores e da educação hoje. (ALEXSANDRA, 2019).*

A reflexão sobre a importância da família na educação e sobretudo na sua constituição enquanto sujeito, fez Alexsandra pensar sobre o nosso contexto político, recordando que após as eleições presidenciais de 2018, chegou a pensar que não

poderia mais sair na rua e que embora tenha continuado a sua vida, a estratégia está sendo diferente, “[...] *as coisas estão mudando de baixo para cima e quem está sofrendo de uma forma esmagadora, somos nós. Você está na rua, trabalhando, mas está sofrendo as consequências das novas políticas*”. (ALEXSANDRA, 2019).

No entanto, apesar do cenário político não favorecer a continuidade do seu trabalho, continua trabalhando, dizendo que o que realmente importa para é poder ter tocado pessoas. Nesse sentido, o que a motiva é perceber que consegue “[...] *organizar aquela criança através da minha arte, eu quero fazer o bem com a minha arte. Poder ir às comunidades e conversar com as pessoas, esclarecendo como era o contexto antes e como está hoje, é o que eu quero fazer*”. (ALEXSANDRA, 2019).

A conscientização a qual Alexsandra se refere, está relacionada com a política, implicitamente, através de seu trabalho com a música nas comunidades periféricas, ela realiza também, um importante trabalho político de base, por meio da Educação Popular. Segundo Machado (2018), a periferia insatisfeita contribuiu para a vitória do atual presidente da República, alinhado ao conservadorismo e à extrema-direita. Sua eleição evidencia a vontade de participação política da população periférica e das pessoas que vivem longe do centro.

Machado e Scalco (2018), no âmbito da antropologia, estudam a relação de jovens de comunidades periféricas de Porto Alegre com o presidente eleito e constataram que tanto a esquerda quanto a direita, se afastaram da cultura popular e perderam a chance de se colocarem como alternativa ao trabalho de base iniciado pelo atual presidente, que iniciou ao menos dois anos antes da campanha eleitoral de 2018. De acordo com as antropólogas, que pesquisam juventude, consumo e política no Morro da Cruz há quase uma década e que agora desenvolvem uma nova fase do trabalho que só termina após as eleições,

[...] as pessoas na periferia de Porto Alegre têm plena consciência de que não são cidadãos. Parece clichê, mas é a realidade: as pessoas morrem nas filas de postos de saúde, o ônibus não chega, a educação não chega, não tem escola secundarista em grande parte das periferias, ou, quando tem, não há professor. As pessoas, quando têm problema de saúde, são medicalizadas para ficarem dopadas, para não ficarem reclamando e pedindo mais bens públicos. E vivem tudo isso com o tráfico de drogas crescendo. Foi aí que o presidente eleito entrou muito bem nas periferias. (MACHADO; SCALCO, 2018).

Por estar inserida no movimento social, Alexsandra compreende a importância do diálogo e do trabalho de base na periferia, enquanto estratégia para construção da

superação do atual cenário político que o Brasil enfrenta, que tem se mostrado extremamente hostil. Ao refletir sobre o que a motiva a continuar ocupando os espaços que ocupa, enfatiza que sua principal estratégia adotada no decorrer de sua trajetória na educação, é perceber que seu trabalho faz a diferença na vida das pessoas, mesmo que poucas, ela valoriza o retorno do seu esforço, ponderando que, embora não seja tão valorizado financeiramente, ainda consegue se sustentar. Emocionada diz, “[...] *o que me faz continuar é saber que posso organizar aquela criança que teve um surto, com a minha arte, embora a pessoa que governe o país não tenha ideia do que acontece em uma sala de aula, é isso que motiva*”. (ALEXSANDRA, 2019).

Alexsandra lembra que nas eleições presidenciais, foi votar com um livro embaixo do braço e que para além de todos os percalços que vem enfrentando, sobretudo na educação, por ser professora, negra e lésbica, um de seus incentivos e o que a encoraja também, é saber que é motivo de orgulho para sua família.

Fotografia 4 - Amo o que eu faço e faço porque amo



Fonte: Arquivo pessoal da Alexandra

## 8 PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui. Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes, tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nóiz? Alvos passeando por aí. Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência é roubar o pouco de bom que vivi. Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes, é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir. (EMICIDA, 2019).

A análise desta dissertação se dispôs a pensar as trajetórias das professoras negras lésbicas, a partir de uma reflexão de suas estratégias e recursos de sobrevivência utilizados no caminho percorrido na educação, as brechas que encontram para seguir resistindo, no intuito de compreender como os processos de invisibilidade são rompidos e os silêncios quebrados. Suas narrativas impulsionam a questionar o que acontece quando falamos, quem pode falar e sobre o que podemos falar.

Romper o ciclo de silêncios, nesse sentido, está relacionado a compreensão de que o ato de falar é uma negociação entre quem fala e quem escuta, ou seja, entre os ouvintes e os sujeitos que falam. (VARELA; DHAWAN, 2002). Portanto, ouvir, nessa perspectiva, o ato de anuência direciona-se às falantes dessa pesquisa. Alguém pode falar apenas quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas que são ouvidas são também as que pertencem, conseqüentemente, aquelas que não pertencem tornam-se aquelas que não são ouvidas (KILOMBA, 2010).

O silêncio para as professoras negras lésbicas não assumiu um sentido de evitar o sofrimento, pois elas estilharam a máscara do silêncio imposta pela lógica racista e lesbofóbica e com isso, converteram, à sua maneira, a imagem de vítimas da opressão e se tornaram atrizes políticas que protagonizam luta e resistência. (GOMES, 2017). O rompimento do ciclo de silêncios dessas professoras se fez sobretudo pelo contato com o movimento social, estudantil, negro, feminista e lésbico, o que reforça os argumentos de Gomes (2017), a respeito do papel dialógico e educativo do movimento social, que propicia a construção de saberes desestabilizadores e emancipatórios. Ao longo da historiografia educacional, se elaborou um lugar das professoras negras na história oficial e por isso, buscamos pela perspectiva das professoras negras lésbicas, demonstrar que para além de existirem

nesses espaços, podem, devem e estão contestando todos os óbices heteronormativos e racializantes no âmbito da educação pública.

A singularidade de suas trajetórias, expressam que não existe um lugar tampouco um modelo fixo da mulher negra lésbica, do mesmo modo que não existe uma única forma de docência. Embora relatem, cada uma a sua maneira, muitos obstáculos e preconceitos enfrentados na docência no ensino público, permanecem acreditando que continuar ocupando esses espaços e produzindo suas ações, contribuem para as mudanças tão necessárias em prol da construção de uma educação sem discriminação.

Salientamos que o sentido de acreditar, nas suas perspectivas singulares, se articulam de certa maneira e apresentam suas agências e estratégias desenvolvidas, ainda que dentro dos limites de gênero, classe, raça e sexualidade, não desconsideram as opressões que incidem sobre elas. O acreditar dessas professoras, não é nem de longe, uma visão romantizada da docência, que ignora os limites e fragilidades da educação no contexto atual da sociedade brasileira, mas se mostra como um modo de colocar no âmago da pesquisa suas possibilidades vividas, não deixando de destacar as barreiras criadas para que suas práticas não sejam efetivadas.

Foi possível perceber que quando as mulheres negras lésbicas rompem com alguma barreira do racismo e da lesbofobia e passam a ocupar posições fora da subalternidade, como a docência, “[...] acabam tendo de enfrentar uma série de obstáculos marcados por diversos complicadores que não lhes fizeram desistir, mas passar pelas dificuldades e avançar”. (NASCIMENTO, 2013, p. 11).

Daiana, Larissa e Alexandra, enegrecendo o espaço educacional e dando cor à consciência política, produzem concepções de educação emancipadora, que refuta os padrões raciais, de gênero e sexualidade e com isso, libertam para além das dificuldades e dores. As singularidades de suas trajetórias constituem possibilidades e constroem caminhos coletivos de tornar-se e ser professora negra e lésbica, a densidade simbólica de seus corpos femininos negros lésbicos na docência proporciona romper com estereótipos sobre a negritude e a lesbianidade nos processos educativos escolares.

Ao passo que em um primeiro momento, estas três professoras podem parecer poucas numericamente, revelam que seus processos de conscientização se inserem no interior do legado de luta das mulheres negras lésbicas, deixando uma marca

lésbica e negra dentro da institucionalidade, elaborando ações de confronto frente as lógicas de exclusão racial, de gênero e de orientação sexual. Dessa forma, ressignificam suas trajetórias e o fazer docente na educação pública, produzindo grietas, superando obstáculos, “[...] avançando e retrocedendo, quando necessário, sem perder a dimensão da complementariedade entre o coletivo e o individual”. (PEREIRA, 2018, p. 157).

Consideramos que a questão racial que envolve também gênero e sexualidade, em um país racista, machista e lgbtfóbico, “[...] sempre será política e ideológica, quer queiramos ou não, pois se contrapor ao racismo é se contrapor a práticas, posturas e ideologias. Exige posicionamento e mudança de comportamento”. (GOMES, 2008, p. 12). Nesse sentido, o silêncio se mostra como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial, de gênero e de orientação sexual e,

só será ouvido quando se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade, se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico cultural dos grupos étnico-raciais negros [...]. (GONÇALVES, 1985, p. 325).

Esta pesquisa empenhou-se em sistematizar, ainda que de modo incompleto, as estratégias utilizadas pelas professoras negras lésbicas em romper com o ciclo de silêncios e as possibilidades epistemológicas que suas subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017) produzem no espaço educacional. A investigação possibilitou compreender que para essas professoras, ressignificar é um potencial educativo, na medida em que a estética negra lésbica no ambiente escolar possibilita a reflexão de como a diversidade de corpos potencializa a experiência educativa.

Foi através da luta e da ressignificação do espaço docente que as professoras negras lésbicas transformaram a invisibilidade, o não-lugar, em lugar, foram seus saberes emancipatórios que tensionaram e continuam tensionando o saber e fazer pedagógico por meio de suas pedagogias de e em resistência. Suas trajetórias evidenciam processos inventivos que podemos perceber como (re)existências, pois além de criar formas de resistências e encontros contra as violências do racismo, do machismo e da lesbofobia, as professoras negras lésbicas forjaram e seguem forjando outras formas de existências e concepções de educação.

Cada uma das três professoras, desestabilizou à sua maneira, as concepções limitadas de educação no ensino público, demonstrando que as professoras negras

lésbicas, unindo todas essas subjetividades, tensionando as pequenas estruturas, proporcionam novas aprendizagens ao sistema educacional. As reflexões que propomos, foram construídas em um determinado momento e compreendendo a amplitude e complexidade das questões que atravessam a investigação, reconhecemos a impossibilidade de sustentar verdades e certezas absolutas sobre as trajetórias de professoras negras lésbicas.

A incompletude faz parte da pesquisa e as análises realizadas apontam a necessidade de pensarmos em possibilidades reflexivas futuras, que se ocupem de aprofundar estudos sobre os recursos e estratégias simbólicas de resistência de professoras negras lésbicas que nessa dissertação, reforçaram a urgência de que a educação brasileira aprenda cada vez mais com outras epistemologias, aqui, epistemologias negras e sapatonas.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ALMEIDA, Glauciane; HEILBORN, Maria Luiza. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. **Revista Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 225-249, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Alê. Angela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. **El País**, Salvador, 27 jul. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503\\_610956.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html). Acesso em: 30 mar. 2019.
- AMARAL, Rita. Educar para a igualdade ou para a diversidade? A socialização e a valorização da negritude em famílias negras. *In*: AGUAFORTE. [S. l.], 2001. Disponível em: [www.aguaforte.com/antropologia/educarparaque.html](http://www.aguaforte.com/antropologia/educarparaque.html). Acesso em: 10 mar. 2019.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando; MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 882-914, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00882.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**, [s. l.], v. 2, p. 203-216, 2. sem. 1994. Número especial. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/teorizando-sobre-genero-e-relacoes-raciais-2013-sandra-azeredo>. Acesso em: 04 set. 2017.
- BAIRROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. *In*: RIBEIRO, Matilde (org.). Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3 n. 3, p.458-463, 1995.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia e Política, 1945.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus Editora, 1996.



BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Marcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 12-29, set/dez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecendo o Prouni**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 26 set. 2019.

BRITO, Vinicius. **Como a mestra de bateria de Porto Alegre foi ensinar samba aos ingleses**. In: G1. São Paulo. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/carnaval/2012/noticia/2012/02/gaucha-que-viajou-para-fazer-samba-na-inglaterra.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro/; DP&A, 2003.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2012.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, Durban, 2001. p. 1-6. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

CARNERO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. FEUSP, 2005. (Tese de Doutorado).

CARREIRA, Denise et al. A educação e a política de desenvolvimento: o permanente desafio de superação das desigualdades educacionais. In: MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS et al (Org.). **Direitos humanos no Brasil 3: diagnóstico e perspectivas**. Disponível em: [http://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/diagnosticos\\_perspectivas.pdf](http://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/diagnosticos_perspectivas.pdf). Acesso em: 08 set. 2017.

CARVALHO, Maria Eulina P. de; RABAY, Glória. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CASTRO, Maria del Mar Varela; DHAWAN, Nikita. **Postkolonialer Feminismus um die Kunst der Selbstkritik**. Münster: Unrast Verlag, 2003.

CHAMBERS, Samuel J. Telepistemology of the closet; Or, the Queer Politics of Six Feet Under. **Journal of American Culture**. p. 24-41, 2003.

CHARMILLOT, Maryvonne. DAYER, Caroline. **Démarche comprehensive et méthodes qualitatives: classifications épistémologiques**. Recherches Qualitatives – Hors Série, n. 3, 2007, p. 126-139 in KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista**

**compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu Lima Florencio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió. Edufal, 2013.

CLARKE, Cheryl. **New notes on Lesbianism.** The days of good looks: the prose and poetry of Cheryl Clarke, 1980 to 2005. Nova York: Da Capo Press, 2006b.

CLARKE, Cheryl. **O lesbianismo:** um ato de resistência. In: Esta ponte, minhas costas, originalmente “This Bridge Called my Back”: Vozes das mulheres terceiro-mundistas nos Estados Unidos, editado e traduzido por Cherríe Moraga e Ana Castillo. ISM Press. São Francisco-USA: 1988.

CLARKE, Cheryl. **Racismo e regime heterossexual por Ochy Curiel e Xiomara Carballo.** Disponível em: <https://encontrpaulistadelesbofeminismo.noblogs.org/post/2018/04/22/sub-eixo-2-racismo-e-regime-heterossexual-por-ochy-curiel-e-xiomara-carballo/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

COELHO, Tatiana. **Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram 83%.** In: G1. São Paulo. [2019?]. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2019.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? **Revista Cult**, nº. 202, ano 18, editora Bregantini, junho 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o artigo de Heikman “Truth and Methos: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder? **Sings**, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997 [Tradução de Juliana Borges].

COLLINS, Patricia Hill. **The black feminist thought.** London, Routledge, 2000

COLLINS, Patricia Hill. **Toward a new vision: race, class and gender as categories of analysis and connection,** 1981.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da. **Gênero e Educação nas Escrevivências de Conceição Evaristo:** Um olhar sobre Ponciá Vivêncio e Becos da Memória. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2016.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el feminismo:** uma perspectiva desde America Latina y Caribe, 2009.

CURIEL, Ochy. **Racismo e regime heterossexual por Ochy Curiel e Xiomara Carballo.** Disponível em: <https://encontrpaulistadelesbofeminismo.noblogs.org/post/2018/04/22/sub-eixo-2->

racismo-e-regime-heterossexual-por-ochy-curiel-e-xiomara-carballo/. Acesso em: 11 dez. 2019.

DÁVILA, Jerry. O valor social da brancura na visão dos educadores da Era Vargas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 25, p. 111-126, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DONINI, Marcela. **O que as lésbicas não aguentam mais ouvir – e por que elas se ofendem**. In: Gaúcha ZH. Porto Alegre. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2019/08/o-que-as-lesbicas-nao-aguentam-mais-ouvir-e-por-que-elas-se-ofendem-cjzlaub6n04hl01pa5j4zqp7s.html>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades/ François Dubet; tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini – São Paulo: Cortez, 2008.

EMICIDA. AmarElo. In: LETRAS. [S.l.]c 2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FARIAS, Jordão. **A (falta de) representatividade negra: usos, sentidos e efeitos na sociedade brasileira**. In: Medium. [S.l.]. 2018. Disponível em: <https://medium.com/@fariasjordao/a-falta-de-representatividade-negra-usos-sentidos-e-efeitos-na-sociedade-brasileira-16f89770927b>. Acesso em: 18 nov. 2019.

FATOR de exclusão da população lgbt é a família, diz censo. In: **G1**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/fator-de-exclusao-da-populacao-lgbt-e-familia-diz-censo.html>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FERREIRA, Hemerson. Da Revolta à Semana Farroupilha: entre tradição e a história. In: Prod. [S.l.]. 2009. Disponível em: <http://prod.midiaindependente.org/en/blue/2009/08/451359.shtml>. Acesso em 8 nov. 2019.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. In: *Ciência e Educação*. [S.l.]. 2018. Disponível em <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

FIGUEIREDO, Ângela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Periódicus**, Salvador, n. 3, v. 1, mai.-out. 2015.

FLORENCIO, Gabriela. **Preconceito e culpabilização à vítima são comuns em casos de estupro**. In: Geledés. [S.l.]. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/preconceito-e-culpabilizacao-vitima-sao-comuns-em-casos-de-estupro/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FONSECA, Marcus Vinicius. Entre o cativo e a liberdade: a educação das crianças escravas nos debates sobre a Lei do Ventre Livre. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; SÁ, Nicanor, Palhares (org.). **Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação**. Vitória: Edufes, 2011.

FRANZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA, Salvador, 2008.

FUNDAÇÃO BAOBÁ. Disponível em: <http://baoba.org.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica: sumário dos resultados da pesquisa. São Paulo, 2009. Disponível em: [http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/PesquisaPreconceitoEscola\\_I\\_nep2009\\_integra.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/PesquisaPreconceitoEscola_I_nep2009_integra.pdf). Acesso em: 25 fev. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo**: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21º Reuniões da ANPED. Caxambu, 1998.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr. 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/Out/Nov/Dez. 2002.

GONÇALVES, Juliana. De Ivone Lara à Fabiana Cozza: colorismo, uma conversa necessária. In: Geledés. [S.l.]. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-ivone-lara-fabiana-cozza-colorismo-uma-conversa-necessaria/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/movimento-negro-e-educa%C3%A7%C3%A3o-petronilha-e-luizgon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. Mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed. 34, 1999.

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

HOOKS, Bell. **A teoria como prática libertadora**. In: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Cap.5, p.83-104.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 – Brasília :Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

JESUS, Samuel de. O negro na educação brasileira. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas**. Minas Gerais, n. 1, ano 1.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu Lima Florencio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

KENNEDY, Florynce R. **Color Me Flo**: My Hard Life and Good Times. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976.

KILOMBA, Grada. **Plantations Memories**. Episodes of Everyday Racism. Auflage, 2010.

LISBOA, Cristiane. **Tem um coração que faz barulho de água = Hay un corazón que sueana a agua**. Versão em espanhol por Marina Waquil. Rio de Janeiro: Memória Visual, 2018.

LOMBROSO, Cesare. O homem delinquente. Tradução Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2013.

LORDE, Audre. **“Power” from the collected poems of Audre Lorde**. Norton and Company Inc., 1997.

LORDE, Audre. **Sister outsider**, Ensaios e Conferências. 1984.

LORDE, Audre. **Sister outsider: essays and speeches**. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984.

LORDE, Audre. **There is no hierarchy of oppressions**. Homophobia and Education. New York: Council on Interracial Books for Children, 1983.

MAIA, Sandra. **Escolas de samba e tribos do carnaval de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre.

MARCELINO, Sandra Regina. **Mulher Negra Lésbica: a fala rompeu seu contrato e não cabe mais espaço para o silêncio**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

MATIJASCIC, Miko. **Texto para discussão**. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea , 2017.

MEDEIROS, Martha. **Quantos negros você vê na escola, no trabalho, na praia? Se tem territorialidade, tem apartheid**. *In: Versar*. [S.l.]. 2018. Disponível em <https://www.revistaversar.com.br/apartheid/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MESQUITA, Marylucia. Movimento de mulheres lésbicas como sujeito político: senale, visibilidade e direitos. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LÉSBICAS*, 6., 2006, Recife. Recife: Grupo Curumim, 2006. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio\\_SENALE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio_SENALE.pdf). Acesso em: 28 fev. 2019.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 11, jan/jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. Machos e brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. **Revista de Estudos Feministas**, n. 21, p. 301-324, 2013.

MOHANTY, Chandra Talpade. On Race and Voice: Challenges for Liberation Education in the 1990s. **Cultural Critique**, n. 14, p. 179-208.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso**. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

NASCIMENTO, Geysa Marcelino; COMIN, Fabio Scorsolini. A revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Trends Psychol**, Ribeirão Preto, vol.26, nº 3, p. 1527-1541, 2018.

NASCIMENTO, Tainah Mota do. **O direito como mecanismo regulador da sexualidade**. Monografia de Conclusão de Curso em Direito. Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo, 2016.

NASCIMENTO, Tainah Mota do; MOREIRA, Alena Ocom. **Racismo, Necropolítica e o Sistema Prisional Brasileiro**: uma análise da lei de drogas como legitimadora do encarceramento em massa. 9º Congresso Internacional de Ciências Criminais. Sistema Penal e Violência, XVIII Congresso Transdisciplinar de Ciências Criminais do ITEC-RS, PUCRS, GT- Criminologia, 2018.

NASCIMENTO, Tatiana. **Palavra Preta**. In: Palavra Preta. [S.l.] [2019?]. Disponível em: <https://palavrapreta.wordpress.com/author/tateann/>. Acesso em: 28 mar 2019.

NEM fascistas nem teleguiados: os bolsonaristas da periferia de Porto Alegre. **El país**, Porto Alegre, 17 ago. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534457864\\_835707.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534457864_835707.html). Acesso em: 12 dez. 2019.

OLIVEIRA, Iolanda Carvalho; LINS, Lucélia Teixeira; SILVA, Regina Celi Delfino da. **Análise e conceitos**: a linha histórico-filosófica da Educação Popular. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/IolandaCarvalhoOliveira.pdf>. Acesso em 13 dez. 2019.

PALMA, Yáskara Arrial; PIASON, Alina da Silva; BEZERRA, Ana Cláudia Menini; STREY, Marlene Neves. Experiências de vida e os processos de visibilidade social de mulheres que amam mulheres. **Aletheia**, n. 33, p. 1-13, 2010.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e afrodescendência**: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002). Tese de Doutorado; PUCRS; Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e afrodescendência**: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002). **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 1, p. 77-99, 2010.

PEREIRA, Olga Maria Lima. **Docência negra em pelotas**: um constante reinterpretar de silêncios. Tese (doutorado) Pelotas: UCPEL, 2014.

PIERCE, Charles. **Psychiatric problems of the black minority**. In: ARIETI, S. (Ed.). **American handbook of psychiatry**. Boston: Basic Books, 1974, p. 512-523.

PINAFI, Tânia. **Assimetrias de poder na militância entre gays e lésbicas**. Disponível em: [http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/assimetrias\\_de\\_poder\\_na\\_militancia\\_entre\\_gays\\_e\\_lesbicas.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/assimetrias_de_poder_na_militancia_entre_gays_e_lesbicas.pdf). Acesso em 28 fev. 2019.

PODCAST FACULTAD LIBRE. Sobre lo pós-colonial y lo subalterno. Rita Segato. [S.l.]. Facultad Libre, 28 jan. 2019. *Podcast*. Disponível em: [https://open.spotify.com/show/4GVKrd8m0p7afgudEf8VCA?si=7nOmczdR\\_KwO6yERAId3A](https://open.spotify.com/show/4GVKrd8m0p7afgudEf8VCA?si=7nOmczdR_KwO6yERAId3A). Acesso em: 18 dez. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

**Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (organizadoras). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Vários autores.

QUEIROZ, Mariana Amaral. *In*: Católicas org. [S.l.] [2019?]. Palavra proibida. Disponível em: <http://catolicas.org.br/novidades/noticias/versos-contra-a-lesbofobia-a-voz-e-a-luta-de-cinco-poetas-lesbicas-brasileiras/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

QUIANGALA, Anne Caroline. Tradução: quem pode falar? (Grada Kilomba). *In*: Preta nerd. [S.l.]. 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-gradakilomba.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade Compulsória e existência lésbica. Tradução por Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas**, n. 05, 2010, p. 17-44.

RICH, Adrienne. **Compulsory heterosexuality and lesbian existence**. In: GELP, Barbara C. & GELP, Albert (editores). Adrienne Rich's Poetry and Prose. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Curso Normal**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/curso-normal>. Acesso em 26 set 2019.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTANA, Bianca. **Quem é mulher negra no Brasil?** Colorismo e mito da democracia racial. *In*: Revista Cult. [S.l.]. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, Tatiana Nascimento dos. Zami: (auto) tradução da lesbianidade negra em Audre Lorde. **Revista Palmares**, ano X, ed. 08, nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

SEVERO, Juliana Gomes. **O grêmio estudantil de uma escola estadual no Rio Grande do Sul**. Trabalho de conclusão de especialização. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151695/001005695.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 set. 2019.



SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura et al. **"Raça", ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Jonatan. Márcia Tiburi: "o patriarcado é o sistema de opressão e privilégios dos sujeitos machos e brancos". *In*: A escotilha. [S.l.]. 2018. Disponível em <http://www.aescotilha.com.br/literatura/contracapa/entrevista-marcia-tiburi/>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, 21 mar. 2010. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22csilva.htm>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES**.1998, vol.19, n.45, p.7-23.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, n. 56, p. 207-224, 2015.

SILVA, Tiago da Rosa. **Sociedade recreativa e cultural Os Zíngaros**: apontamentos iniciais sobre a trajetória de um clube negro na cidade de Bagé/RS no pós-abolição. Anais do XIII Encontro Estadual de História da ANPUH RS, Ensino, Direitos e Democracia.

SILVA, Vitória Régia. No Brasil, 6 mulheres lésbicas são estupradas por dia. *In*: Gênero e número. [S.l.]. 2017. Disponível em: <http://www.generonumero.media/no-brasil-6-mulheres-lesbicas-sao-estupradas-por-dia/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SILVEIRA, Daniel. População que se declara preta cresce 14,9% no Brasil em 4 anos, aponta IBGE. *In*: G1. [S.l.]. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 11 dez, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SPOSITO, Marília. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

SUPTITZ, Bruna. **Periferia insatisfeita deu vitória a Bolsonaro, diz pesquisadora**. *In*: Jornal do Comércio. Porto Alegre. 2018. Disponível em:

[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/politica/2018/12/662532-periferia-insatisfeita-deu-vitoria-a-bolsonaro-diz-pesquisadora.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/politica/2018/12/662532-periferia-insatisfeita-deu-vitoria-a-bolsonaro-diz-pesquisadora.html). Acesso em: 12 dez. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, LiberLivro Editora, 2004.

TORRES, Haroldo da Gama; PAVEZ, Thais Regina; GOMES, Sandra; BICHIR, Renata Mirandola. **Educação na periferia de São Paulo**: ou como pensar as desigualdades educacionais? Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies. Rio de Janeiro, 2006.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **A une**. Disponível em: <https://une.org.br/a-une/>. Acesso em: 26 set. 2019.

UOL, Vestibular. IBGE usa classificação de cor preta; grupo negro reúne pretos e pardos. *In*: UOL. [S.l.]. 2013. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2013/05/03/ibge-usa-classificacao-de-cor-preta-grupo-negro-reune-pretos-e-pardos.htm>. Acesso em: 27 set 2018.

VIEIRA, Laura. A invisibilidade da estética negra: a dor do racismo sobre nossos cabelos. *In*: Geledés. [S.l.]. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-invisibilidade-da-estetica-negra-a-dor-do-racismo-sobre-nossos-cabelos/>. Acesso em: 23 set. 2019.

VINICIUS, Cassius. A farsa farroupilha: o preço da liberdade para os lanceiros negros. *In*: Esquerda Diário. [S.l.]. 2017. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-farsa-farroupilha-o-preco-da-liberdade-para-os-lanceiros-negros>. Acesso em: 10 nov 2019.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir (re)vivir. Alternativas, 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287 – 309, 2003.

ZERAI, Assata. Selected Africana Scholars and their Contributions to the Understanding of Race, Class and Gender Intersectionality. **Cultural Dynamics**, n. 12, p. 182-222, jul. 2000. Disponível em: <http://cdy.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/2/182>. Acesso em: 22 ago. 2017.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

---

Programa de Pós-Graduação em Educação

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Trajetórias de Professoras Negras Lésbicas no Ensino Público

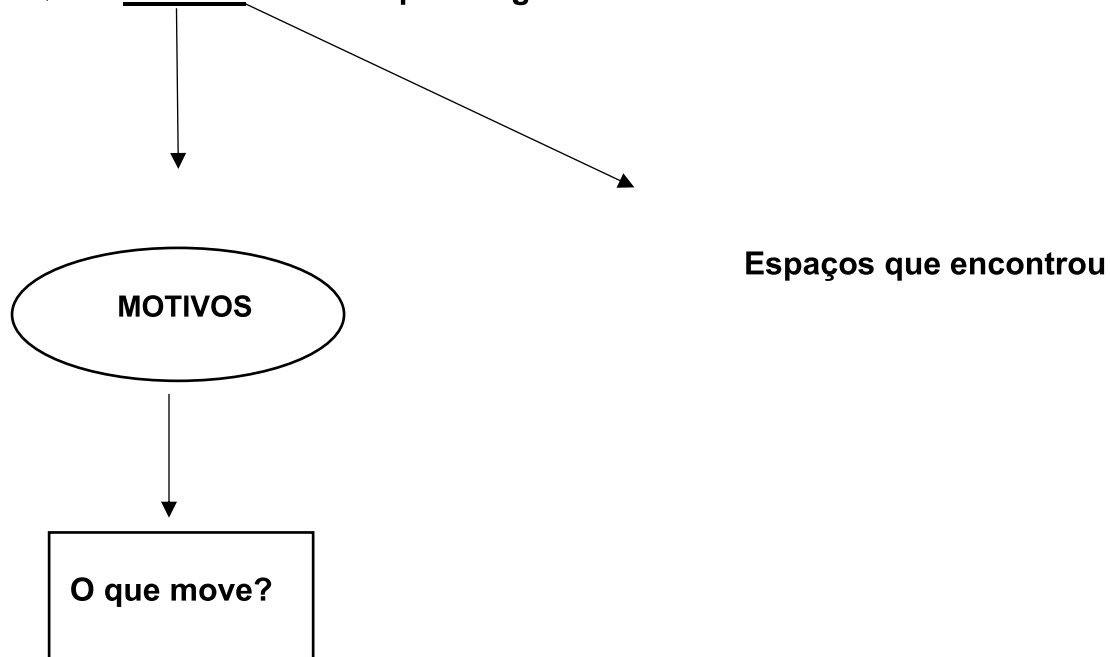
**Mestranda:** Tainah Mota do Nascimento

**Orientador:** Rodrigo Manoel Dias da Silva

### Questões para a entrevista

- **Informações pessoas (nome, idade, nascimento, relações familiares etc).**
- **Informações escolares (município, escolas, círculo de amizades, o que a mobilizou para ingressar no campo da educação?)**
- **DETALHAMENTO PARA A ORALIDADE**
- **Você se entende negra? Desde quando?**
- **Como foi esse processo? Exemplo de experiências...**
- **Quando e como se descobriu lésbica?**
- **A partir do modo como ela se define como sujeito, seja se sentiu desrespeitada nas relações íntimas, sociais, no trabalho...**
- **Percebe esse tipo de preconceito nos seus espaços de trabalho?**
- **Quais estratégias e recursos de sobrevivência na trajetória percorrida na educação?**
- **Mudaram no decorrer do tempo? Por que?**

➤ Quais brechas encontra para seguir resistindo?



➡ Que possibilidades de mobilização são produzidas com base nas configurações existentes de discurso e de poder?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS**  
**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser elucidada sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é da pesquisadora.

**Título da dissertação:** Trajetórias de professoras negras lésbicas no Ensino Público

**Pesquisadora:** Tainah Mota do Nascimento

**Orientador:** Rodrigo Manoel Dias da Silva

**Telefone para contato:** (55) 99945-7684

O Objetivo desta pesquisa é compreender as trajetórias das professoras negras lésbicas, como os processos de invisibilidade são rompidos e os silêncios quebrados, a partir de um espaço de escuta sensível, no intuito de visibilizar as narrativas e trajetórias dessas professoras negras lésbicas, possibilitando refletir sobre a interseccionalidade como base conceitual, demonstrando a impossibilidade de compreendermos os sistemas de resistência e dominação sem considerarmos o modo como raça, classe, gênero e sexualidade se comunicam e operam interligando os mecanismos de dominação.

A sua participação na pesquisa consiste em responder um questionário que será realizado pela própria pesquisadora, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para a pesquisada. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa não oferecem risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade, se assim desejar a pesquisada. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informada e elucidada pela pesquisadora sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome e assinatura do sujeito: \_\_\_\_\_