



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ALEIDA CARDOSO CORRÊA

**TRAJETÓRIAS DE DIRETORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
TUBARÃO/SC: BARREIRAS RACIAIS E ASCENSÃO SOCIAL**

Tubarão
2020

ALEIDA CARDOSO CORRÊA

**TRAJETÓRIAS DE DIRETORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
TUBARÃO/SC: BARREIRAS RACIAIS E ASCENSÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Tânia Mara Cruz, Dra.

Tubarão

2020

ALEIDA CARDOSO CORRÊA

**TRAJETÓRIAS DE DIRETORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE TUBARÃO/SC:
BARREIRAS RACIAIS E ASCENSÃO SOCIAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 30 de julho de 2020.

Tânia M. Cruz

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Tânia Mara Cruz, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Fernanda da Silva Lima

Professora Fernanda da Silva Lima, Dra.
Examinadora Externa – Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

Leonete Luzia Schmidt

Professora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Matheus Bernardo Silva

Professor Matheus Bernardo Silva, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação a minha mãe Dinha Corrêa, pelo exemplo e dedicação de toda uma vida na luta antirracista.

Eu sou porque você é minha mãe. Nada disso seria possível sem sua compreensão, incentivo e amor, razão pela qual me proponho a seguir em frente e de cabeça erguida.

Nós por nós sempre!

AGRADECIMENTOS

Peço licença para agradecer as oportunidades dadas a mim até então, as que estão surgindo e as que ainda estão por vir em minha vida. Há um provérbio africano que nos ensina: “Nunca se esqueçam as lições aprendidas nas dores.” É através desses ensinamentos que nos propomos a ser resilientes quando falamos de mulheres negras e suas vivências na educação, dentro da academia, de forma que esse espaço se abra para novas possibilidades e que se faça menos hostil para nós. A escrita desta dissertação foi um divisor de águas para mim. Embora a dificuldade em alguns momentos bloqueie nosso conhecimento, houve, principalmente, acolhimento, afeto e inspiração que me fizeram chegar a esta etapa final.

Nesse percurso, expressei minha gratidão às pessoas e às oportunidades que pelo caminho encontrei. Imensamente agradeço à minha orientadora Tânia Mara, por todo seu olhar humanizado, por ter me inspirado a compreender melhor o quanto o feminismo é um campo de luta necessário na vida das mulheres; nas contribuições teóricas e pela parceria nesta produção, a qual ela sabe o quanto é importante e representativa para mim. Minha luta é o seguimento de outras lutas, como a de minha mãe, carinhosamente conhecida por Dinha Corrêa, que há vinte três anos traz dentro de si uma perseverança na luta antirracista e de gênero, passando-me ideais que legitimam nosso modo de existir. Você é luz, minha amada mãe!

Agradeço a minha filha, Maria Eduarda, que me inspira todos os dias a não desistir da luta, tornando-se uma moça empoderada, galgando seu lugar consciente e representativo na sociedade.

A minha querida avó Elza, sempre me incentivando nos estudos, com toda sua empatia, generosidade e estímulo.

Ao meu companheiro, Rivaldo Jaques, pela cumplicidade e incentivo diário pelo meu crescimento pessoal e profissional. Você fez essa jornada se tornar mais leve.

Às colegas Aline e Juliana, por compartilharem saberes e acreditarem que as pautas que nos circundam através do gênero são necessárias. Gratidão *hermanas!*

Aos demais familiares: irmão, sobrinhos, tio e cunhada, pela torcida sincera.

À Capes, pelo financiamento, fomentando minha continuidade no Mestrado.

E às protagonistas da pesquisa, que se despiram de seus silenciamentos e, com suas narrativas potentes de solidariedade, tentam romper as invisibilidades diárias. Gratidão a cada uma por me emprestar seu tempo e acreditar na seriedade do trabalho proposto.

“[...] a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha...mas tornar-se negra é uma conquista” (GONZALEZ, 1983).

RESUMO

Este trabalho pretende desvelar nas vozes presentes das diretoras negras entrevistadas, o processo de construção de suas identidades étnico-raciais e sociais e suas trajetórias na direção de escolas públicas. Mulheres negras constroem suas identidades nadando em águas revoltas e profundas, em difíceis condições estruturais dentro das relações raciais, de gênero e de classe social, particularmente na profissão docente. Esta pesquisa busca a trajetória de vida de mulheres negras que trilharam pela carreira do magistério: as dificuldades encontradas ao longo do percurso de formação acadêmica, pessoal e profissional; suas experiências, expectativas, frustrações e o rompimento do bloqueio da exclusão até adentrar no exercício de sua atividade pública que envolve relações de poder e sua ascensão profissional como diretoras de escolas públicas. Tem como objetivo geral compreender a trajetória de professoras negras a diretoras nas escolas de educação básica da cidade de Tubarão em sua dinâmica das relações sociais de gênero com recorte étnico racial. Como objetivos específicos: conhecer o percurso e o enfrentamento de mulheres negras dentro dos espaços de sociabilidade na escola e fora dela; investigar a trajetória acadêmica e profissional de diretoras negras no processo de construção de suas identidades; analisar o processo de ascensão social da professora negra para cargos de direção na escola como um espaço de liderança e lugar estratégico de resistência nas relações de raça, gênero e classe. Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos referenciais marxistas a partir de Thompson (1992) e Davis (2016); nos referenciais relativos à raça por Munanga (2003, 2005-2006), Guimarães (2002) e Schwarcz (1998); e nos referenciais do feminismo interseccional classe, raça e gênero a partir de feministas estadunidenses e brasileiras como Davis (2016), Lorde (2012), Hooks (1995), Collins (2002), Carneiro (2009), Gonzalez (1983, 1988), Gomes (1995), Ribeiro (2017, 2018) e Werneck (2002). Como metodologia utilizou-se a história oral temática, por ser aquela que apresenta um tema central e em que as entrevistas se voltam ao desenvolvimento de um tema determinado, no caso em questão a história de vida relacionada à trajetória de ascensão de professoras negras a cargos de direção escolar, a partir de entrevistas com diretoras negras com base em um roteiro semiestruturado. Os resultados falam da existência do preconceito e da discriminação racial vivenciados no decurso de suas vidas, tanto fora quanto dentro do espaço escolar, com um fio condutor que remete para semelhanças nas vivências por essas mulheres, como sentimento de não pertencimento nos espaços acadêmicos e autopercepção da necessidade de agir para a desconstrução de práticas de combate ao racismo em função do difícil cargo ocupado. A busca de informações, possibilidades e entendimento da importância de sua representatividade social dentro desses espaços de construção de sua identidade individual ou coletiva é perpassada pela questão do colorismo social ou na autoatribuição da cor negra e as diferentes consequências raciais para o cotidiano dessas mulheres. Em contrapartida, observou-se pouca relação com os movimentos sociais e uma compreensão teórica mais genérica sobre raça. Cabe pensar, por fim, sobre a ainda pouca presença de mulheres negras em cargos de poder na escola pública e a falta de estudos sobre essas experiências.

Palavras-chave: Mulheres negras. Diretoras. Relações de gênero. Educação básica.

ABSTRACT

This work intends to reveal in the present voices of the interviewed black directors, the construction of their ethnic-racial and social identities and their trajectories in the direction of public schools. Black women build their identities by swimming in wild and deep waters, in difficult structural conditions within race relations, gender and social class, particularly in the teaching profession. This research seeks to life trajectory of black women who followed the teaching career: the difficulties encountered along the course of academic, personal and professional; their experiences, expectations, frustrations and the breaking of the blockade of exclusion until entering the exercise of its public activity that involves power relations and her professional rise as public school principals. Its general objective understand the trajectory of black teachers to principals in basic education schools in the city of Tubarão in its dynamics of gender social relations with racial ethnic profile. As specific objectives: to know the path and the confrontation black women within sociability spaces at school and outside it; investigate the academic and professional trajectory of black directors in the process of building their identities; to analyze the black teacher's social ascension process to positions direction at school as a space for leadership and a strategic place of resistance in race, gender and class relations. This research was developed based on the Marxist references from Thompson (1992) and Davis (2016); in referentials related to race by Munanga (2003, 2005-2006), Guimarães (2002) and Schwarcz (1998); and in the references of intersectional feminism class, race and gender from feminists. Americans and Brazilians like Davis (2016), Lorde (2012), Hooks (1995), Collins (2002), Carneiro (2009), Gonzalez (1983, 1988), Gomes (1995), Ribeiro (2017, 2018), and Werneck (2002). Thematic oral history was used as the methodology, as it is one that presents a central theme and in which the interviews turn to the development of a specific theme, in this case the life story related to the trajectory of the ascension of black teachers to management positions, from interviews with black directors based on a semi-structured script. The results speak of the existence of prejudice and racial discrimination experienced in their lives, both outside and inside the schools space, with a common thread which refers to similarities in the experiences of these women, as a feeling of not belonging in academic spaces and self-perception of the need to act for the deconstruction of practices to combat racism due to the difficult position held. The search for information possibilities and understanding of the importance of its social representativeness within these spaces of construction of its identity individual or collective is permeated by the issue of social colorism or self-attribution black and the different racial consequences for the daily lives of these women. On the other hand, there was little relationship with social movements and an understanding more theoretical theory about race. Finally, it is worth thinking about the still little presence of black women in positions of power in the public school and the lack of studies on these experiences.

Keywords: Black women. Directors. Gender relations. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição percentual da ocupação de gênero/cor no mercado de trabalho 2018	45
Quadro 1– Perfil das diretoras entrevistadas.....	29
Quadro 2 – Encontros de Mulheres e Feministas Brasileiras e Latino-Americana.....	65

LISTA DE SIGLAS

AE – Assistente Educacional
AI-5 Ato Institucional nº5
ALESC – Assembleia Legislativa de Santa Catarina
ALN - Aliança Libertadora Nacional
ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CME – Centro Municipal de Esportes
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CONAPIR – Conselho Nacional da Promoção de Igualdade Racial
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
EFTDC – Estrada de Ferro Donna Thereza Christina
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
ENMN – Encontro Nacional de Mulheres Negras
FME – Fundação Municipal de Educação
FNB – Frente Negra Brasileira
GERED – Gerência Regional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IPCN – Instituto de Pesquisas das Culturas Negras
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MNB – Movimento Negro Brasileiro
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização Não Governamental

OS – Sistema Operacional

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPA – Plano Plurianual

PPP –Projeto Político-Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SNI - Serviço Nacional de Informação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	29
2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O CAMINHO PERCORRIDO PELA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
2.1 EUGENIA E O PROCESSO DE EMBRANQUECIMENTO NO BRASIL	34
2.2 A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	36
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E LEI Nº 10.639/03: UM RECONTAR SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES	39
2.4 COTAS RACIAIS: UM RECOMEÇO PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO SUPERIOR.....	42
2.5 MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO: DIREÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO RACIAL	44
3 FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE RAÇA, CLASSE E GÊNERO	49
3.1 “E EU, NÃO SOU UMA MULHER”? AS ORIGENS DO FEMINISMO NEGRO NORTE-AMERICANO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O FEMINISMO NEGRO SUL-AMERICANO	49
3.2 AS LUTAS ABOLICIONISTAS DAS MULHERES NEGRAS	52
3.3 DO FEMINISMO UNIVERSAL AO INTERSECCIONAL	55
3.4 O FEMINISMO PRECURSOR DE LÉLIA GONZALEZ	59
3.5 ALGUNS ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO NO BRASIL	62
4 DAS TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS: O PERCURSO DAS DIRETORAS NEGRAS QUE CONTAM SUAS HISTÓRIAS	67
4.1 AS DIFICULDADES DA ASCENSÃO E A QUESTÃO RACIAL.....	68
4.2 AUTOAFIRMAÇÃO RACIAL E O COLORISMO	76
4.3 HISTÓRIAS SOBRE A PRESENÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	84
4.4 A ESTÉTICA E O RACISMO	87
4.5 ASCENSÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA.....	91

4.6 PERTENCIMENTO RACIAL, DE CLASSE E LUGAR DE FALA	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	110
APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado de apoio à entrevista.....	111
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113

INTRODUÇÃO

[...] e porque mulheres negras têm sido sempre posicionadas na base da hierarquia de raça, classe e gênero, quando mulheres negras se movem, toda a estrutura da sociedade se movimenta conosco. Essa é a razão pela qual, apesar das condições políticas e econômicas, mulheres negras representam resistência... mulheres negras representam a esperança do mundo (DAVIS, 2017).

Todas nós, mulheres negras, de alguma forma somos carregadas de ancestralidade. No exercício de nos considerarmos sujeitos políticos e de direitos, há uma lacuna fragmentada em relação às nossas demandas e particularidades, pois ao ressignificar nosso posicionamento em relação ao pertencimento étnico, ensejamos mudanças transformadoras. Ao entender qual é nosso lugar, nos conectamos na tentativa de nos empoderarmos, sobretudo, em imprimir nossa posição negra feminina em todos os espaços, mesmo aqueles que por tempos vêm sendo negligenciados.

Em julho de 2017, Angela Davis, ativista e intelectual negra, esteve na Universidade Federal da Bahia (UFBA), permitindo-nos contemplar uma nova agenda feminista em prol da luta incansável de mulheres negras. Em suas palavras na epígrafe acima, Davis anuncia o movimento de mulheres negras como um dos movimentos sociais mais importantes do mundo, por intensificar sistematicamente a luta por igualdade de oportunidades. Além de ser uma referência internacional ao discutir categorias de análise como gênero, raça e classe, pontua como essas estruturas se interseccionam, e propõe discussões urgentes para evidenciar as desigualdades presentes em todos os lugares, visando a abrir caminhos emancipatórios através de uma luta antirracista e pela equidade de gênero.

No momento em que começamos a tomar consciência dessa negação estrutural desde cedo, evidencia-se “que nem todas as mulheres são iguais”, pois somos subjugadas por diversos episódios discriminatórios que nos desqualificam socialmente e invisibilizam nosso modo de existir por conta da permanência do racismo. A autora bell hooks¹ faz suas considerações a respeito, ao abordar que:

Essas representações incutiram na consciência de toda a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como símbolo sexual, os corpos

¹ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins é escrito assim em minúsculo por desejo da própria autora. Escolheu esse nome por ser o de sua bisavó.

femininos negros são postos numa categoria em termos culturais tidas como bastante distante da vida mental (HOOKS, 1995, p.469).

Nessa tentativa de corroborar processos de subjugação que nós, mulheres negras, fomos e somos submetidas a um estereótipo de não intelectualizadas, bell hooks reforça o que viemos combatendo há anos, de que também somos capazes de produzir conhecimento.

No imaginário social, pode-se dizer que há uma comparação equivocada no que se refere à universalidade entre mulheres brancas e negras, pois endossa a opinião de que todas estão dentro do mesmo bojo, logo, também são atingidas por várias opressões sociais. No entanto, mulheres negras estão condicionadas negativamente há séculos. Essa questão contraditória me fez lembrar de uma roda de conversa que participei no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Tubarão, em 2018, como convidada do evento a explicar sobre “a situação da mulher negra na atualidade”, em alusão ao Dia Internacional da Mulher. De imediato, percebi o fato de ser a única mulher negra presente para o debate, dentre as dez que ali estavam. Sabemos que, por sermos mulheres, já estamos constantemente em contextos sexistas e misóginos que nos causam dores e sofrimentos. Mas eu, obviamente sozinha enquanto mulher negra, estava ali para falar dessas violações e de outras que atravessam violentamente essas estruturas que recaem sobre nós como o racismo estrutural. Observei ali, nas diferentes falas, que todas partilham das mesmas dores e sofrimentos, e percebi com isso uma certa desautorização, já que não seria exclusividade das pessoas negras serem marcadas pelo preconceito racial; como exemplo, cito que uma delas argumentou em sua fala que o fato de ser branca e loira não a isenta de sofrer preconceito e ser frequentemente rotulada. Entendendo que o feminismo em muitos lugares, ainda é o feminismo branco. Contextualizando esse pensamento, a filósofa Djamila Ribeiro contribui ao abordar que:

O discurso da falsa simetria só mostra que algumas pessoas precisam estudar mais. Não se pode comparar situações radicalmente diferentes. Há que fazer a diferenciação aqui entre sofrimento e opressão. Sofrer, todos sofrem, faz parte da condição humana, mas opressão é quando um grupo detém privilégios em detrimento de outro (RIBEIRO, 2018, p.42).

Essas assimetrias desnudam as subordinações sofridas pela herança escravocrata, nas quais mulheres racializadas eram submetidas e, por sua vez, não experienciavam gênero e raça de forma isolada, pois confrontavam essas opressões com classe social, por serem conseqüentemente as mais pobres. Conforme Davis:

Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as interseções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011 citada por RIBEIRO, 2016 apud DAVIS, 2016, p.12).

Procuro aqui compreender que as inquietações da autora, ao tentar romper com atuais concepções capitalistas, propõem novos significados para dismantelar essas opressões. Mulheres negras têm construído propostas na coletividade sobre novos modelos democráticos, como é o caso do feminismo negro interseccional.

Desconstruir pensamentos atravessados pelo racismo se tornou umas das tarefas mais difíceis em um país extremamente conservador. Desde o início de nossa breve história de cinco séculos, configurou-se a dificuldade em se constituir novos modelos de sociedade e em assumir as ausências deixadas pelas mazelas da escravidão. Mais que lutar por políticas emancipatórias, ao trazermos o reflexo do incômodo em que essas discussões são difundidas e ampliadas, padecemos da desautorização discursiva que invisibiliza certas vozes, pois nosso poder de transformação se torna reduzido em práticas naturalizadas pela branquitude.

Os estudos sobre branquitude, termo cunhado principalmente na virada do século XIX nos Estados Unidos, obteve força no século XX, principalmente nos anos de 1990, quando produções e pesquisas sobre a identidade racial branca passaram a ser mais estudadas. Explicitando a forte presença de uma branquitude na nossa realidade social, se torna inimaginável também a esse grupo que detém privilégios se identificar racializado, pois não consegue deixar de se ver como universal. Em boa parte dos movimentos sociais, a branquitude, que também é categorizada como identidade, apresenta-se em pessoas brancas que não se esforçam em exercitar o senso crítico, ao partirem de si mesmas como oprimidos(as), e em não assumir a existência de que não são estigmatizados(as) pela centralidade da cor que ocorre com pessoas negras.

O Brasil do século XXI nunca esteve tão próximo do que se pensava do Brasil Colônia, pelo pouco avanço rumos aos direitos reais implementados, quanto pelo ressurgimento do racismo antes oculto. A consequência disso, reacende o debate racial proveniente de banimento de direitos duramente conquistados e da ideologia da herança negativa daquela época, que assume hoje novos contextos. Nada mais atual do que explorar os fenômenos e os sentidos da escravização e as permanências dela na história do Brasil, desde crítica de que a abolição da escravatura, após a assinatura da Lei Áurea, levaria a que

negros/as adquirissem capacidade civil, emancipatória, usufruindo de total liberdade, ou seja, tornar-se-iam de fato cidadãos(ãs) brasileiros(as). A ocorrência do episódio de 13 de maio em si quase nada significou em termos de mudanças sociais para essa população, pois foi apartada de direitos, sobrevivendo em uma sociedade ainda com valores arraigados com características econômicas e culturais escravocratas.

Os efeitos da escravidão foram forjados em forma da lei, e os mesmos mecanismos permaneceram após a formulação da primeira Constituição Republicana e, por consequência, foram atualizados com outros significados. Entretanto, as funções estabelecidas seguiram obedecendo aos mesmos métodos segregacionistas, baseados em critérios raciais que foram mobilizados para que se perpetuasse uma força de trabalho disponível, barata e precarizada. A lógica escravista moldou a sociedade pós-abolição, pois manteve descendentes de pessoas escravizadas na base da pirâmide social com os piores trabalhos, na informalidade, com menores salários e alvo constante de violências. Após o 13 de maio, corpos ficaram marcados pelos estereótipos de preguiça, malandragem, ameaça, bestialidade para os homens negros; hipersexualização, exotização e violência no que se refere à mulher negra. Tais políticas flertam, portanto, com as políticas neoliberais contemporâneas em que o conservadorismo de valores e de luta, pelos direitos de uma população historicamente oprimida, manipula propositadamente um efeito de sentido de que os direitos e oportunidades são iguais para todos sem distinção.

O sujeito mulher negra é reconfigurado em relação a seu passado, com os séculos de escravização e resistência que marcaram e marcam até hoje, não só o Brasil, mas todos os países da diáspora. Ainda que meu intuito não seja aprofundar a questão da escravidão negra no Brasil, considero justo descortinar a realidade dos fatos históricos, envolvendo homens e mulheres negras no processo de resistência, no qual esses sujeitos ainda se encontram e com quem compartilho das diferentes experiências marcadas pelo racismo sistêmico que lesa nossa humanidade.

Segundo hooks (2019a), o trabalho para as mulheres negras não as iria libertar. Muito pelo contrário, por situações adversas e múltiplas discriminações, a duras penas a escolaridade, por sua vez, poderia possibilitar uma mudança ao redefinir a importância de sua identidade representativa como mulher negra, abrindo-lhe novas profissões.

Nessa perspectiva, a pesquisa versa sobre a situação da mulher negra nos espaços de sociabilidade como a escola, sobretudo, nas instituições de educação básica carregadas de intencionalidades discriminatórias no que se refere às posições de poder ocupadas. Assim, as relações de gênero e étnico-raciais no Brasil, que têm gerado inúmeras reflexões a respeito

dessas categorias, continuam sendo motivos de interrogações feministas, no sentido de esclarecer as subalternidades impostas às mulheres negras.

A presença das mulheres negras na educação, resultado de reivindicação nesses espaços em pautas antes silenciadas, demonstra que não dá conta da fala e escuta dessas mulheres que ocupam espaços sociais e acadêmicos, que, por vezes, não encontram eco e nem preenchem os lugares dessa invisibilidade. O problema persiste de forma subjetiva e hierarquizada de que o saber e o poder partem da fala do outro, ou seja, de pessoas não negras, por meio do conhecimento branco legitimado e forjado. Entendemos que a fala a partir das experiências das mulheres negras entrevistadas também por uma mulher negra, torna-se uma premissa importante para seu protagonismo, pois o saber em primeira pessoa combate o epistemicídio sistêmico que circunda nossa intelectualidade. Grada Kilomba (2010, p.177) nos sinaliza que “a tomada de consciência, surge a partir de quando a mulher negra adquire o processo de ‘tornar-se sujeito’, procura trazer a realidade do racismo diário, contado por mulheres negras baseado em suas subjetividades e próprias percepções”. Ou seja, é um discurso contra-hegemônico postulado em contarmos nossa própria história, contra as narrativas de outros sobre nós e possíveis deturpações decorrentes desse olhar de fora. Tais estruturas de poder foram se reconfigurando de modo que, por muito tempo, houve uma negativa em relação à consolidação de uma identidade racial estruturada, pois foram criados novos métodos segregacionistas, naturalizando a não ascensão de pessoas negras e, por consequência desses desvios, a desaprovação de sua raça como identidade social.

De acordo com Bastide (1959), a cor traz consigo uma marca racial e que tem na sua base a desigualdade social, partindo da concepção que existem classes inferiores e superiores. Nesse sentido, Guimarães (2002, p. 50) afirma que:

A existência de uma raça humana trouxe a ideia de que entre os seres humanos, existe um diferencial de valores morais, de qualidades psíquicas e intelectuais, ou seja, se confirma essa concepção da diferença, numa sociedade preconceituosa em diversos aspectos, e que dividida em classes sociais, reforça o simbólico e traduz no campo da cultura, ideias que favoreçam a dimensão racial.

Autor do livro *O que é racismo estrutural?* (2018), de Sílvio Almeida aponta que “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018,p.25). Ocorre, portanto, no sentido literal, que raça não é um elemento neutro, ela se confronta nas dinâmicas de conflitos sociais em relação a grupos historicamente

subalternizados. Não é por menos que esses marcadores se estruturam dentro de um racismo sistêmico e institucional organizado, já que ao atuar nos pormenores de forma velada e violenta, desestrutura todo o tecido social.

Manter a ideia do conceito de raça no sentido de raça social é fundamental. Para Oliveira (2004, p. 57), “a identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política”.

Contudo, ainda há preocupação sobre este conceito, pois alguns estudos insistem em afirmar que raça é um conceito biológico, enquanto etnia se refere a um conceito cultural. No Brasil, é recorrente o debate em reconhecer a legitimidade de raça enquanto fenômeno socialmente construído para a elaboração de políticas sociais, visto que ainda se observam tensões em diversas esferas do cenário nacional, em função do resistente paradigma do “mito” da democracia racial e identidade miscigenada.

É importante frisar que ao demarcarmos nosso lugar com discursos de resistência e posicionamentos, o termo constituído como “raça negra” evidencia um grupo com a mesma palavra pela qual sempre foi e continua sendo ridicularizado. Esse conceito apresenta o elemento de luta contra um sistema que historicamente mantém essas populações desprivilegiadas em detrimento de outros. Tais grupos não necessariamente pensam raça de maneira biológica, e sim de maneira sociopolítica, carregados de ancestralidades e de representatividades, pois ao utilizarem esse conceito, legitimam uma postura política de que sempre foram desvalorizados, que lutam contra um sistema opressor com efeitos desastrosos e genocidas. A historiadora e antropóloga Lilian Moritz Schwarcz expressa sua ideia quando aponta:

O tema da raça é ainda mais complexo na medida em que inexitem no país, regras fixas ou modelos de descendência biológica aceitos de forma conceitual. Afinal, estabelecer uma ‘linha de cor’ no Brasil é ato temerário, já que essa é capaz de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação. Aqui, não é só dinheiro e certas posições de prestígios embranquecem assim como, para muitos a ‘raça’ transvertida no conceito ‘cor’, transforma-se em condição passageira e relativa (SCHWARCZ, 1998, p.182).

O antropólogo Kabengele Munanga nos traz embasamento para afirmar que “raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p.5).

Observamos que quem sofre mais com essas mazelas institucionais são as mulheres negras, que através de sua historicidade em relação à herança escravocrata, denotam a

materialidade de subordinação de gênero e raça à qual foram submetidas. Angela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*², observa:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho. As exigências dessa exploração levavam os proprietários da mão de obra escrava a deixar de lado suas atitudes sexistas ortodoxas, exceto quando seu objetivo era a repressão (DAVIS, 2016, p.20).

Com relação a esse processo histórico, mulheres negras há anos vêm disputando seu lugar, principalmente em relação ao seu “lugar de fala”, cuja relação está diretamente ligada entre o “ser ouvido” e “os espaços de poder”. Não é por acaso, portanto, que a noção amplamente difundida em movimentos identitários de que “dar voz” aos oprimidos é sinônimo de empoderamento.

Embora a realidade por muitas vezes se configure opressora, a presença de mulheres negras na educação rompe inúmeras barreiras hegemônicas impostas a toda população negra brasileira. A área da educação, mesmo sendo desprestigiada socialmente, ressignifica para a mulher negra uma posição positiva de sua identidade, a qual foge da corporalidade imposta em que lugares de trabalho estejam somente ligados à objetificação do corpo negro, ou em espaços de subserviência. Deste modo, iremos buscar narrativas e possibilitar espaços de fala para as professoras negras que ocupam cargos de direção escolar.

A autora do livro *O que é lugar de fala* afirma que:

a importância de se refletir sobre o lugar de fala a partir das experiências e vivências de cada um, se refere ao fato de que as pessoas possuem perspectivas a partir do lugar que ocupam na pirâmide social e não se trata de mensurar diferentes opressões, mas de se decidir contra qual vamos lutar em cada batalha; sendo que existe uma resistência quanto à produção intelectual de pessoas que fazem parte de grupos oprimidos, como se ao falarem a partir de seu local social, sua fala não seria reduzida e ou silenciada (RIBEIRO, 2017, p.56).

No que envolve a mulher negra e sua trajetória como docente, a representação social destinada a essas mulheres que escolhem o magistério como profissão, contribui para romper os silêncios e exclusões, mesmo que esses espaços ainda reduzam sua ascensão profissional. Busca-se, portanto, desvelar esses atravessamentos da identidade étnica relacionada ao gênero

² Sobre feminismo negro ver também outros artigos em Geledés - Instituto da Mulher Negra, disponível em: <http://www.geledes.org.br>.

que, ainda assim, perpassam por padrões hegemônicos e europeus, ocorridos pelo distanciamento de representatividade em espaços de poder. Nesse percurso um sentimento constante de “não lugar” continua internalizado em nossas práticas cotidianas, porém temos o propósito de desvencilhar essas estruturas sistêmicas que negam nosso reconhecimento nesses espaços.

Como é o caso de Antonieta de Barros, primeira deputada negra eleita em Santa Catarina e no Brasil, cuja importância histórica vai além de seu posicionamento em relação ao gênero. Filha de Catarina, uma ex-escrava, Antonieta de Barros nasceu em Florianópolis em 11 de julho de 1901, e foi a primeira mulher a conquistar uma cadeira na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC). Entre os anos de 1935 a 1937, exerceu o cargo de deputada pelo Partido Liberal Catarinense, e nos anos de 1947 a 1951, pelo Partido Social Democrático. Foi a primeira negra eleita para um mandato popular no Brasil. Além de professora, jornalista e escritora, fundou um curso voltado à alfabetização, e posteriormente foi nomeada professora da Escola Complementar que funcionava junto ao Grupo Escolar Lauro Muller.

Importante destacar que, além de sua importância como figura política, bem como o fato de ser a única deputada negra na época a ocupar espaços de poder, Antonieta também foi a primeira diretora negra do Colégio Dias Velho, entre os anos de 1937 e 1945. Contudo, cabe a reflexão sobre ter protagonizado, em meados do século XX, uma ruptura de paradigmas em relação ao não lugar costumeiramente oferecido a mulheres negras em posições ocupadas somente por homens brancos; portanto, galgou espaços de construção em ser mulher e negra em cargos de poder. Assim, a pesquisa é relevante na medida em que possibilita o estudo do contexto de mulheres negras brasileiras em condição paradoxal, dando sequência à busca das trajetórias de professoras que se transformaram em diretoras.

Silva (2003) ressalta a importância da luta pela superação do preconceito e discriminação racial no ingresso aos espaços privilegiados, pois à medida que o acesso da mulher negra na academia acontece, mesmo que de forma gradativa, ela ainda enfrenta desafios para a permanência nesses espaços, o que resulta muitas vezes em desistência.

Diante desse quadro, a universidade contribui de forma naturalizada para um universo de segregação racial, uma vez que endossa a realidade de opressão de mulheres negras em suas trajetórias acadêmicas, desvelando o mito da democracia racial em um país que sempre foi condescendente com a baixa representatividade de negras(os) no ensino superior. Partindo do pressuposto de que mulheres negras são minorias, não só como professoras, mas em diferentes contextos institucionais da educação, experienciam de forma diferenciada as

desvantagens estruturadas pelo racismo e machismo paralelamente. A permanência da mulher negra nas universidades brasileiras é um grande desafio: apesar de constituírem 25% da população, sua presença é irrisória, não só como alunas e professoras nas universidades, como sujeito das pesquisas ou pesquisadoras, principalmente quando procuramos estudos a partir das perspectivas raciais e de gênero. Nesse sentido, há uma urgência em desmistificar esses espaços que continuam desiguais, por isso estudar e conhecer mulheres com formação superior, suas formas de ascensão social e representatividade se faz tão necessário.

É imperativo dizer que, diante desse quadro excludente, há uma abertura “aparente” de oportunidades às mulheres negras qualificadas e aptas que tenham um certo interesse de estar em espaços de decisões em instituições educacionais, ainda que neles não estejam isentas de sofrerem discriminações raciais dentro do ambiente organizacional.

Durante o levantamento bibliográfico sobre temas relativos ao nosso objeto de estudo, encontramos o livro *Gênero e educação - fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (2016), de autoria de Cláudia Vianna, Denise Carreira, Ingrid Leão, Sandra Unbehau, Suelaine Carneiro e Sylvia Cavasin, que realizaram um balanço crítico envolvendo a agenda de gênero nas políticas educacionais brasileiras, tendo como base uma revisão sobre as produções acadêmicas desenvolvidas dos anos 1994 até o ano de 2016. O livro propõe discussões sob a ótica da valorização da diversidade e das compreensões da promoção da igualdade de gênero e de raça na educação, reforçando a crítica sobre a crescente onda de conservadorismo que vêm questionando as questões de gênero no âmbito escolar e estimulam ainda os descaminhos da igualdade nas relações sociais.

Analisando mais detalhadamente esse livro, verificamos que contempla 102 produções acadêmicas representadas em dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e artigos; entretanto, buscaremos elencar uma aproximação dos estudos já realizados e mais específicos no que tange à identificação das mulheres negras na educação. Sobre direção/gestão encontramos apenas duas pesquisas de dissertação, sendo elas: a de Conceição Aparecida Garcia Brunelli, uma professora branca e depois eleita diretora na rede estadual, escreveu a dissertação intitulada *Gênero, raça, discriminação: o tom da cor na direção da escola pública (2007) na qual* escreve sobre gênero, raça e discriminação na escola em Diadema/SP e traz as memórias de 5 diretoras negras concursadas, entre outras 60 diretoras brancas, da idade entre 40 a 65 anos, todas de origem pobre. A partir do que a autora chamou de ciranda de conceitos, observou entre as entrevistadas palavras-chave como competência, compromisso, orgulho, conquista, missão, vocação e dom; destacando as dificuldades raciais e a importância para todas da ascensão social por meio da educação e de suas lutas.

Juliana de Souza Krauss, também uma mulher branca, escreveu a dissertação intitulada *Clotildes Lalau: a trajetória da educadora e militante antirracista na cidade de Criciúma (1957-1987)* sendo que teve como incentivo e inspiração do seu pai, estudar os processos históricos desde o Estágio de docência, onde começou a se interessar pelo estudo das populações de origem africana e afro brasileira. O que chamou atenção dessa autora, foi a forma que as organizações de resistências negras atuavam na cidade de Criciúma e destacou a história da primeira diretora negra concursada em Criciúma, Clotildes Lalau:

Em 1960 prestou concurso para Direção do Grupo escolar Padre Miguel Giacca, localizado no Rio Maina [...]. Em 1962, transferiu-se para o Grupo Escolar Joaquim Ramos, no qual permaneceu até a sua aposentadoria em 1982. Clotildes e Vilson seu marido, davam palestras na Sociedade Recreativa União Operária, sobre a importância dos estudos para ascensão social das populações de origem africana (KRAUSS, 2012, p.24).

Seriam tão poucas as diretoras negras que justificariam essas reduzidas pesquisas? Ou pesquisadores/as ainda têm se dedicado pouco a estudar o número de docentes negras com o incipiente número de mulheres negras em cargos de direção? O que podemos afirmar, ao certo, é que de uma produção tão extensa, ainda muito pouco se discute a barreira, semelhante ao teto de vidro para as mulheres brancas, que dificulta a presença de mulheres negras em cargos de direção na educação.

Em outro levantamento realizado por nós no período de 2015 a 2018, no banco de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das produções disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), no campo da “Área de Conhecimento Educação”, em ambas as plataformas utilizando os termos como referência Direção Escolar e Gestão Escolar, seguimos novamente com um pequeno número. Selecionamos pelo critério de pertencimento racial ao delimitarmos nossa temática e observamos uma ausência expressiva de pesquisa sobre mulheres negras em cargos de ascensão social na educação.

Com relação à CAPES, é relevante constatar as poucas contribuições das pesquisas selecionadas por nós, a partir desses dados encontrados no catálogo de teses e dissertações no que se refere às gestoras negras: encontramos somente uma produção. Destaco a dissertação de Suelem Cabral Caetano Araújo, de 2018, que ao fazer o estudo *Mulheres Negras em cargos de Gestão na Prefeitura de Belo Horizonte: Trajetória Educacional e Profissional* aborda como a educação pode contribuir para mudanças significativas na vida de

mulheres negras, bem como observa dados estatísticos sobre o alcance da mulher negra dentro do mercado de trabalho. Na perspectiva de suas trajetórias profissionais, Araújo (2018) analisou o antes e o durante o exercício do cargo de gestoras públicas da educação e os caminhos percorridos até chegarem à gestão, perpassadas pela questão racial na prefeitura de Belo Horizonte. Partindo da reflexão sobre a falta de oportunidade para a mulher negra em melhores postos de trabalho, Araújo fala de mulheres negras em diferentes cargos de gestão em Belo Horizonte, abordando as discriminações de raça, mas não traz entre as entrevistadas discussões sobre as nuances de cor ou relação com o feminismo negro. Em sua pesquisa analisa que:

Nesta perspectiva, com base nas disparidades raciais, ainda há muitos entraves para que as mulheres negras ocupem mais os espaços de poder dentro das instituições públicas e ou privadas. Embate este que também tem sustentação na falta de oportunidades educacionais que são tão discrepantes quanto o acesso da mulher negra ao mercado de trabalho. (ARAÚJO, 2018, p.50)

Considerando essas questões apontadas acima pelas autoras, podemos observar que o foco de nossa análise pretende verificar se o fato de essas mulheres negras estarem em cargos de status mais elevados as exime de sofrer racismo dentro da instituição escolar, ainda que seu desempenho, nível de escolaridade e sua vasta experiência como docentes, favoreçam sua expectativa por melhores condições nesse espaço de trabalho. A pesquisa é relevante na medida em que reforça a necessidade de um debate a respeito dessas invisibilidades e que se discuta saídas para uma abertura significativa às mulheres negras, como professoras e depois como diretoras. Para a docente negra romper com os silêncios se torna duplamente desafiador, quando ultrapassa as fronteiras das subalternidades ao galgar posições de reconhecimento profissional.

O Brasil desenvolveu seu racismo assentado na negação de sua existência e, nesse contexto, os racismos contemporâneos recorrem apenas aos conceitos de diferenças culturais e identitárias. Como afirma Munanga (2005-2006, p. 53), “no combate ao racismo, não basta a substituição do conceito raça pelos de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois aquele é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos”.

Diante desse cenário, não somente a direção, mas outras atribuições que se configuram dentro da escola, necessitam corresponder às demandas sociais exigidas. É presumível que nesse campo o estudo escolar imprima o reconhecimento da complexidade no que se refere os processos administrativos e de gestão no interior das instituições de ensino público, pois destaca a relevância sobre os sujeitos responsáveis pela função em administrar um espaço

escolar, não de forma isolada, mas no conjunto da política educacional e social. Na concepção de Paro (2010, p.766), “é o diretor que, de acordo com a lei, responde em última instância pelo bom funcionamento da escola; onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania”.

Nessa perspectiva, a escola é um dos espaços que interferem diretamente no complexo processo de construção das identidades no exercício das experiências adquiridas, e da representatividade em relação ao lugar institucional em que essas mulheres negras se encontram alicerçadas. Nesse sentido, Guaciara Lopes Louro (2001) afirma:

As marcas mais pertinentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim, se referem às situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivem no seu interior, com colegas, com professores ou professoras. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, da escola, têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente a nossa identidade de gênero, racial e sexual (LOURO, 2001, p.18).

Busca-se, portanto, investigar a trajetória das mulheres negras diretoras de escolas públicas no município de Tubarão/SC, discorrer sobre como essas intercorrências incidem sobre o processo de construção educacional dessas mulheres negras, trazendo sua visão de mundo sobre cargos ocupados em relação à gestão pública escolar.

Partindo dessa contextualização, construímos uma problemática que envolve muitas questões de pesquisa: de que maneira gênero e raça atuam como diferenciadores na trajetória de professoras negras que se tornaram diretoras? Quais os obstáculos encontrados para que essas professoras chegassem aos cargos de direção nas instituições escolares? Em que perspectiva a educação transformou a vida dessas mulheres? Enegrecer os espaços hegemônicos com sua identidade étnico racial configurou para elas reivindicações relacionadas ao feminismo negro? A partir de uma concepção feminista crítica e também interseccional, buscaremos analisar como o silenciamento da docência negra nas escolas reflete sobre as vozes desses sujeitos diante de uma sociedade historicamente marcada pelo preconceito de cor.

Nessa direção, o objetivo geral da pesquisa visa a analisar a trajetória de professoras negras a diretoras nas escolas de educação básica municipais da cidade de Tubarão em sua dinâmica das relações sociais de gênero com recorte étnico-racial. Destacamos como objetivos específicos: conhecer o percurso e o enfrentamento de mulheres negras dentro dos espaços de sociabilidade na escola e fora dela; investigar a trajetória acadêmica e profissional de diretoras negras no processo de construção de suas identidades; compreender se o processo

de ascensão social da professora negra para cargos de direção na escola se constitui como um espaço de liderança e lugar estratégico de resistência nas relações de raça, gênero e classe.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com base nos referenciais marxistas a partir de Thompson (1992) e Davis (2016); em Thompson (1992) para a prática da história oral; nos referenciais relativos à raça por Munanga (2003, 2005-2006), Guimarães (2002) e Schwarcz (1998); nos referenciais do feminismo interseccional - classe, raça e gênero a partir de feministas estadunidenses como Davis (2016), que compreende a necessidade de se pensar na questão racial como um caminho emancipatório para um pensamento feminista negro e anticapitalista; e outras feministas negras como Lorde ([2002?]), bell hooks (1995,2019a) e Collins (2002). Não podemos deixar de agregar ativistas, professoras e pensadoras negras brasileiras, como: Carneiro (2009), Gonzalez (1983,1988), Gomes (1995), Ribeiro (2017,2018), Werneck (2002) e demais autoras encontradas na busca sistemática sobre a temática.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa não tem por objetivo apenas obter e ampliar conhecimento, mas nos auxiliar na compreensão da realidade, para um melhor embasamento sobre a complexidade do que nos rodeia e oferecer elementos para contribuir na sua transformação. Para Bernadete Gatti (2002, p. 33), “a pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la”. Considerando esses aspectos, optei pela pesquisa que tivesse uma abordagem materialista histórico e dialética.

Através desse referencial teórico, é possível refletir com Frigotto (1999, p. 73) que:

[...] a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa ‘doutrina’ ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Esses elementos citados por Frigotto (1999) estarão presentes em todas as etapas da pesquisa, sejam elas da produção de dados ou da análise.

A contextualização histórica é fundamental em uma pesquisa que parte do materialismo histórico e dialético, pois a ênfase da historicidade como foco central permite a busca pela compreensão da totalidade e apreensão do real em suas múltiplas conexões e processos de vir a ser: “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico,

sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1999, p. 82). Nessa perspectiva, o uso desse método permite elucidar histórias de vida de professoras negras da educação básica, e a análise das posições ocupadas por essas mulheres em espaços hegemônicos de poder e de sociabilidades por meio da ascensão profissional no contexto de uma sociedade racista, patriarcal e capitalista.

A busca pelos dados e a preocupação com as fontes orais por meio de narrativas de histórias de vida estiveram ancoradas na histórica oral. Segundo Thompson (1992, p.44),

a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. [...] Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato - e, pois, a compreensão - entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilham das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época.

A história oral, portanto, possibilita a apreensão, por meio do relato oral, de experiências de um determinado indivíduo ou grupo de pessoas. Por ser de natureza abrangente, é composta, entre outras, pela técnica de história de vida que, “por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Para a autora Jane Soares de Almeida (1998), reforça os cuidados ao se trabalhar com a oralidade, em função desta ser baseada na subjetividade:

As fontes orais pela sua subjetividade, mais do que nunca necessitam de discernimento objetivo que permita desvendar nas histórias de vida recuperadas pela memória aquilo que se propõe estudar. Os anos e as épocas transcorridos, não têm limites demarcados por este ou aquele fato simplesmente e, quando se trata de desvendar mentalidades e ideologias isso ainda é mais complexo, apesar das datas significativas dos fatos extraordinários, dos atores que se destacam em determinados períodos, a vida cotidiana sempre transcorreu na rotina, nos atos simples de viver e lutar pela sobrevivência (ALMEIDA, 1998, p.106).

O método, atualmente denominado de história oral, “se constituiu a maior fonte humana de conservação e difusão do saber” (QUEIROZ, 1991, p. 2). A mesma autora afirma ainda que o relato oral serve de registro da memória de um indivíduo ou comunidade. Para ela, “a narrativa oral uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante a qualquer

outro texto” (1991, p.5). Vale cuidar que história não é o mesmo que as memórias, cabendo ao historiador a pergunta às evidências e contraposições de fontes para além da oralidade.

A partir dessas reflexões teóricas, escolhemos a história oral combinada à história de vida temática, por ser que apresenta um tema central e em que as entrevistas se voltam ao desenvolvimento de um tema determinado, em nosso caso a trajetória de ascensão de professoras negras a cargos de direção escolar.

Para a coleta de dados, utilizo a metodologia da história oral por meio de entrevistas com as diretoras negras, uma vez que nos permite remontar, através das memórias dessas mulheres, suas experiências de vida e, por que não dizer também, da história das instituições em que estão inseridas e de que como cada sujeito participa dentro de sua realidade. Thompson (1992) pondera que a história oral pode contribuir com a mudança social do tempo presente, a depender de como será tratada.

A realização de uma entrevista é a única ferramenta capaz de instrumentalizar o que se denomina hoje história oral moderna. A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente transformar tanto o conteúdo com a finalidade da história (THOMPSON, 1992, p.22).

Por isso, a proposição da história oral temática permite buscar junto às entrevistadas o movimento em suas histórias de vida, os obstáculos e as possibilidades visando a inseri-las na totalidade da presença negra na educação, analisando múltiplas conexões. Poupart (2008) aborda a importância da cumplicidade entre o entrevistador com o entrevistado, e o respeito pelos seus limites. Para essa pesquisadora, “certamente, nenhuma forma de entrevista pode apreender a totalidade de uma experiência, nem mesmo a entrevista que se prolonga por várias seções, como no caso, às vezes, das histórias de vida” (POUPART, 2008, p. 225).

Ao aprofundarmos o percurso investigativo desta pesquisa, consideramos importante situar a cidade onde será realizada a participação das diretoras negras em suas práticas educacionais. Tubarão, assim chamada desde 1870, possui no momento da pesquisa segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), uma população estimada em 105.686 habitantes; assim como em tantas outras cidades de Santa Catarina, constituiu-se por uma forte influência de italianos e alemães, entre outras nacionalidades advindas da imigração europeia. Inicialmente pertencente à Laguna e chamada Vila de Tubarão, (o personagem mais conhecido da região foi o cacique TUB-NHARÔ, que em tupi-guarani significa “pai feroz”, nome que os habitantes nativos deram ao rio que corta a cidade); teve um comércio que foi se tornando predominante e, por sua dinâmica, proporcionou ao povoado das margens do rio se

tornar pouco a pouco uma importante vila, recebendo posteriormente o nome de Freguesia de Nossa Senhora da Piedade. Na década de 1870, o presidente da província sanciona a Lei nº 635, que cria o município de Tubarão e o desmembra de Laguna. Tubarão era muito conhecida e é até hoje como “cidade de passagem”, pois os tropeiros e viajantes se deslocavam da região serrana, carregados de produtos como peixe, farinha, tecidos, entre outros, avistaram nessa região a possibilidade de fazer negócios e obter lucros.

A economia foi se modificando com a entrada da Cia. Inglesa “The Donna Thereza Cristina Railway Co. Ld.” (Estrada de Ferro Dona Teresa Cristina) e a criação da comarca de Tubarão, ambas em 1875, que trouxeram mudanças estruturais e sociais para o município. Segundo documentos do Arquivo Público Municipal e Histórico de Tubarão, pesquisados pelo historiador, escritor e membro da Academia Tubaronense de Letras – Amadio Vettoretti (1939-2011), diretor do Arquivo, os documentos referentes à questão da escravidão negra no município, perfazem um caminho historiográfico entre 1870 e 1880, composto por Escrituras de compra e venda de negros(as) escravizados(as), Livros de batizados e de óbitos e Cartas de Alforria.

Ainda que boa parte da sociedade tubaronense desconheça fatos históricos sobre a escravidão negra da época, pelo porto de Laguna chegavam, além de mercadorias, também pessoas escravizadas tornadas mercadorias nesse processo. Vettoretti (1992), em seu livro *História de Tubarão das origens ao século XX*, aponta que, entre os anos de 1872 e 1882, teriam espalhadas em propriedades rurais cerca de mais de 90 mulheres negras escravizadas com seus filhos, que viviam longe da civilização de uma sociedade que estava em pleno desenvolvimento. Apagados da história e sem marco temporal estabelecido, estima-se que desde o ano de 1842 houve uma contingência significativa de homens e mulheres negras que passaram por esse processo de subjugação. Dando sequência ao colonialismo europeu na então Freguesia de Nossa Senhora da Piedade, que seguiu o ocultamento de homens e mulheres negras na cidade, como ainda acontece nos dias de hoje, refuta a ideia de impedir a presença negra em espaços de poder, criando mecanismos que conferem somente a um determinado grupo hegemônico branco o pertencimento nesses espaços.

Ao falar especificamente de mulheres negras professoras que se constituíram como diretoras, consideramos esses cargos como ascensão profissional ainda que o racismo esteja presente nas instituições escolares, espaços necessários na contribuição da diversidade no município. Dados obtidos pela Fundação Municipal de Educação (FME) informam que, no ano de 2019, havia quarenta e oito unidades escolares municipais, sendo vinte Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) e vinte e oito Centros de Educação Infantil (CEIs);

e que nesse conjunto de espaços educativos, apenas seis mulheres negras exerciam a função de diretora. Já a Gerência Regional de Educação em Tubarão (GERED), com nova nomenclatura desde o início de 2020, mudando para Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sediada em Tubarão e responsável pelas escolas estaduais da região, informou haver somente uma mulher negra no cargo de diretora escolar. Importante ressaltar que as diretoras negras tiveram suas entrevistas realizadas nas escolas onde atuam, e que disponibilizaram a presença de seus nomes verdadeiros aqui utilizados.

Quadro 1 – Perfil das diretoras entrevistadas

Diretoras efetivas (entrevistas de fevereiro a setembro de 2019)	Idade	Tempo de direção	Formação	Indicação e/ou Eleição antes ou em 2019 para mandato 2020-2023
Ana Maria da Silva (municipal)	55	2015/2019 (5 anos)	Pedagogia	Indicação (se aposentou em 2019);
Christiane Martins Mathias (municipal)	45	2005/2019 (15 anos)	Matemática	Indicação; eleição (2014-2016); (2017-2019); *eleita novamente em 2019
Jacyra M. Martins Machado (municipal)	49	2019 (1 ano)	Pedagogia	Indicação; *eleita em 2019
Marajane Corrêa Bento (municipal)	51	2013/2019 (7 anos)	Pedagogia	Indicação; *eleita em 2019
Regina da Silva (municipal)	48	2018/2019 (2 anos)	Pedagogia	Indicação; *eleita em 2019
Rosa Lúcio de Lima (estadual)	60	2016/2019 (4 anos)	Pedagogia	Eleição; *reeleita em 2019
Rosilene Machado Ferreira (municipal)	51	2017/2019 (3 anos)	Pedagogia	Indicação; *eleita em 2019

Fonte: Autoras (2019)

Posto isso, considerando o número reduzido nessa ocupação, realizamos sete entrevistas com mulheres negras, que durante o ano de 2019 ocupavam o cargo de diretoras de escolas públicas na cidade de Tubarão. A trajetória das docentes como diretoras certamente expressa a possibilidade de rompimento com hierarquias solidificadas em cargos ocupados em geral por pessoas brancas, a maioria mulheres. A partir da compreensão desse *modus operandi*, conduzimos as entrevistas rumo ao aprofundamento sobre os possíveis preconceitos e as práticas discriminatórias ligadas à vida de trabalho dessas diretoras em relação à classe, gênero e à questão étnico-racial.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No primeiro capítulo, apresento as primeiras impressões que me levaram a estudar este tema e um breve diálogo com a bibliografia encontrada. Empreendo uma reflexão a respeito

da metodologia com fontes orais e demarco o universo social das entrevistadas. Ao torná-las visíveis como sujeitos de pesquisa, considero relevante situar como por meio da educação, embora por muito tempo negada, essas mulheres seguiram adiante em suas carreiras.

No segundo capítulo, apresento uma contextualização das políticas públicas sobre questões raciais e educação e a questão da problemática sobre as diretoras negras.

No terceiro capítulo, faço um resgate histórico sobre as mulheres que nos antecederam e sinalizo as primeiras impressões de luta por emancipação na construção de novos modelos de sociedade até chegar ao feminismo negro pontuando elementos fundantes sobre a mulher negra brasileira e norte-americana; busco compreender o seu protagonismo, articulando esta busca com os estudos já existentes sobre as questões raciais, de gênero, classe que tratam da subalternização da mulher negra dentro de uma estrutura racista e patriarcal.

No quarto capítulo apresento uma análise a partir da categorização sobre os registros das entrevistas, seguida das considerações finais e apêndices.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O CAMINHO PERCORRIDO PELA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“A nossa história não foi escrita para ninar os da Casa Grande,
e sim, para acordá-los de seus sonhos injustos.”
(CONCEIÇÃO EVARISTO, 2007)

Ao longo de sua história, o Brasil empreendeu um modelo excludente de desenvolvimento social e econômico, impedindo que milhões de brasileiros, em quase sua totalidade pessoas negras, tivessem acesso à escola ou permanência nela. É nesse panorama que se reconhece que a valorização dos estudos relacionados às desigualdades raciais é um desafio constante de reafirmação e enfrentamento nos últimos 20 anos. Em que pese o fato de a temática racial no Brasil ser ainda de interesse limitado, suas produções vêm ganhando notoriedade inclusive no que se refere às questões étnico-raciais na educação.

Partindo dessa premissa, é inegável pensarmos que a historiografia brasileira é marcada por impossibilitar projetos educacionais para a população negra em toda a trajetória histórica desde o Brasil Colônia até a República. A omissão da discriminação racial no aspecto legal culminou no estigma de inferioridade no processo de formação nacional para a

população afrodescendente. Diante deste cenário ocorreu, em 1824, a primeira constituição do país, que relegou aos negros a continuidade do apagamento social e se assemelhou às mesmas condições desumanizadas e naturalizadas encabeçadas pela elite dominante da época; negros e negras, que antes tiveram seus corpos objetificados e escravizados sem considerar-lhes o intelecto, foram mantidos na subserviência, já que “O artigo 6, item 1 da Constituição de 1824, coibia o ingresso da população negra escrava ao espaço escolar, porque a larga escala dos negros eram africanos de nascimento”(SILVA; ARAÚJO, 2005, p.68). A Lei nº1, de 1837, sobre a instrução primária na Província do Rio de Janeiro, com efeito em todo o Brasil, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, “proibia de frequentar as escolas escravizados ou pretos africanos que sejam livres ou libertos”. Justificava-se, portanto, a posição subalternizada do negro sob o enfoque constitucional, a partir do qual, em medidas sucessivas, como no Império em 1854, em seu artigo 69, instituía a lei que regulamentava a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte do Rio de Janeiro, assinado pelo então ministro e secretário de Estado dos negócios do Império Couto Ferraz; praticada pela lógica intervencionista em mais de uma vez, ao negro será negado total acesso de direitos à educação. Zotti (2006) evidencia que:

[...] no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, houve o reforço da obrigatoriedade do ensino elementar e do princípio da gratuidade a previsão de classes para adultos, sendo vetado o acesso dos escravos ao ensino público. [...] tal decreto, portanto, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia exclusivamente da benevolência dos professores (ZOTTI, 2006, p.37).

O Decreto Imperial nº 7031-A, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005, p.07). Havia, portanto, um mote estrategicamente pronto no sentido de impossibilitar seu pleno acesso às escolas brasileiras. Nessa perspectiva, cabe apontar a complexa realidade desigual na educação entre negros e brancos, de caráter histórico e temporal, e de como se sucederam diversas tentativas de exclusão de pessoas negras ao processo de escolarização.

Segundo o blog da Biblioteca Nacional, em 4 de setembro de 1850 foi instituída a lei Euzébio de Queiroz, que tinha como principal objetivo a proibição do tráfico de escravos em sintonia com leis internacionais, principalmente britânicas; mesmo assim, não foi motivo de complacência para as pessoas negras africanas que aportavam em terras brasileiras. Um dos argumentos para o fim do tráfico seria a possibilidade de novas rebeliões, como a Revolta dos Malês. A elite da época, que não via com bons olhos essa posição de banimento ao tráfico

negreiro, se revoltou contra o governo imperial, e a lei foi aprovada apenas dias depois, em 18 de setembro, permitindo, entretanto, o tráfico interno como de livre comércio entre os fazendeiros. Esta lei só se cumpriria efetivamente a partir de 5 de junho de 1854 (nº 731 renomeada de Lei Nabuco de Araújo) que viria denunciar quem praticasse o tráfico de escravos. Transformações foram ocorrendo no Brasil, e em 28 de setembro de 1871 sendo que houve a promulgação da Lei do Ventre Livre, considerada um ponto de partida para que crianças nascidas de mulheres negras escravizadas passassem a ser livres. Mesmo que em meio ao lento processo de abolição, essa foi uma das leis resultantes de várias proposições para vislumbrar um caminho para a liberdade, embora longínquo. Promulgada em 28 de setembro de 1885, nova lei conhecida como a Lei dos Sexagenários conferia-lhes a liberdade com mais de 60 anos de idade, caso viesse chegar a tal idade.

A Lei do Ventre Livre, por tratar de crianças, demandou sucessivas experiências no que se refere à educação da população negra no Brasil. Prova disso é que seu surgimento em meio à escravidão foi marcado por acirrados debates contrários à “liberdade do ventre às mulheres negras”, pois ao impedir novos nascimentos de negros(as) cativos em solo brasileiro, colocava em xeque a renovação da força de trabalho precarizada e servil. Essa lei foi alvo de várias mobilizações, ficando a critério dos senhores de escravos manter ou não sob sua responsabilidade a educação dessas crianças. Por outro lado, caso estivessem sob a tutela do Estado, as crianças não deveriam ser tratadas em regime comum de escravidão, ou seja, deveriam ser conduzidas à educação formal. Cabe perguntar: de que forma foram encaminhadas as questões educacionais para essas crianças? O Estado se ausentou ou não na fiscalização do cumprimento dessa lei?

Dois estudiosos desse período, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, observam que as desvantagens de uma população liberta sem nenhum grau de instrução poderiam levar a resultados diferentes se a aplicabilidade da lei fosse realmente a construção de uma nova perspectiva social no país.

Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar, não podemos deixar de considerar os dados supracitados. Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.137).

Sobre a desvalida infância dos filhos de escravos nascidos de 1879 a 1888, constatou-se que o número de crianças que foram entregues ao Estado ficou abaixo da média, já que não

havia planos de integrá-las na educação, não sendo considerado importante o estudo para essa população que ficava cada vez mais à margem da sociedade. Para Mattoso (1988), essas crianças se tornariam livres somente após os 21 anos de idade. Esse fato gerou um sentimento que produziu na época uma incerteza educacional para o negro brasileiro: a não emancipação por conta da proibição de direitos fundamentais como o de estudar.

Várias tratativas através de decretos e de leis estabelecidas na época não foram suficientes para abarcar uma grande demanda. Ao Estado, tais iniciativas que posicionassem a pessoa negra em uma situação mais humanizada não eram vistas como prioridade, já que essa população, ainda que extensa sofria, por parte de alguns, da intenção de dizimá-las mesmo com a anunciada abolição. As mazelas e ocultamentos advindos de barreiras forjadas pelo Estado não impediram que as populações negras conservassem suas histórias, suas culturas e suas visões de mundo.

A partir da referida abolição da escravidão negra no Brasil, através da Lei Áurea em 1888, foram aplicadas inúmeras tentativas de regulamentação no ensino brasileiro referente à inserção da pessoa negra na sociedade como sujeito de direito. No entanto, segundo Edith Piza (2003, p.153):

[...] no apagar do antagonismo que a escravidão simbolizava, diante do espírito cristão e liberal de nossas instituições, os surgimentos de outros conflitos fizeram-se presentes em busca de uma liberdade distante. Seria com certeza, uma nova caminhada de enfrentamentos e de lutas silenciosas, cuja predominância do mais forte, aliada a uma democracia conotativa, serviria para um novo conceito de escravidão moderna.

Para essa autora, embora a pessoa negra escravizada tenha tido sua liberdade após a abolição, não se reduziam os resquícios da escravidão e nem se eliminavam as tensões raciais, até porque a condição em que estavam posicionados confirmava a continuidade desumana dentro de uma estrutura totalmente discrepante. Não havia, portanto, qualquer tipo de inserção social, pois não possuíam empregos, moradias ou instrução, salvo exceções. Sem referências, obtendo uma visão distorcida sobre si, não reconhecendo sua própria identidade racial, pois o que era belo e aceitável estava ligado ao estereótipo do branco que detinha toda a integridade, plenitude e privilégios superior à raça negra. Munanga (2005-2006) observa:

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na 'negritude e na mestiçagem', já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por a julgarem superior (MUNANGA, 2005-2006, p.16).

2.1 EUGENIA E O PROCESSO DE EMBRANQUECIMENTO NO BRASIL

A identidade nacional brasileira passa a ser construída a partir de diferenciações de raças apresentadas como superiores e inferiores. A busca por essa subjetividade de superioridade entre as raças instaura no país o poder normativo, que o branco é colocado como detentor de atribuições morais, sociais, intelectuais e estéticas... fora isso, havia um destino obscuro para negros(as) e mestiços(as). O discurso racial no Brasil, de acordo com Kilomba (2010), sempre foi uma problemática do branco, mas a ideologia que se criava a partir de uma raça recém-liberta era resultante de preocupação de inúmeros negros e negras provenientes desse processo.

O modelo de civilização já estava sendo costurado desde o final do século XIX, sendo que a maciça entrada de imigrantes europeus remodelou a ordem política e econômica do país nessa época. Na intenção de obter incentivos do governo, como manutenção pelo seu trabalho, imigrantes receberam salários mistos e/ou pedaços de terras para plantarem seu próprio sustento e desembarcaram em solo brasileiro em busca de um recomeço, sonhos e anseios. Teorias do determinismo racial, também conhecidas como darwinismo social, ganharam força, pois houve um fenômeno no discurso político de segregação e princípios excludentes sobre questões de raça e classe. Os estigmas foram se aprofundando na medida em que o processo de evolução de “melhoramento das raças” era permeado de práticas biológicas de demarcação de “ruim” para o negro, “raças mestiças” e “raças puras”, para os brancos; e determinando quais pessoas eram aptas ou não a serem aceitas. Esse remodelamento da ordem, chamado de “eugenia”, configurava-se não somente uma teoria entre os intelectuais eugenistas da época, mas era vista como a ciência da eugenia. O termo eugenia, cunhado pelo antropólogo e matemático Francis Galton (1822, 1911), significava “bem nascido, boa raça”. Galton, em 1865, escreveu dois artigos para *Macmillan's Magazine*, intitulado *Hereditary talent and characters, Talento e caráter hereditários*; e de forma definitiva, quatro anos após, publicou na obra *Hereditary genius– O gênio hereditário*. Definiu o processo de eugenia como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente, ou seja, tendo como propósito justificável de que não somente o melhoramento genético estava em curso, mas visando a um controle na subjetividade humana.

Deste modo, quando se ignoram as diferenças históricas, é importante colocar em evidência que esse foi um dos períodos mais racistas de nossa história. Como sabemos, o

Brasil foi a última nação do Ocidente a abolir a escravidão, e também foi o país que mais importou pessoas escravizadas no mundo, sendo pouco mais de 4,8 milhões de africanos transportados ao longo de três séculos. Sem nenhuma política compensatória, tal agravamento teve como consequência a produção de uma ideologia em defesa do branqueamento, processo agressivo de embranquecer ou tornar mais clara uma população que se configurava como “muito negra” para o início republicano da época. Sobre esse período, Nascimento (2008) afirma que, quando se ignoram as diferenças históricas entre brancos e negros através da defesa do mito da democracia social, estava se legitimando a tentativa de sanear o Brasil, o que significava embranquecer seu povo, tendo como argumento, claro, a suposição da superioridade branca.

João Batista Lacerda, médico e antropólogo que se tornou um dos principais expoentes da teoria de higienização, defendia que em “um século o Brasil seria branco”. Em seu artigo sobre os mestiços no Brasil, aprofundou o debate sobre racismo e o progresso das civilizações, temas que interessavam a todos os entusiastas da época, em uma ciência digna de apagamento aos degenerados (LACERDA, 1912).

Um país que preconizava o privilégio da brancura como o da eugenia, continua permeado no século XXI pelo senso comum em suas manifestações profundamente racistas. Teoria essa não mais considerada científica, mas que foi redesenhada de forma violenta em solo brasileiro.

Durante décadas a situação de negros(as) brasileiros(as) não passou por grandes modificações, sendo que se mantiveram em subempregos e com baixos níveis de escolaridade, permanecendo com as piores condições salariais. A naturalização da presença negra em cargos subalternizados, e sem amparo legal que mudasse essa realidade, se tornou um lugar comum. Para a mulher negra não houve outra opção, sendo considerado algo natural o exercício de trabalhos domésticos. Tal imagem está presente ainda em pleno século XXI, pelo grande número de mulheres negras nas funções de faxineira, babá e cozinheira, descaracterizadas pelo desprestígio social que se configurou em uma sociedade discriminatória e racista. O espanto se torna evidente quando a mulher negra, conseqüentemente pobre, sai desse lugar em que sempre foi posicionada negativamente e ascende socialmente. O estudo, ainda que não seja a principal saída para mudar tal realidade, se torna um potente recurso de transformação em algo que antes não era possível: novos (re)arranjos e estratégias de transpor os lugares em que a sociedade racista, desde a época da escravidão ancorada por um processo violento de exclusão, insiste em manter.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Repensar estratégias para uma agenda antirracista é promover a urgência de medidas substanciais que desempenhem a ampla inclusão de políticas públicas para corrigir as mazelas sociais do passado, efetivar o presente e projetar o futuro. As mudanças no Brasil no século XX foram ancoradas pela efervescência dos Movimentos Sociais Negros, que estreitaram seus ideais, aliados à mudança no âmbito sociocultural e educacional, em caráter de denúncia, ao mesmo tempo de engajamento em prol do pensamento de igualdade e de liberdade, exigindo novos modelos de reestruturação social.

No início do século XX, a Frente Negra Brasileira (FNB) significaria um novo ciclo de organização quando seu impacto perante a representatividade social e política, permitiu-lhe ser a voz de vanguarda negra, legitimando a massificação de publicações que tratavam da conscientização negra desde os anos 30. O historiador Amilcar Pereira descreve sobre esse período:

A Frente Negra é hoje a organização mais poderosa em todo o Brasil, exercendo uma influência política que mantém afastados todos aqueles que poderiam negar as garantias específicas da Constituição nacional. Somente entre os anos de 1935 e 1937 a Frente Negra Brasileira esteve presente em nada menos do que vinte reportagens do Chicago Defender (PEREIRA, 2012, p.123).

A Frente Negra, considerada como um dos primeiros Movimentos Sociais Negros Brasileiros, se torna um partido político em 1936, e trouxe para o centro do debate a perspectiva de integrar os negros na sociedade promovendo protestos contra a discriminação racial e violência policial em lugares públicos.

Na esteira de compartilhar a autoconscientização da população negra voltada para uma ação política de transformação, não podemos deixar de citar esse passado recente e obscuro da historiografia brasileira que foi um dos períodos ditatoriais brasileiros. Sabe-se, portanto, que grande parte da população brasileira foi marcada por tais acontecimentos arbitrários, se materializando em um complexo regime militar que se instaurou em solo brasileiro para a manutenção da ordem burguesa. Além de perseguições, assassinatos e desaparecimento em massa, os Movimentos Sociais Negros da época dito subversivos, confrontaram o golpe de 1964, que não somente era evidenciado por pessoas brancas que lutavam contra esse período; nessa fase houve uma grande repressão aos negros, principalmente lideranças, que foram constantemente perseguidas e torturadas com mais rigor pela marca sanguinária e cruel do racismo.

Posto tal regime, o estado brasileiro acirrou o conflito e a intolerância contra movimentos que lutavam por justiça social. A percepção dos militares em relação aos movimentos antirracistas teve início em meados da década de 1970, quando torturas e repressão policial aos negros continuam a ocorrer, como antes do golpe, dando continuidade ao projeto de dizimação dessa população. O Serviço Nacional de Informação (SNI), e o Departamento da Ordem Política e Social (DOPS), através do exército brasileiro, obtiveram informações de que um grupo liderado por “jovens negros intelectuais acima da média” eram considerados perigosos, pois estariam se organizando para combater tais perseguições.

Tal regime se valeu de dispositivos arbitrários como Ato institucional nº5 (AI-5), instaurado em 1968, estabelecendo medidas de execução e repressão mais severas na época e, por intensificar ainda mais a truculência contra homens e mulheres negros(as), silenciando qualquer voz dissonante que ousasse ser antagonista dessa mancha vergonhosa de nossa história. Para o sistema e no imaginário social, normatizava-se a perseguição policial em relação à identidade negra; não somente desqualificando reivindicações contra o racismo e por questões de classe, mas pelo incremento forjado como práticas ideológicas de ódio, organizadas naquele período.

As mortes, desaparecimentos e torturas não eram difundidos amplamente pela imprensa, pois vidas negras eram tratadas à revelia, consideradas de menor valor; exceção feita à figura de Carlos Marighela. Político, guerrilheiro e militante do partido comunista, foi também dirigente da Aliança Libertadora Nacional (ALN), sendo um dos principais organizadores da luta armada contra a ditadura militar; mesmo lutando e resistindo à toda a perseguição, foi considerado o inimigo público nº 1 do Estado, sendo morto em novembro de 1969.

Há um pouco mais de 30 anos desse regime autoritário, que culminou em 1985, torna-se imprescindível termos o entendimento de que a ditadura militar brasileira teve seu empenho ligado à discriminação racial. Continua, portanto, se valendo de uma estrutura econômica diretamente ligada à escravização negra. A repressão policial por sua vez, permanece aniquilando essa população, que não renuncia diante de todo o rechaçamento e opressão, por isso que Movimentos Negros ressurgem durante e seguem depois desse momento destrutivo de nossa história.

Nesse legado de construção, estabeleceu-se um constante diálogo que norteou a ação de outras organizações no âmbito nacional. Essa forma de integração na vida social do indivíduo negro é retomada em 1978 com o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que passou a ser chamado posteriormente de Movimento Negro Unificado

(MNU). Com essas instituições, o sistema de opressão começou a ser enfrentado, ganhando as ruas com a intenção de destituir o “mito da democracia racial”, enraizado na cabeça do povo brasileiro. O foco passa a estar na denúncia contra a violência policial e no chamamento para a luta de classe que compõe o substrato da resistência negra no Brasil. Ao observarmos o panorama de como a população negra há tempos vem se organizando, percebemos que outras articulações de resistências já vinham sendo um marco de busca pela liberdade. Na longa jornada as(os) militantes já entendiam que somente com garantias constitucionais poderiam demandar o exercício pleno de seus direitos, não somente como forma de protesto, mas de reparação a uma população que sempre foi inferiorizada e que manteve seus antepassados por quase 400 anos na escuridão.

A partir do início da década de 80, o Movimento Negro Brasileiro (MNB) passa a ganhar força como uma ferramenta política indispensável de revolução no processo de redemocratização da sociedade civil, ao fazer duras críticas ao sistema educacional brasileiro por não reconhecer a representatividade do negro dentro dos currículos escolares, onde se tornou a principal delas.

Em relação ao Movimento Negro como instrumento importante para a educação, Nilma Lino Gomes confirma:

[...] nesse sentido, é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (GOMES, 2011, p.137).

Um dado interessante é que a escolarização dos negros, mesmo propiciando maior renda, ocorre em menor proporção do que em relação aos brancos (HASENBALG, 1979). Estudos e pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX, mostram que o negro ainda era discriminado nos livros didáticos (SILVA, 1995), e que os não brancos têm oportunidades educacionais limitadas em relação aos brancos da mesma origem social.

Já em final do século XX, o *13 de maio*, que há tempos já não era mais visto com bons olhos, foi questionado. Os Movimentos Sociais Negros, que tiveram o papel fundamental para desmistificar essa teoria, buscaram não mais retratá-lo em forma de celebração como fato maculado de nossa história, mas em difundir a data como o Dia Nacional de Luta contra o Racismo (BRASIL, 2010a). Em 1988, centenário da abolição, seria anunciada uma nova

Constituinte que atenderia inúmeras reivindicações e necessidades da sociedade civil, entre elas a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado, e respaldando que a educação estaria diretamente orientada a visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Nesse contexto, um ano após a promulgação da nova Constituição, destacou-se na agenda da luta contra o racismo a Lei Caó, nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, sancionada pelo ex-presidente José Sarney, de autoria do deputado negro Carlos Alberto Caó. A lei prevê que o racismo deixa de ser apenas delito e contravenção penal, como era previsto na lei anterior, Lei Afonso Arinos, de 3 de julho de 1951, e passa a definir punições para as práticas de racismo, considerado crime. Mas muita luta ainda deveria ser feita.

Diante desse quadro, constatou-se que políticas específicas que venham ao encontro das relações étnico-raciais precisam ser efetivadas. O Brasil é signatário dos principais documentos internacionais em Direitos Humanos, entre eles a Convenção Internacional sobre Todas as Formas de Discriminação Racial em 1968, a Declaração Mundial e Programa Educação para Todos em 1990, a Declaração e Programa de Ação, instituídos na Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância em 2001. Segundo Maia (2010), essa conferência foi considerada o primeiro marco legal sobre o conceito de discriminação racial e básico para a compreensão das ações afirmativas. Essa conferência, realizada em Durban na África do Sul, foi o ponto-chave que determinou o reconhecimento da dívida histórica que o Estado tem para com a população negra, sendo um caminho longo a percorrer para o comprometimento do que foi acordado e que foi consubstanciado nos anos seguintes em políticas de ação afirmativa.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E LEI Nº 10.639/03: UM RECONTAR SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Por pressões constantes do Movimento Negro, já que negros(as) desde sempre vêm sendo sub-representados nos livros escolares, o Governo Federal nos anos Lula reconheceu as disparidades de tratamento sobre negros e brancos no ensino da História, e redefiniu o compromisso do Estado em corrigir os abismos raciais, sendo um passo fundamental e urgente à sociedade brasileira.

Nesse contexto, foi implantada a Lei Federal de nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96,

e passou a incluir no currículo oficial das escolas públicas e privadas na rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Cabe trazer aqui excertos dessa lei (BRASIL, 2003) que simbolizou um marco histórico da luta antirracista no Brasil:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Destes dispositivos legais que asseguram o cumprimento da lei, a inserção da data comemorativa de 20 de novembro relembra também o herói negro brasileiro Zumbi dos Palmares, e apresenta dentro do sistema educacional mais conhecimento e reconhecimento como o Dia Nacional da Consciência Negra, exemplo de luta e resistência.

A rigor, a referida lei não extingue as diferenças que acontecem em torno da escola, mas serve para reascender a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais referentes às diferenças humanas, pela valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos. O contorno diferenciado que os conteúdos devem conduzir a partir dela projeta uma mudança de postura de todos os profissionais dentro da escola, e não somente da população atingida, pois questiona também o eurocentrismo de todos os estudos de História, que até há pouco tempo era o modelo de referenciados estudos; depois passou a incluir outros povos pertencentes a essa terra como os indígenas, convertendo-se em nova lei, de nº 11.645/08, que propõe a inclusão da cultura indígena nos currículos.

Essas modificações ainda em curso, são desafiadoras aos professores e gestores educacionais, pois rompem com a universalidade do ensino de conteúdos que convergiam com as questões racistas nos currículos escolares. Sabe-se, portanto, que a tarefa educativa é

um trajeto árduo, pois o silenciar sobre essas questões significa o perigo de uma imposição ideológica de embranquecimento cultural e institucional. Entendê-la passa por condicionar a escravização ao cenário de exclusão do passado e corrigir fatos históricos relegados dentro dos livros escolares.

A Lei 10.639/03 é fruto dessas histórias ainda pouco pesquisadas e, portanto, pouco conhecidas e pouco estudadas em nossas escolas. Se essa lei não pode ser pensada como uma construção realizada a partir de uma simples relação de causa/consequência, como formador de professores de História, atuando em cursos de formação inicial e continuada, acredito que para melhor entendermos e contextualizarmos o processo de construção dessa lei, seja fundamental conhecer a história do movimento negro organizado no Brasil republicano. Creio ser fundamental, como parte da formação de professores de História, buscar a compreensão do processo histórico de formação da república brasileira em toda a sua complexidade, cotejando as diversas disputas e as diferentes lutas sociais e político-culturais, entre as quais se encontra a luta contra o racismo e a própria constituição do movimento social negro no Brasil (PEREIRA, 2012, p.118).

No mesmo ano de 2003, em 21 de março, considerado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial que tem como referência o massacre de Shaperville na África do Sul em 1960, houve um significativo destaque de mobilização internacional pelo fim do *Apartheid*. Não por acaso, foi criada a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que propõe adotar políticas públicas de ação afirmativa como uma política continuada, descentralizada e transversal. Conforme publicação da SEPPIR, de 2013 a 2015, 150 mil negros/as ingressaram nas universidades utilizando o sistema de cotas raciais, o que muda significativamente o desenho e desempenho de quem compunha as instituições federais. Com o objetivo de articular outras instituições da sociedade civil e governamental, essa secretaria, que vigorou no governo Lula e dando continuidade no governo Dilma Rousseff, teve a finalidade de acompanhar e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, para o enfrentamento ao racismo e à promoção da igualdade racial. Em decorrência, foi elaborado o Plano Plurianual (PPA- 2012-2015), que incorporou, dentre outros programas temáticos, o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), cujo principal objetivo era descentralizar e fortalecer ações afirmativas, através da adesão de estados e municípios. Também integraram essas estruturas governamentais o Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CONAPIR), as Conferências de Promoção da Igualdade Racial e as Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial.

O Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do deputado federal Paulo Paim em 2010 (e senador negro no ano de 2020), a partir da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, se apresentou como um instrumento legal para corrigir as iniquidades da sociedade brasileira, observada pela falta de condições que opera nas diferentes oportunidades entre negros e brancos, em questões como empregabilidade, educação, saúde, moradia, religião, entre outras. O estatuto conceitua a discriminação como:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL,2010b).

Nesse contexto, é preciso compreender que o Brasil é marcado por profundas desigualdades e que a ascensão para a população negra se baseia em avanços e retrocessos. A manifestação desse atraso se configura pela onda fascista a partir do século XXI no mundo e no Brasil após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Em descompasso e na contramão das conquistas efetivas em prol dessa população, a gestão federal que se iniciou em 2019 tem retirado direitos em um país que a passos largos continua a caminhar desenfreadamente para o caos social. Os anos de duração da SEPPIR, entre 2003 e 2016, apagaram-se em um piscar de olhos pelo conservadorismo vigente, extinguindo quase todas as ações afirmativas importantes que ressignificaram substancialmente a vida de grande parte da população mais precarizada desse país. Deste modo, somente com os movimentos sociais, mesmo com suas fragilidades, é possível resistir e lutar para manter as poucas conquistas, entre elas as ações afirmativas.

2.4 COTAS RACIAIS: UM RECOMEÇO PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ENSINO SUPERIOR

O sistema de cotas, ainda hoje, é um dos assuntos mais polêmicos quando se discute o ingresso no nível superior de ensino. Desde seu surgimento em 2002, divide opiniões com as mais diversas justificativas, sendo que nunca foram discutidos outros sistemas de inclusão anteriores, como reserva de vagas para filhos(as) de militares, atendimento especial educacional para filhos(as) de fazendeiros, conhecido como a “cota do boi”, e apadrinhamento em cargos políticos para aqueles que sempre se mantiveram em seus

privilégios de grupo dominante. Essas medidas, que sempre existiram no Brasil, nunca foram motivo de questionamento, muito pelo contrário, constituíam-se norma para se valerem de tal seletividade racial. No momento em que o Movimento Negro reivindica e reafirma que a justiça social seja validada ao negro brasileiro pelos quase 400 anos de trabalho e de crescimento que a população negra deu a esse país; e da legitimidade de que há um abismo social de exclusão educacional, tal proposição não foi vista com bons olhos por grande parte da população.

As cotas raciais são um modelo de ação afirmativa implantado nos Estados Unidos em 1960, para diminuir a desigualdade socioeconômica e educacional entre negros e brancos. Conhecida como “Lei das Cotas”, foi sancionada no Brasil pela presidente Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros(as) e indígenas. No Brasil, esse sistema de cotas foi usado pela primeira vez em 2002 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e foi aplicada para estudantes de escolas públicas. Infelizmente, ainda há um grande equívoco em relação a esse sistema, pois a concretização do racismo a partir dos anos 2000, resultou em uma maior visibilidade, intensificando-se ainda mais quando as universidades passaram a adotar a medida em vestibulares e concursos.

[...] até 2012, as universidades federais, no exercício de sua autonomia, podiam delinear as políticas afirmativas mais adequadas ao contexto social em que estavam inseridas. Todavia, a chamada Lei de Cotas uniformizou o tratamento da matéria, estabelecendo uma política aplicável a todas as universidades federais, e institutos federais, resguardando, porém, a possibilidade de manutenção ou criação de programas adicionais (BRASIL, 2014, p. 68).

Tal regulamentação cai no senso comum, quando não há interesse e entendimento do que são essas medidas reparativas históricas, vivenciadas por um grupo racial ou étnico que não teve as mesmas oportunidades de igualdade para ingressar no ensino superior. Patricia Hill Collins (2016), ressalta a dificuldade de uma pessoa branca fazer o exercício da empatia enquanto não se confronta com o fato de que sua cor de pele a privilegiou. O que é verdadeiro, já que os privilégios, quando ameaçados, são eficazes para não apoiar causas tão importantes. A Universidade de Brasília (UNB) adotou a demanda pelo sistema de cotas raciais em 2004, sendo que de lá para cá, o número de estudantes de baixa renda aumentou, levando em consideração sua maioria negra, que entrou em universidades através dessa política de ação afirmativa. De modo geral, a lei dispõe sobre a reserva de vagas, definindo no mínimo 50% para o acesso destes às universidades e instituições federais de ensino técnico de

nível médio. Mesmo sendo um assunto polêmico desde que foi instituída, já oportunizou vagas a muitos estudantes que nem sequer vislumbravam a possibilidade de cursar uma universidade.

Pela primeira vez em 2018, estudantes negros(as) de universidades públicas ultrapassaram o número de pessoas brancas nas instituições. De acordo com a pesquisa *Desigualdades Sociais por cor ou Raça no Brasil*, feita pelo IBGE (2018), estudantes negros(as) passaram a representar 50,3% dos alunos. Evidentemente, é um ponto a comemorar, mas ainda há sub-representatividade, uma vez que no Brasil sua população negra é representada por quase 56% de pessoas. Devemos considerar que houve uma abertura aparente por conta da mudança estrutural de acordo com as autodeclarações entre pretos e pardos que totalizam pouco mais de 1,14 milhões de estudantes, enquanto para brancos há 1,05 milhões de vagas, atingindo, assim, 2,19 milhões de brasileiros matriculados na rede pública do ensino superior. Na realidade, as estatísticas apontadas pelo IBGE estão longe da proporção ideal. Apesar do crescimento das pautas em relação à população negra, de fato, ainda não chegamos a um patamar de equidade social.

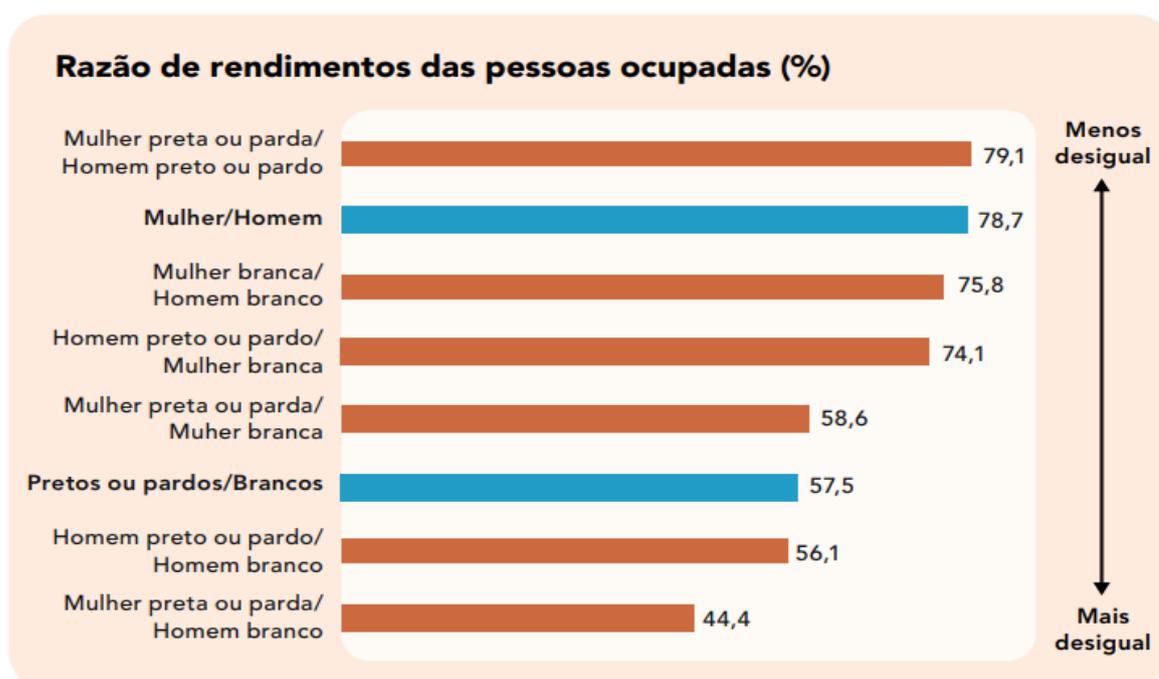
A ressignificação de mudanças possibilita combater um passado não tão distante de oportunidades, muito menos de privilégios; sendo que, para além da graduação, a pós-graduação oportuniza qualificar ainda mais esses cotistas que representam apenas 20% nesse nível de ensino. Sem essas medidas, as vagas continuariam sendo ocupadas somente por candidatos(as) com melhores condições financeiras, em grande parte por pessoas brancas. Tais mudanças, embora longe de um igualitarismo pleno, provam que a meritocracia nesse caso não pode ser usada como parâmetro igualitário, uma vez que igualar brancos e negros na graduação ou pós-graduação impacta e atrasa a entrada de muitos(as) jovens negros(as), que compreendem que sua projeção no nível superior equilibra as iniquidades estantes pela estrutura racista.

2.5 MULHERES NEGRAS NO MERCADO DE TRABALHO: DIREÇÃO ESCOLAR E A QUESTÃO RACIAL

Estabelecer um novo modelo de sociedade, em que mulheres negras estejam integradas em torno do projeto democrático, não se ampara somente na interlocução de Movimentos Negros e de Mulheres Negras, mas na ampliação de oportunidades que possibilitam à mulher negra se considerar inclusa. Ao trazermos várias inquietações necessárias, precisamos, portanto, avaliar o retrato desigual em que está a mulher negra,

quando inserida nos piores indicadores sociais e barreiras à sua ascensão social e econômica. Edilene Pereira (2008) enfatiza que “são ainda raros os estudos que tratam das experiências de ascensão das mulheres negras no mercado de trabalho” (PEREIRA, 2008, p.35). A questão racial como agravante não oportuniza a ocupação de melhores colocações no mercado de trabalho, pois a “boa aparência” demandada não lhe é atribuída.

Dados divulgados pelo IBGE-PNAD (2018) revelam que as disparidades são enormes em relação às estatísticas.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Figura 1– Distribuição percentual da ocupação de gênero/cor no mercado de trabalho 2018

Tal preocupação levou o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS), a analisar instituições públicas ou privadas responsáveis por reproduzir aspectos da discriminação racial contra as mulheres negras. Os obstáculos para barrar sua ascensão se tornam totalmente perceptíveis no racismo institucionalizado nesses ambientes durante a seleção de emprego ou em oportunidades de promoção dentro do local de trabalho. Segundo o instituto, “a linha de cor determinará, para todas as pessoas de pele escura, os lugares de maior desvalorização tanto do ponto de vista simbólico quanto de inserção no mundo material, nas relações sociais e políticas” (GELEDÉS, 2013, p.12).

Legitimando as estatísticas acima, quando observadas em cargo de gestão, conforme análise de dados divulgados pelo Instituto Ethos, em parceria com a Organização das Nações

Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), respectivamente no ano de 2010, a pesquisa apurou que menos de 14% dos cargos de maior poder são ocupados por mulheres brancas; já as mulheres negras não saem dos míseros 0,5% dos cargos. O que apresenta índices altíssimos de exclusão no mercado de trabalho em relação às demais categorias, tornando-se cada vez mais visível essa baixa representatividade que se observa no contorno de sua sub-representação:

Por último, mas não menos importante, o indicador participação das mulheres nos cargos gerenciais aborda a inserção das mulheres em posições de liderança tanto no setor público – como, por exemplo, diretoras de órgãos governamentais –, quanto no setor privado – como em cargos de diretoria ou gerenciais de empresas privadas. No setor público, vale lembrar que muitos dos cargos gerenciais são providos, não por concurso público ou seleções internas, mas com discricionariedade pela Administração Pública. Trata-se de um indicador que, além de endereçar a questão da participação das mulheres na vida pública e tomada de decisão e fazer parte da Agenda 2030, colabora com a compreensão de certas características do mercado de trabalho, como a desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres. No Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais, 21 eram ocupados por homens e 39,1% pelas mulheres, em 2016. Em todas as faixas etárias havia uma maior proporção de homens ocupando os cargos gerenciais, o que se agravava nas faixas etárias mais elevadas. Além disso, a desigualdade entre mulheres pretas ou pardas e os homens pretos ou pardos era maior do que entre as mulheres brancas e os homens brancos. Assim, muito embora as mulheres constituam mais da metade da população brasileira, o fato de estarem sub-representadas em tantas esferas da vida pública no País reforça a necessidade de políticas voltadas para a redução das desigualdades de gênero anteriormente identificadas (IBGE, 2018, p.10-11).

O campo da gestão escolar é um desafio diário que exige, além do reconhecimento social, o comprometimento quanto os processos administrativos, participação nas questões de ensino-aprendizagem e nas instâncias deliberativas da escola.

De acordo com Guiomar Mello (1997, p. 98), a figura da direção tem importância estratégica no sistema educativo, por isso “as formas de escolha do profissional que vai ocupar esse posto precisam ser pensadas com extremo cuidado”. A escolha dos dirigentes perpassa processos de aproximação com o sujeito que os designam, muitas vezes, por relações políticas ou alinhamento ao comprometimento da nomeação, quando não eleitos. Segundo Vellanes (2004), “indicar ou exercer o cargo de diretor de escola passou a ser uma meta de muitos chefes locais que faziam qualquer tipo de aliança para obter esse poder de exercício ou indicação”. O processo de eleição tem sido uma reivindicação dos movimentos pela educação democrática e tem provocado mudanças onde acontecem.

No que se refere ao percurso da feminilização da docência no Brasil, Guacira Lopes Louro (2002), em seus estudos, revela que entre os séculos XVI e XVIII se iniciou a atividade docente pelos jesuítas, caracterizando a instituição escolar primeiramente como um espaço

masculino e religioso, voltado para a formação do católico. No século XIX foram criadas, inicialmente, escolas normais para homens e depois escolas normais onde moças e rapazes teriam como principal formação a atividade docente. Mulheres nessa ocasião passaram a ser consideradas mais assíduas e comprometidas do que os homens nessa profissão. De certa forma, houve uma certa ascensão feminina do magistério, mesmo que no século XIX houvesse a desvalorização econômica para os homens, que migraram para cargos de poder no decorrer do século XX enquanto as mulheres ocuparam as vagas novas criadas pelo Estado, que queria massificar a educação primária sem muitos gastos. Para as mulheres a possibilidade de se qualificar e também conciliar com os afazeres domésticos foi uma possibilidade. O movimento feminista, o movimento sufragista e até mesmo movimentos liberais que viam o direito à educação como uma necessidade para as mulheres participaram destas transformações. Mas cabe ressaltar que as desigualdades permaneciam fixadas nos pilares sexistas, mesmo que sua presença feminina obtivesse êxito de crescimento profissional no magistério, permaneciam com os menores salários, sem poder de decisão e de comando.

Elucidando essas questões ao projetar o papel da direção para a figura feminina, Souza (2006) investiga que “[...] entre os diretores parece haver uma marca de gênero forte, que faz com que os homens ganhem mais e ascendem à função com menos idade e experiência [...]” (SOUZA, 2006, p.5). Ou seja, mesmo que o magistério apresente a mulher como uma representação simbólica de professora ideal amorosa e paciente, os frutos financeiros seriam destinados aos homens, já que lhes cabem os méritos de dirigir escolas e secretarias.

[...] os padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola, não são emersos da natureza pedagógica da função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base a face administrativa e política da sua função. E os mundos da administração, das finanças, das empresas e corporações, assim como da política, são mundos masculinos e masculinizados (SOUZA, 2006, p.215).

Com as mudanças pela experiência profissional de professoras a partir dos anos de 1970 até o início do século XXI com a politização da profissão e criação dos sindicatos docentes e maior participação política das mulheres, os cargos de direção sob mãos femininas passaram a fazer parte dos cenários municipais, fossem elas nomeadas ou eleitas. Como consequência de sua demonstração a se considerarem mais aptas a ocupar esses cargos, “esse dado demonstra que, pelo menos na esfera educacional, a importância da atuação feminina nos setores essenciais da sociedade tem sido reconhecida, amenizando a condição de subalternidade que têm ocupado historicamente” (COSTA, 1998, p.19).

Historicamente, no que versa sobre as desigualdades nas relações de gênero e docência feminina, muitas mulheres passaram a exercer um cargo que antes era ocupado por um dirigente homem e conseqüentemente atrelado a uma cultura sexista. Mas isso não significou uma abertura às mulheres negras docentes. Constituiu-se, portanto, uma continuidade da estrutura desigual nos diversos ambientes sociais e, em particular nos escolares, pois mesmo que majoritariamente mulheres se lançassem nesse universo educacional, ele era, e ainda é, de predomínio branco.

A indicação para o cargo de diretora nas escolas públicas em que atuam promove sua entrada devido ao reconhecimento de seu trabalho junto a outros atores que entendem que esta ocupação é um incremento de possibilidades para mulheres afrodescendentes dentro desse processo de inclusão. O desafio em transcender lugares rotulados para as mulheres negras no mercado de trabalho sempre foi um projeto político e de vida. A diretora negra, quando estabelece essa posição pela sua competência profissional, interage diretamente com as questões raciais, pois a escola ao mesmo tempo que é um alicerce para novas oportunidades, também promove conflitos raciais arraigados em seu cotidiano. Concordamos com Denise Carreira (2013), quando argumenta que a escola, por muitas vezes, tem legitimado o racismo em seu ambiente, por vezes de modo intencional ou por falta de formação de seus profissionais para trabalhar tais questões. Encontramos no interior da escola práticas que fortalecem a segregação racial, fazendo com que as crianças, jovens e adultos que frequentam o espaço passem a encarar o racismo como prática natural (CARREIRA, 2013).

Mulheres que ocupam cargos de decisão, ao tomarem acento desse lugar, observam que suas competências foram e são colocadas à prova, fazendo com que a necessidade de se capacitar para legitimar esse cargo seja permanente, não só pelas inúmeras barreiras enfrentadas por essa projeção social como por conseguir um melhor suporte financeiro que as diferencia das demais mulheres negras.

Ao compreendermos a chegada da mulher negra nessa posição, refletimos criticamente que, antes de ser uma conquista social, internamente para ela será uma conquista pessoal e que deve ser mantida durante todo seu percurso. A igualdade que esse espaço promove necessita ser reconhecida pelos movimentos sociais de mulheres negras e sindicatos docentes. Ter esse olhar é fundamental para mudar o reflexo negativo que fizeram da mulher negra de não poder atuar em cargos decisórios, luta que consideramos cara aos movimentos feministas negros.

3 FEMINISMO NEGRO E A INTERSECCIONALIDADE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

3.1 “E EU, NÃO SOU UMA MULHER”? AS ORIGENS DO FEMINISMO NEGRO NORTE-AMERICANO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O FEMINISMO NEGRO SUL-AMERICANO

Dizem que a liberdade é uma luta constante.
Dizem que a liberdade é uma luta constante.
Dizem que a liberdade é uma luta constante.
Oh, Senhor, lutamos há tanto tempo.
Devemos ser livres, devemos ser livres.
Lutamos há tanto tempo.
Choramos há tanto tempo.
Lamentamos há tanto tempo.
Lastimamos há tanto tempo.
Morremos há tanto tempo.
Devemos ser livres, devemos ser livres.

Essa canção anônima e libertária está no livro de Angela Davis, “*A liberdade é uma luta Constante*” (2018) e, como ela mesma relata, foi cantada inúmeras vezes no sul dos Estados Unidos pelo movimento por liberdade no século XIX, como forma de lamento, sofrimento, luto e descontentamento pelas vidas negras que estavam sendo dizimadas. Podemos associar que a liberdade é uma luta constante para toda a comunidade negra, mas para as mulheres negras, o peso não é meramente subjetivo; é pensar nas perspectivas em ser mulher negra e em projetos democráticos que desmantelem toda a subjugação associada a essas mulheres. Remetem-nos também ao que Davis apresenta desde sempre sobre as dificuldades de reconhecimento do Feminismo Negro, já que era considerado pelo Movimento de Mulheres e pelo Movimento de Libertação Negra como um movimento que segregava às mulheres. Questiona que, no século XX, as mulheres negras começaram a manifestar suas demandas de forma específica e houve certa desconfiança por parte de feministas brancas como pelo Movimento Negro, esse as fazendo escolher entre um e o outro; todavia, a articulação proposta pelo Movimento Feminista Negro era “compreender as intersecções e interconexões entre os dois movimentos” (DAVIS, 2018, p.21).

Ainda nessa linha de pensamento, a luta pela liberdade negra não significava liberdade a toda comunidade negra, pois a falta de apoio à mulher negra fez com que mantivesse suas vicissitudes e impedisse a luta pelas transformações pela igualdade de oportunidades para

ambos os sexos. A autora vai mais além, quando aborda que os feminismos antirracistas demarcam formas de reconhecer sobreposições e de como gênero, raça, classe, sexualidade se entrelaçam, condicionando o lugar da mulher negra na base da pirâmide social construída pelo capitalismo, argumentando, portanto, que a luta antirracista precisa estar interseccionada com classe, já que o peso da presença em último lugar na pirâmide social revela que a sociedade não produziu mudanças substanciais e sociais de bem viver para as mulheres negras.

Por conseguinte, Davis conclui que é fundamental refletirmos sobre o abrandamento e a não priorização com que a sociedade observa essas questões: mulheres negras não são pensadas em ações afirmativas e em projetos futuros pelo conjunto dos movimentos sociais, a não ser partindo da própria militância feminista negra que tenta incansavelmente garantir que suas demandas sejam ouvidas. Além de ocuparem os piores postos de trabalho, são as primeiras a serem dispensadas mesmo com baixa remuneração. Fora isso, por conta da questão racial, estão expostas a todo tipo de violência, praticada pelo atendimento desumanizado por parte de órgãos públicos como hospitais, órgãos de segurança pública e pelo fato de reivindicarem respostas para todo o genocídio da população negra.

As feridas da escravidão que se expressam na mulher negra nos fazem refletir como nossa humanidade sempre correu perigo. Por séculos, vem sendo negada sua dignidade por ter seu corpo negro feminino considerado abjeto, por conta de todo um legado de sujeição, arraigado em um cenário devastado pelo racismo e sexismo.

Elucido aqui um dos nomes mais emblemáticos, em um dado momento histórico em relação à saga de resistência das mulheres negras, Sojourner Truth, pseudônimo de Isabella Baumfree, que foi uma afro-americana ativista pelos direitos das mulheres negras. Nascida em um cativeiro em Startekill, Nova Iorque, foi escravizada, mas após conquistar a liberdade em 1827, tornou-se uma conhecida escritora e oradora abolicionista. Ousou utilizar sua voz para confrontar novas maneiras de potencializar demandas, desafiando o racismo e o sexismo que permeavam de forma avassaladora aquela época.

Deste modo, ao fazer ecoar nos pilares hierarquizados o seu grito de liberdade de que também era uma mulher, a abolicionista reacendia novas formas de existir, simbolizando demandas em relação à mulher negra, como o direito ao voto negro feminino e pela solidariedade das mulheres negras com a nova causa.

Apesar do desdém de homens brancos, que não aceitaram a fala imponente (aqui usada como epígrafe) vinda de uma mulher negra, marcada pelo patriarcado e pelo racismo, não se deixou abater pela dominação sexista, simbolizando seu corpo negro como uma nova forma e figura de luta política, através do enfrentamento, resistindo a toda a hostilidade e repressão ao

representar suas irmãs negras, escravas ou livres. Em seu discurso, menciona que “um líder incompatível dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem” (DAVIS, 2016, p. 71). No discurso assertivo “*E eu não sou uma mulher*”? proferido em 1851 na I Convenção sobre os Direitos das Mulheres em Akron, Ohio, Estados Unidos, sem hesitar Truth rebateu sobre quem seria esta mulher a quem ele se referia, e se pronunciou:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (BRAH; PHOENIX, 2004, p. 77).

Tal explanação feita de improviso foi registrada por Frances Gages, feminista e uma das autoras da grande compilação de materiais sobre a primeira onda feminista, denominada *The History of Woman Suffrage*; entretanto, a primeira versão registrada foi feita por Marcus Robinson, na edição de 21 de junho de 1851, no *The Anti-Slavery Bugle*. Permite-se, portanto, compreender a necessidade urgente do debate contra-hegemônico das mulheres negras, da não escuta de suas demandas específicas que vêm desde o contexto da escravidão. Angela Davis assim se expressou sobre esse episódio:

[...] ela trouxe um espírito lutador à campanha dos direitos das mulheres. Este foi o contributo único e histórico de Sojourner Truth. E no caso das Mulheres brancas esquecerem que as mulheres negras não são menos mulheres que elas, a sua presença e o seu discurso serviu de constante recordação. As mulheres negras também iam obter os seus direitos (DAVIS, 2016, p. 51).

A sua fala instigante e potente é muito atual, se compararmos esse cenário de omissão no século XIX com as mesmas armadilhas opressoras perpetradas no século XXI. Que a voz de Sojourner Truth traga para além de inquietações, a necessidade de evidenciar outras vozes silenciadas pelo feminismo branco hegemônico.

A força de seu discurso demonstra as insurgências para desestabilizar o “perigo da história única”, como aponta a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, de que a verdade não é somente a história contada, registrada, mas aquela que é materializada, experienciada e vivida. Chimamanda, feminista e escritora nigeriana, é autora dos livros *Sejamos todos feministas* (2017) e o *Perigo de uma única história* (2019). A autora desmistifica e expõe questões centrais, dando enfoque ao ocultamento epistemológico de mulheres negras, e de não serem lançadas como sujeitos políticos na construção de suas intelectualidades. Indaga com um olhar crítico para as ausências em relação ao gênero e à raça, forjados na argumentação de que mulheres negras não eram autorizadas a portar conhecimento por conta do racismo, engendrado por séculos em nossa sociedade.

[...] todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A ‘única história cria estereótipos’. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história (ADICHIE, 2009, p.34).

Refletir sobre essas e “outras histórias”, como é o caso do apagamento intelectual das mulheres negras, sinaliza a continuidade da negação em suas lutas identitárias isoladas. Novas formas de pensar em relação aos direitos das mulheres vêm ganhando força nos últimos anos, com os movimentos feministas enquanto ferramentas de transformação, ao abranger contribuições importantes, entre elas, a luta por justiça social.

3.2 AS LUTAS ABOLICIONISTAS DAS MULHERES NEGRAS

As lutas feministas desde muito tempo impulsionam debates em forma de expressão e reivindicação, buscando potencialmente ferramentas ao combate às violações de direito, e a todo o tipo de opressão movida pela dominação masculina engendrada em suas raízes patriarcais, machistas e preconceituosas. Passa a ganhar força no século XX, mas sua mobilização já vem sendo demarcada muito antes por mulheres que antecederam com suas lutas, ao reivindicarem mudanças de postura e de consciência a respeito do papel

emancipatório das mulheres no mundo e no Brasil, mesmo que, a partir das influências norte-americanas e feminismos interseccionais, o movimento feminista negro comece a tomar novos rumos.

Entender a importância do legado que nossas ancestrais trilharam no processo de construção sociocultural do país é reconhecer que nossa essência e existência, mesmo atravessadas por séculos de subordinação, são também de resiliência. E não faltam exemplos para demonstrar a importância negra feminina, mesmo assolada pela amarga experiência da escravidão, desde rainhas africanas submetidas à escravização no Brasil, como mulheres negras alforriadas pertencentes a essa terra.

Incluo, portanto, mulheres negras, de guerreiras a heroínas, que já denunciavam as mazelas de uma sociedade excludente e nos deixaram um legado de resistência e força para que novos horizontes fossem sedimentados por onde hoje pudéssemos trafegar nas épocas seguintes.

Aqualtune, princesa africana entre os reinos africanos do século XVII, filha do rei do Congo, foi a capitã de mais de 10.000 guerreiros. Por conta de sua tribo ser dominada, foi vendida como escrava e trazida para o Brasil. Foi bem aceita pelos negros de sua tribo que aqui já estavam, cujo reconhecimento em virtude de sua nobreza foi fundamental para que ela se destacasse. Entretanto, o patriarcado local não aceitou tal afronta, que culminou com sua venda como reprodutora, sendo diversas vezes estuprada pelos próprios negros escravizados, que eram forçados a cometer tal atrocidade. Quilombo dos Palmares, o maior da história do Brasil, foi onde encontrara refúgio. Rainha escravizada em terras marcadas pelo racismo, Aqualtune era mãe de Gamba Zumba e avó daquele que se tornaria o maior líder desse quilombo, Zumbi dos Palmares. Compartilho na sequência alguns cordéis citados por Jarid Arraes, escritora e cordelista que tem como marca registrada protagonizar em seus contos mulheres negras de séculos passados. Sobre Aqualtune:

Foi vendida como escrava.
Chamada de reprodutora.
Imagine o pesadelo.
Que função mais redutora.
Pois seria estuprada
De escravos genitora.
(ARRAES, 2014, p. 3).

Dandara dos Palmares, mulher negra do século XVII, passa a ser um pouco mais reconhecida na historicidade brasileira. Companheira do herói palmarino Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos, é conhecida como a mãe da resistência em Alagoas.

Perseguindo o ideal de liberdade, organizava rodas de debate sobre o papel da mulher negra no Quilombo como líder das falanges femininas. Dominava capoeira e armas, lutando sempre ao lado de homens em inúmeros combates, sendo um ícone da resistência negra. Porém, a face guerreira feminina de Palmares é ofuscada pela figura masculina de Zumbi, sendo completamente apagada como sujeito que protagonizava batalhas. Em Recife, Dandara encontrou o seu fim, quando tentou tomar a cidade e foi derrotada. Render-se nunca foi sua escolha, jogou-se de uma pedreira, preferindo a morte à escravidão. Tal enfrentamento tornou-a mártir da resistência.

A guerreira de Palmares.
Resistia com bravura.
O orgulho era profundo.
E sua pele era armadura.
Determinação crescente.
Tinha como assinatura.
(ARRAES, 2015a, p. 2).

Tereza de Benguela, outra figura importante do século XVIII, chefiou o Quilombo do Quariterê fundado em 1740 pelo seu marido José do Piolho, no Vale do Guaporé em Vila Bela da Santíssima Trindade, onde hoje é o estado do Mato Grosso do Sul. Após a morte do líder quilombola Piolho, a heroína negra, como era conhecida, destacou-se por sua liderança, pela forma de governar e por não abrigar somente pessoas negras, mas indígenas também. Tereza criou uma espécie de governo parlamentarista no quilombo que liderava, onde se plantava algodão, milho, banana, entre outros produtos; também fabricavam tecidos que vendiam na comunidade local. Sua atuação destemida importunava o poder público, sendo que em 1770 foi capturada, levada presa e conseqüentemente morta pelo Estado.

Há uma incerteza em relação ao seu nascimento, mas por conta de sua resistência ativa e histórica, foi instituído no Brasil pela Lei nº 12.897/2015, em 25 de julho, o **Dia Nacional de Tereza de Benguela**, uma data justa, mesmo que tardia, a uma heroína brasileira que precisa ser lembrada e celebrada por toda sua bravura. Tal data já vem sendo comemorada em outros países da América Latina, instituída como o **Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha desde 1992**, durante o primeiro Encontro de Mulheres Negras Latinas e Caribenhas, em Santo Domingos, na República Dominicana.

Foi por isso que Tereza.
Por duas décadas reinou.
Com a força do quilombo.
Que com garra liderou.
E por isso pra história.
A rainha então ficou.
(ARRAES, 2015b, p.4).

Figuras imponentes da época impulsionaram mulheres negras de hoje como sinônimo de luta, pois ao levantarem provocações sob o prisma da querela racial, trazem consigo o incômodo quando as discussões são pautadas por um viés feminista. Observa-se, muitas vezes, que mulheres negras não são qualificadas a falar sobre suas demandas nos espaços feministas, visto que o fato de já estarem presentes nesses lugares, para as mulheres brancas, parece bastar. Evidencia-se que tal preterimento faz com que não avancemos o debate em relação ao gênero e raça, principalmente no Brasil, que além de ser o último país das Américas a abolir a escravidão, é um dos primeiros com números alarmantes de violência em relação à questão racial.

3.3 DO FEMINISMO UNIVERSAL AO INTERSECCIONAL

É preciso entender a historicidade do feminismo, sendo esse movimento político de articulação de luta, militâncias, desconstruções, fases e conquistas, e que não dialoga somente com uma vertente ideológica de pensamento. Seu impacto se expressa como um movimento de transformação, partindo da compreensão e evolução de cada período histórico e cultural, pautado na luta e demandas das mulheres que buscam pela autonomia, em atuar fortemente perante as invisibilidades. Engloba, portanto, destacar o empoderamento e a conquista pela igualdade de direitos, para todas/os que se alinham a múltiplos feminismos que se constituíram ao longo do tempo.

Carla Cristina Garcia, autora do livro *Breve História do Feminismo* (2015), aponta que o feminismo pode ser definido como:

[...] a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca de liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim. Partindo desse princípio, o feminismo se articula como filosofia política e, ao mesmo tempo, como movimento social (GARCIA, 2015, p.13).

Tal articulação, evidentemente, não é pautada por uma visão universal sobre todas as mulheres, pois há divergências de posicionamentos em épocas e lugares diferentes e pela representação histórica dentro de um processo de subordinação, particularmente para as mulheres negras.

Importante destacar que não há como pensar em “feminismos” sem reconhecer a pluralidade das mulheres, pois se entende que o Movimento Feminista durante certo tempo considerou as mulheres brancas como sujeito universal. Mulheres brancas que, mesmo estando em posições sub-representadas, foram se constituindo como sujeitos e se consolidando socialmente através de uma longa trajetória de lutas para que suas demandas fossem reconhecidas. Cabe ressaltar que tais movimentos feministas foram de extrema relevância, sobretudo, para a denúncia sobre a forma como as mulheres estavam sendo oprimidas pelo patriarcado. Mas para além de mudanças que abriram caminhos civilizatórios como o sufrágio, o direito ao trabalho, à educação, dentre outras questões, houve certo desinteresse em reconhecer que a categoria mulher não era universal e nem única, e que havia indivíduos que precisavam estar inseridos nesse “grupo de mulheres”. De certa forma, mulheres brancas feministas não pontuavam a questão racial dentro do movimento, pois não eram afetadas por essa condição. Mesmo que tencionassem discussões para contribuir em mudanças significativas, silenciavam outros múltiplos sistemas de opressões, ocultando, assim, as diferenças sociais de classe e de raça e não pontuavam outras epistemes. Por esta razão, “ao anular as histórias particulares, inventam uma só história, onde quem está protagonizando é o feminismo das mulheres brancas [...] tornando a história do movimento feminista branco como o movimento feminista por excelência” (VELASCO, 2012, p.14).

Argumentando sobre isso, a filósofa Djamila Ribeiro revela que “vozes esquecidas pelo feminismo hegemônico, demoraram muito para serem ouvidas” (RIBEIRO, 2017, p. 24). Ao pensar nessas concepções universalistas, forjadas no seio do movimento feminista, poderíamos cogitar que a própria categorização feminista pela igualdade não permitisse ser excludente. Ao incluir outras opressões, como raça e classe social, precisariam, então, abdicar de compreensões isoladas da mulher e reconhecer a realidade de outras mulheres.

A interseccionalidade, já observada pelas intelectuais Angela Davis e bell hooks, conceito esse amparado pelos estudos de mulheres negras estadunidenses feministas, aborda como esses eixos de subordinação, afetam as mulheres negras de forma a trazer consequências negativas em suas vidas. Na década de 1980, refletindo debates cruciais do conjunto das ativistas que publicaram *Mulheres, Raça e Classe* (DAVIS, 2016) e *Eu não sou uma mulher?* (HOOKS, 2019a), ambas apresentando suas contribuições e críticas acerca da

problemática da estabilidade homogeneizante da categoria “mulher”, e a necessidade de se atentar igualmente às formas combinadas de diferenciações e desigualdades como raça e classe social, entrecruzam as experiências de mulheres.

A elas se seguiram publicações de Audre Lorde (2012) e Patricia Hill Collins (2019), cujas preocupações teóricas também envolviam as formas de entrelaçamento das diferenças sociais.

[...] a interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. [...] ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista; ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa de força normativa para monitorar a investigação [...] na busca de uma ‘linha correta’. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79).

Angela Davis, sempre com seu olhar crucial a respeito dessa categoria, em seu livro *A liberdade é uma luta constante* (2018), ressalta que:

[...] por trás desse conceito de interseccionalidade, há uma valiosa história de luta. Uma história de diálogos entre ativistas no interior de movimentos, entre intelectuais da academia e entre esses dois setores. Menciono essa genealogia que leva a sério as produções epistemológicas de pessoas, cujo trabalho principal é organizar movimentos radicais porque considero importante evitar que o termo ‘interseccionalidade’ pague histórias cruciais de ativismo (DAVIS, 2018, p.33-34).

Ao compreendermos os estudos interseccionais enquanto uma ferramenta política e teórica a partir das experiências de mulheres negras, observadas no feminismo negro, principalmente norte-americano, observam-se por um olhar crítico e analítico outras esferas de opressão que se colidem de forma estruturante em nossa sociedade, ou seja, são múltiplos sistemas de opressão, em particular raça, gênero e classe.

Carla Akotirene, em seu livro *O que é interseccionalidade?* (2018), sintetiza que o termo demarca o “paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais do racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, e criam encargos singulares às mulheres negras” (AKOTIRENE, 2018, p.44).

Nessa perspectivas e reacende o conceito de interseccionalidade proposto por Kimberlé Crenshaw, teórica negra, feminista e defensora dos direitos civis norte-americanos, que se destaca como elemento fundamental ao cunhar esse termo em 1989, tornando-se uma

das principais estudiosas da teoria crítica interseccional. Segundo Crenshaw (2002), o conceito destaca que a associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação.

O termo ganhou notoriedade à partir de um documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero, o qual foi apresentado em Conferências internacionais, dentre eles na cidade de Durban, na África do Sul em 2001, contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Mas foi apresentado em 1989, ao fazer a analogia da interseccionalidade como um cruzamento de trânsito que encontrava várias imbricações a serem resolvidas:

Considere uma analogia com o tráfego em um cruzamento, indo e vindo em todas as quatro direções. A discriminação, assim como o tráfego através de um cruzamento, pode fluir numa direção, e pode fluir na outra. Se um acidente acontece em um cruzamento, ele pode ser causado por automóveis que se deslocam a partir de qualquer número de direções e, às vezes, a partir de todos eles. Da mesma forma, se uma mulher negra é prejudicada por estar em um cruzamento, sua ofensa pode resultar de discriminação sexual ou discriminação racial [...] mas, nem sempre é fácil reconstruir um acidente: Às vezes, as marcas de derrapagem e as lesões simplesmente indicam que ocorreram simultaneamente, frustrando esforços em determinar qual motorista causou o dano (CRENSHAW, 1989, p.177).

Crenshaw explicita como esses eixos de subordinação se sobrepõem de forma estrutural, e não são processos de poder distintos, pois há lugares sistêmicos especificamente reservados às mulheres negras. A autora se tornou uma das grandes pensadoras a categorizar formalmente esse termo a partir de sua sistematização e a crítica sobre os perigos do esvaziamento do conceito, ao instrumentalizar de forma teórica e epistemológica para dentro da academia. O conceito revela que houve um crescente reconhecimento de que as discriminações de raça e de gênero não são fenômenos mutuamente excludentes, e propõe um modelo provisório para a identificação das várias formas de subordinação que refletem os efeitos negativos das discriminações de raça e gênero. Ao trazer uma analogia com a representação de interseccionalidade, Gomes (2015) interpreta que:

Cada via representa um eixo de poder e o conjunto delas forma os terrenos sociais, políticos e econômicos. Uma avenida não exclui a outra. Pelo contrário: elas comumente se entrecruzam. Uma mulher negra lésbica está posicionada num ponto onde racismo, homofobia, discriminação por gênero e por classe se encontram, podendo ser atingida pelo tráfego de qualquer uma das direções e de todas elas ao mesmo tempo. Por isso, em muitas ocasiões é difícil dizer de onde vem o impacto ou, até mesmo, pode ocorrer de o dano ser causado quando o impacto vindo de uma direção projeta vítimas no caminho de outra via (GOMES, 2015, p. 60).

Ao oferecer uma visão crítica, faz conexões entre os limites simbólicos que essas intersecções têm a oferecer ao difundir categoricamente como um propósito teórico para dentro da academia, trazendo o ativismo político-social dos movimentos de mulheres negras e seus cruzamentos que propõem a contribuir como projetos epistêmicos.

Ribeiro (2018) ressalta que “desde muito tempo, as mulheres negras vêm lutando para serem sujeitos políticos e produzindo discursos contra hegemônicos” (RIBEIRO, 2018, p. 19), ou seja, a “interseccionalidade sugere que na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002, p. 4). Por possuir partidas diferentes, desde muito cedo, o racismo causa danos desastrosos à vida de mulheres negras. Crenshaw, ao introduzir esse conceito, faz com que se observe, com mais rigor, experiências das mulheres negras como um problema que não deve ser excluído e nem deixado de lado, mas entender que dentro dos movimentos feministas e antirracistas, gênero e raça são vistos como problemas centrais, porém não são exclusivos isoladamente em si mesmos.

3.4 O FEMINISMO PRECURSOR DE LÉLIA GONZALEZ

O feminismo negro evidencia que mulheres negras há muito tempo estão reivindicando seu espaço de fala e de atuação em primeira pessoa, pois, desta forma, destitui da normalidade na qual está posicionado o feminismo universal, do não reconhecimento de outros sujeitos que os compõe, alertando-nos para o debate urgente dessas ausências por conta dos silenciamentos de suas próprias pautas de direitos. Destaca-se Lélia Gonzalez, uma figura fundamental na criação e ampliação do Movimento Negro Contemporâneo, uma das maiores pensadoras e precursoras do Feminismo Negro no Brasil.

Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994), como ela mesma fazia questão de se apresentar, lembra-nos de que o negro *tem que ter nome e sobrenome*, senão os brancos arranjam um apelido ao gosto deles (GONZALEZ, 1985a). Nascida em Minas Gerais em 1º de fevereiro de 1935, penúltima de 18 irmãos, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em 1942, por conta de um irmão jogador de futebol. A partir daí foi um caminho sem volta, pois começara a construção da trajetória de uma mineira que sempre se identificava como carioca, onde encontrou um espaço de comunicação maior sobre as insurgências raciais que as afetava. De babá passou a estudante aplicada de História e de Filosofia, formou-se e se tornou professora da rede pública. Fez Mestrado em Comunicação em Antropologia, lecionando também na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), doutoranda em

Antropologia Política pela Universidade de São Paulo (USP), não chegando a concluir por conta de sua morte. Foi uma das fundadoras do MNU, em 1979, e do Coletivo de Mulheres Negras-Nzinga. Foi também editora do jornal *Mulherio*, participando ativamente da fundação do Olodum em Salvador e do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN).

Seu papel de grande atuação sempre foi o enfrentamento sob o ponto de vista das concepções nas questões de gênero, raça e classe, mesmo antes de o conceito de interseccionalidade ser construído, pois considerava que esses eixos de subordinação afetavam de forma avassaladora a vida das mulheres negras.

A partir dessa tríade de opressão, Lélia Gonzalez foi pioneira em trazer uma abordagem sobreposta dessas inquietudes com foco na mulher negra por sua condição social, incluindo, por exemplo, seu percurso pessoal. Seu jeito atuante e progressista de elencar assuntos relacionados à raça e às questões de gênero dentro do MNU fez com que observasse as contradições internas dentro do Movimento, de que homens negros que sofriam o racismo eram também forjados pelo machismo e que, evidentemente, silenciavam às mulheres dentro do Movimento Negro. Lélia Gonzalez brilhantemente impulsionou uma construção de lugares para as mulheres negras, ou seja, um lugar de fala, em que essas mulheres pudessem se posicionar e reivindicar seus direitos, que iam muito além de participar desses espaços, mas também de torná-las atuantes e visíveis dentro deles.

Sempre se portou como uma intelectual negra feminista, refletindo atentamente, nos anos 1980, sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas. Integrou, ao lado de figuras importantes do feminismo negro, como Luíza Bairros, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), fazendo duras críticas ao feminismo hegemônico e às reflexões acerca das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado, evidenciando, com isso, as histórias das mulheres negras e indígenas no Brasil, na América Latina e no Caribe.

Seu modo de pensar demandava novos modelos alternativos de sociedade, pois para ela, o “negro” que demarcava o feminismo permitia que atuasse de forma crítica como teórica feminista negra e não como mais uma “forasteira de dentro”, como ela mesma questionava, ou seja, como se fosse uma estrangeira dentro de seu próprio país, ao ter que se desprender das amarras simbólicas para tentar explicar a realidade violenta das mulheres negras.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série

de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações (GONZALEZ, 1983, p. 238).

Em seu artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (GONZALEZ, 1984), apresentado no IV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Lélia Gonzalez esclarece como esses lugares de subordinação impactam de forma devastadora nossa dignidade. E ela discorre:

O lugar que nos situamos, determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar a questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (GONZALEZ, 1984, p.224).

A intelectual aborda que, para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira (GONZALEZ, 1988). Transporta-nos para o imaginário social, não muito longe da década de 1970 e 1980, à imagem que se tinha da mulher negra, como mulata e doméstica, e nos direciona a entender como a hipersexualização, o fetiche, a “mulata tipo exportação” ou “Cinderela do asfalto” em relação ao carnaval a desumanizava. Muitas, por fim, experimentavam o dissabor de quando tudo se acabava: fechavam-se as cortinas, apagavam-se as luzes e, assim, voltavam para suas vidas de domésticas invisibilizadas. Também relacionou as contradições referentes à negra, pois a outra identificação, como “mãe preta”, a “bá”, ou “ama de leite”, que a colocava em um patamar menos desumanizador, cheio de virtude, ainda assim a mantinha subserviente.

Penso que durante certo tempo houve um sistema pronto de desqualificação em relação a nós, mulheres negras, e Lélia Gonzalez, como estudiosa, já entendia isso. A compreensão racial e identitária são marcadores importantes quando se entrecruzam em um cenário totalmente discriminatório, pois quando nos identificamos é muito mais que identidade: “A gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras..., mas tornar-se negra é uma conquista”(GONZALEZ, 1983, p.2).

Falar de interseccionalidade é ter um olhar a partir de deslocamentos contra hegemônicos, sejam eles de raça, gênero, sexualidade e classe. O que me chama bastante atenção, mas não a ponto de me surpreender, é que mulheres estadunidenses já entendiam as formas como eram relegadas em relação às opressões sofridas e de forma estratégica e de resistência se lançavam na luta pelos seus direitos civis e políticos. De certo modo, houve no

Brasil uma atuação de apagamento em relação à negritude que atrasou esse processo, pois concepções raciais de embranquecimento fizeram com que mulheres não se considerassem negras, adquirindo o status de mulata ou parda e, logo, negassem sua condição racial. Gonzalez explica que tais concepções:

[...] partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este ‘esquecimento’ por parte do feminismo? A resposta, em nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade (GONZALEZ, 1988, p. 13).

Um dos pontos principais que nos permite esse reconhecimento é quando a mulher negra passa a se reafirmar: “Sou negra!”. Há uma ressignificação desse termo, pois não passa a ser entendido como uma negativa, mas de empoderar-se em sua própria existência em ser negra como uma categoria política de afirmação identitária.

Lélia Gonzalez foi fundamental para que nossas demandas fossem acionadas ao trazer novos questionamentos, priorizando uma nova forma de ser mulher negra, não mais a subserviente, mas com falas que potencializam toda sua história de luta.

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco (RIBEIRO, 2018, p. 24).

Por essa razão, o feminismo negro, ao emergir de diferentes posições, traz racionalidade aos movimentos feministas hegemônicos que por ora passaram a analisar esse processo racial de inclusão e sua organização no Brasil deslança.

3.5 ALGUNS ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO NO BRASIL

Desde as décadas de 1960 e 1970, mulheres negras militantes e intelectuais estadunidenses como Beverly Fisher, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, bell hooks, Angela Davis, entre outras, denunciavam a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação dos movimentos feministas norte-americanos naquele momento e tiveram grande influência sobre o feminismo negro brasileiro. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força em meados da década de 1980, postulando uma nova bandeira em que

mulheres negras e ativistas “procuraram trilhar uma trajetória própria de autodeterminação política” (NEPOMUCENO, 2013, p.400), para que também fossem autorizadas a discutir seu lugar social dentro dessa matriz de hierarquização e formação de diversas organizações negras no país.

Ao interpretarmos o feminismo negro como um aporte teórico para as mulheres negras no contexto da luta feminista de combate ao racismo, focalizamos lutas políticas que permitam reconstruir um percurso longo atravessado em suas temporalidades. Ações de Movimentos Sociais e de Organizações Não Governamentais (ONGs) vêm sendo organizadas a partir de uma perspectiva feminista de base, frente aos órgãos nacionais e internacionais com ênfase nas políticas públicas.

A participação no III Congresso Feminista Latino-Americano, em 1985, foi um ponto culminante dos primeiros espaços atuantes de coletividade de mulheres negras. Vozes femininas enegrecidas dentro do Movimento Negro fizeram com que, por meio de críticas a partir do recorte de gênero e raça, a mulher negra passasse a ter uma representação social e política. O foco não seria a política partidária, embora saibamos que o poder representativo permita ações efetivas e mudanças estruturais; além da política partidária mulheres negras se empoderaram no sentido de dar notoriedade a diversas pautas que por muito tempo foram obscurecidas.

O empoderamento, enquanto categoria, possibilita-nos ter uma consciência crítica a partir das resistências históricas das mulheres negras dentro de um reconhecimento coletivo, almejando um poder participativo de conscientização, para, assim, ressignificar a força de um grupo considerado historicamente em situação de desvantagem. Ao dialogar com esse conceito, Joice Berth, autora do livro *O que é empoderamento?* (2018), propõe reflexões no sentido de que é possível compreender que empoderamento é pensar em um agrupamento de ações que sejam antirracistas, antissexistas e anticapitalistas. Ou seja, exprime que o empoderamento se destaca como um lugar de construção e de potência. Ribeiro (2018) ressalta que o empoderamento no Feminismo Negro surge objetivando romper a cisão de sociedade desigual; trata-se de um repensar dos projetos e dos marcos civilizatórios e “é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências” (RIBEIRO, 2018, p.14).

Nos últimos anos, os debates acerca do pensamento feminista negro vêm ganhando destaque sobre a implementação e efetivação de políticas públicas também para as mulheres negras, sendo uma das principais contribuições para que os movimentos dessas mulheres

interseccionassem as lutas de forma gradativa. O feminismo negro, ao trazer estratégias políticas para o Movimento de Mulheres e ao Movimento Negro, fez com que suas demandas fossem também um repensar de reconhecimento ao longo da luta desses movimentos, que, ao construir isoladamente estratégias de enfrentamento emancipatórios, abriram caminhos para a construção sob o ponto de vista identitário e político.

Ao emergir desse processo de mobilização e organização política, destacam-se quatro momentos que devem ser lembrados como importantes da proposição de políticas de gênero a partir da perspectiva racial. O I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em 1988, demarcou o movimento de mulheres negras brasileiras como alicerce de ação e atuação ao pensamento feminista negro, que se incorporaria com mais ênfase nas próximas décadas.

O segundo momento foi o I Encontro de Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas em 1992, em Santo Domingo no Caribe, no qual o movimento feminista de mulheres negras passou a encarar o enfrentamento ao racismo, ao machismo, como parte da luta pela superação das desigualdades de gênero. Desse encontro por conta de várias mobilizações de mulheres negras, foi instituído, como já apontado anteriormente, em 25 de julho, o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, como forma de estarem representadas de maneira mais efetiva. Outro momento histórico foi a participação das mulheres negras brasileiras na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, que consolidou um novo sujeito político coletivo na multiplicação e crescimento das organizações de mulheres negras em nível nacional.

A Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, em 2015, de iniciativa dos Movimentos Nacionais de Mulheres Negras, marca de forma pontual o reconhecimento na construção de diretrizes para o II PNPM, contra o Racismo, Sexismo e pelo Bem Viver. Este passou a contar com um eixo específico que organiza e institui objetivos e prioridades para o enfrentamento ao racismo, à promoção social, política para as mulheres negras e o genocídio à população negra brasileira.

Considero importante destacar outros encontros que consubstanciaram essas demandas, como os de Mulheres Feministas Brasileiras e Latino-Americanas evidenciados no quadro que segue:

Quadro 2– Encontros de mulheres e feministas brasileiras e latino-americanas

Ano	Tipo de encontro	Estado ou país	Cidade
1979	I Encontro Nacional Feminista	Ceará	Fortaleza
1980	II Encontro Nacional Feminista	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
1981	III Encontro Nacional Feminista	Bahia	Salvador
1981	I Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	Colômbia	Bogotá
1982	IV Encontro Nacional Feminista	São Paulo	Campinas
1983	V Encontro Nacional Feminista	Goiás	Brasília, DF
1983	II Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	Peru	Bosque
1984	VI Encontro Nacional Feminista	São Paulo	São Paulo
1985	VII Encontro Nacional Feminista	Minas Gerais	Belo Horizonte
1985	III Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	São Paulo	Bertioga
1986	VIII Encontro Nacional Feminista	Rio de Janeiro	Nogueira
1987	XIX Encontro Nacional Feminista	Pernambuco	Garanhuns
1987	IV Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	México	Taxco
1987	I Encontro de Lésbicas Feministas da América Latina e do Caribe	México	Cuernavaca
1988	I Encontro Nacional de Mulheres Negras - ENMN	Rio de Janeiro	Valença
1989	X Encontro Nacional Feminista	São Paulo	Bertioga
1990	V Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	San Bernardo	Argentina
1990	II Encontro de Lésbicas Feministas da América Latina e do Caribe	Costa Rica	San Jose
1991	XI Encontro Nacional Feminista	Goiás	Caldas Novas
1991	II Encontro Nacional de Mulheres Negras	Bahia	Salvador
1992	I Encontro da Rede Feminista Latino-Americana e do Caribe contra a Violência Doméstica e Sexual	Pernambuco	Olinda
1992	I Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe	República Dominicana	Santo Domingo
1993	VI Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	El Salvador	Costa del Sol
1995	I Encontro Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais	São Paulo	São Paulo
1996	I Encontro Latino-Americano e do Caribe das Mulheres Trabalhadoras Rurais	Ceará	Fortaleza
1996	I Seminário Nacional de Lésbicas	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
1996	VII Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	Chile	Cartágena
1996	II Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe	Costa Rica	São José
1997	XII Encontro Nacional Feminista	Bahia	Salvador
1997	I Encontro Internacional de Parteiras da Floresta	Amapá	Macapá
1997	II Seminário Nacional de Lésbicas	Bahia	Salvador
1998	III Seminário Nacional de Lésbicas	Minas Gerais	Betim
			Continua
1999	IV Encontro Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais	Goiás	Goiânia
1999	VIII Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	República Dominicana	Juan Dolio
1999	V Encuentro de Lesbianas Feministas Latino americano y del Caribe	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
2000	XIII Encontro Nacional Feminista	Paraíba	João Pessoa
2001	III Encontro Nacional de Mulheres Negras	Minas Gerais	Belo Horizonte

2001	III Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe	Colômbia	Bogotá
2001	IV Seminário Nacional de Lésbicas	Ceará	Porto de Dunas
2001	III Conferência Mundial contra o Racismo	África do Sul	Durban
2002	IX Encontro Feminista da América Latina e do Caribe	Costa Rica	Playa Tambor
2015	Marcha das Mulheres Negras - Contra o Racismo a Violência e pelo Bem Viver	Goiás	Brasília, DF
2018	Marcha das Mulheres Negras	São Paulo	São Paulo
2018	Encontro Nacional de Mulheres Negras – ENMN – 30 anos	Goiás	Goiânia

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Observamos, no quadro, que somente em 1988, cem anos após a abolição da escravatura, as mulheres negras realizaram o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN), no Rio de Janeiro, com o objetivo de reunir mulheres negras de todo o Brasil e elencar discussões a respeito das desigualdades raciais e de gênero. A pensadora negra e filósofa Sueli Carneiro, que esteve presente nesse evento, aborda que 1988:

[...] foi um ano de particular importância para as mulheres negras brasileiras, dado o grau de mobilização e discussão que a sua temática ensejou na sociedade, conduzindo tanto a um avanço no seu processo organizativo como indicando as diferentes visões político-ideológicas que já atravessam o emergente Movimento de Mulheres Negras (CARNEIRO, 1993, p. 3).

Mulheres negras do Brasil se mobilizaram postulando suas ausências e inquietações na luta antirracista e de gênero. Julgo importante observar alguns apontamentos que o relatório do I ENMN trouxe como proposição neste evento:

a) denunciar as desigualdades sexuais, sociais e raciais existentes, indicando as diversas visões que as mulheres negras brasileiras têm em relação ao seu futuro; b) fazer emergir as diversas formas locais de luta e autodeterminação face às formas de discriminação existentes; c) elaborar um documento para uma política alternativa de desenvolvimento; d) encaminhar uma perspectiva unitária de luta dentro da diversidade social, cultural e política às mulheres presentes no Encontro; e) realizar diagnóstico da mulher negra; f) discutir as formas de organização das mulheres negras; g) elaborar propostas políticas que façam avançar a organização das mulheres negras, colocando para o mundo a existência do Movimento de Mulheres Negras no Brasil de forma unitária e de diferentes vertentes políticas (ENMN, 1988).

Ao fazermos uma leitura do quanto é significativo se conscientizar das violências sofridas por séculos, o Feminismo Negro passa a transcender e positivar o discurso legitimado de mulheres negras. Faz entender a representatividade de lutas e conquistas, trazendo novas representações na formação de grupos e redes articuladas, não como forma de distanciamento, mas como uma nova forma de ser mulher negra; ou seja, propõe pensarmos nas

interseccionalidades sem a primazia de uma opressão sobre a outra e, portanto, buscar formas de combatê-las.

Essa mobilização traz luz às sombras, quando a invisibilidade das lutas de mulheres negras por meio do feminismo negro vem sendo transformada em uma ferramenta poderosa de ação política, em que assumir o protagonismo e o recontar da história de si mesma leva a luta da mulher negra para o centro do debate.

4 DAS TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS: O PERCURSO DAS DIRETORAS NEGRAS QUE CONTAM SUAS HISTÓRIAS

Na construção das singularidades de cada entrevistada, podemos tecer interpretações diferenciadas dentro de uma lógica de opressão que está internalizada em cada mulher negra. Há, sobretudo, um entrelaçamento entre suas trajetórias ao observamos suas subjetividades e que nos permite pensar sobre os conflitos que vivenciam. Ao fazer esse movimento de recuperação dessas memórias muitas vezes esquecidas, apontamos alguns elementos que contextualizam com suas histórias, como um recontar de como foi sua trajetória de vida, de reafirmação da história negra.

A partir das leituras e análise das entrevistas, delineamos algumas categorias que julgamos importante estabelecer como um ponto de partida. A categoria **ascensão** traça o caminho para a compreensão de uma realidade de difícil alcance e de como se constituiu a chegada delas até ocuparem o cargo de dirigentes escolares; a categoria **autoafirmação** trata da história recente dessas mulheres em seus processos de aceitação ou não como negras, em relação com as tramas sociais e subjetivas de embranquecimento, buscando refletir se houve ou não um divisor de águas em suas identidades positivas de pertencimento racial; a categoria **presença negra na educação superior** busca verificar se elas estiveram sub-representadas no meio acadêmico quando estudaram e se ainda continuam sujeitas a essa condição; a categoria **estética** se torna relevante pelo papel marcado pelo estereótipo negativo que ainda ocupa na sociedade e que recai sobre a mulher negra; a categoria **motivação e a consciência política de seu papel na sociedade e na escola** sinaliza o posicionamento político, demarcado por suas experiências de vida e a compreensão das desigualdades raciais e sociais a partir da posição de diretora escolar. Importante destacar as **políticas públicas** que têm um papel fundamental de reivindicar medidas necessárias para melhores condições aos postos de trabalho, acesso em cursos superiores e na redução de violação de direitos perpassados por

essas mulheres. A categoria **classe social** posiciona a estratificação em relação às desigualdades econômicas que posicionam a mulher negra negativamente na base da pirâmide social. Por fim, a ideia que trata de **lugar de fala** propõe ressignificar vozes como uma ferramenta crítica de novas narrativas, busca falar dos silenciamentos, colocando-se em uma posição na defesa de um discurso legítimo e político, baseado em suas vivências racistas e sexistas.

4.1 AS DIFICULDADES DA ASCENSÃO E A QUESTÃO RACIAL

Nos últimos anos a discussão sobre a condição da mulher negra brasileira nunca foi tão relevante em uma sociedade que sempre dificultou seu acesso emancipatório em prol da superação das desigualdades raciais e de gênero. Ao refletir sobre os múltiplos aspectos que impedem a mulher negra de ascender socialmente, observamos que o racismo, muitas vezes, é o fator principal impeditivo dessa mudança. Para Dalcele Queiroz (1997), a mulher não branca busca, através da escolaridade, quebrar as barreiras étnicas da posição discriminatória em que se encontra. Devido ao fato de que a mulher negra esteja inserida estruturalmente em um processo de subjugação de maior magnitude, o estudo se torna algo prioritário e transformador na vida dessas mulheres e reflete em um crescimento não só para melhores condições salariais e de trabalho, mas na elevação de sua autoestima.

A mulher negra, quando se lança em cargos mais altos como de direção escolar, e que de alguma forma significa uma ascensão social em termos do poder que este cargo confere, sente o impacto da exclusão ao ultrapassar tal barreira. Em seus estudos, Luíza Bairros (1991) comprova que nem sempre o aumento da escolaridade da mulher afrodescendente se traduz em maiores chances de competição com as brancas, pois a condição racial continua bloqueando sua vida social e profissional. A mudança na hierarquia escolar não é tão significativa do ponto de vista econômico, mas projeta subjetivamente a ideia de que pode estar em lugares que a ressignificam na escala social.

A diretora Rosa destacou sua atribuição racial e ressaltou para o grupo escolar que a cor não atrapalharia sua gestão, pois o importante era a coletividade. Apesar de manifestar grande aceitação antes e depois da indicação como diretora, chamamos a atenção para o fato de ter pontuado a todos que sua cor não era um agravante ao se apresentar como uma diretora competente. A resistência de um setor administrativo supostamente motivada por questões políticas dentro da escola pode ou não ter relação com a questão racial, talvez fruto de racismo velado ou apenas divergências políticas mesmo. Ressaltou ainda a preocupação sem

ver nisso uma questão racial, de que precisaria estar preparada, por meio do estudo, para assumir essa posição.

Assim, com a comunidade e com os alunos, foi bem tranquilo, porque eles já queriam mudança, já queriam um novo gestor e me elegeram. [...] quando iniciei, só tinha uma ATP – que é Assistente Técnico Pedagógico, que estava iniciando naquele ano, e tínhamos duas, tínhamos na verdade três AEs- Assistentes Educacionais –sendo que uma estava saindo, outra estava de licença e só ficou uma mesmo! Então, essa harmonia inicial com a parte administrativa foi um pouquinho mais complicada, até porque era um pessoal que apoiava a gestão anterior e não estava muito favorável à minha eleição. Mas eu fui conquistando, fui conversando, e que a questão era o profissional; a gente tinha que se tratar como profissionais, que a gente trabalhava em uma escola para o bem comum, de uma comunidade de alunos e que não eram as nossas diferenças de ideias, ou a cor da minha pele que iria atrapalhar o andamento da escola. Deixei bem claro desde o início que tínhamos que caminhar com um único objetivo, que era fazer o melhor pela comunidade escolar. E deu certo! Deu muito certo! [...]Graças a Deus houve a possibilidade de eleição, porque se fosse por nomeação eu provavelmente não aceitaria. Porque normalmente quando você vem indicada por alguém, você vai ter que estar atrelada e servindo a esse alguém. E eu sempre tive essa coisa de que o serviço tem que ser para a comunidade, para as pessoas, então quando surgiu a questão da eleição, eu fui me preparar; eu fui fazer o curso de gestão, e coloquei meu nome à disposição, até porque eu sentia uma empatia muito grande de alunos, de professores, de pais que já demonstravam esse desejo que eu participasse, mas também era um desejo muito meu. Como eu falei anteriormente, [tinha o desejo] de fazer da escola um espaço aberto para comunidade, então, eu participei da eleição, fui eleita por quatro anos de mandato, que se encerra agora no final de 2019, e creio que se eu fosse me dar uma nota, até pela fala de pais de alunos, eu ficaria ali com 8.0 ou 8.5 (Rosa, 60 anos).

O estudo continua sendo um elemento importante para a preparação da ascensão social, como autoafirmação de conhecimento e segurança para assumir um cargo público.

Assim como Rosa, Ana Maria demonstra que para ser diretora precisa provar de forma redobrada sua competência na instituição que direciona, pois entende que sua capacidade sempre será questionada e que precisa sempre ser “melhor” em tudo que faz.

No momento das minhas atuações tinha sempre um olhar: ‘Ah! No que isso vai dar?’ Por conta das questões raciais, porque primeiramente é difícil tu se impor [pausa] diante de muitos pais, muitas mães. Mas eles ficavam esperando de mim, muito mais de mim como negra: uma boa fala, a palavra adequada, um jeito e qualquer deslize, a cor influenciava muito. Então, eu tinha esse cuidado, porque a gente vai sempre com esse receio, mas eu tinha metas não enquanto eu negra [pausa] também, mas enquanto eu ser cidadã e fazer o melhor. Então, eles foram me vendo melhor, pelas minhas atuações; eu me dediquei bastante e foi assim. Acho que as mulheres negras, elas também se inferiorizam [pausa] eu acho, mas há o apagamento também, porque tu se sentes sozinha e a gente se fecha. Mas acho que também a gente deveria se expressar, há o medo, o receio, eu sei disso. Mas agora que a gente se expõe através do conhecimento, da informação; o que te dá hoje ir num evento e num encontro e impor a nossa fala, é o preparo. Então, tu vais lá te informar para ir numa palestra, a gente não vai falar qualquer bobagem, por isso que eu acho que o preparo é fundamental. Mas sempre estaremos na linha de frente, qualquer deslize,

acabou pra gente, mas com o tempo tua atuação vai mostrando a tua capacidade, ainda mais Tubarão, que é extremamente racista [*sic*] (Ana Maria, 55 anos).

A cidade de Tubarão sempre manifestou o racismo de forma muito velada. Dificilmente mulheres negras ocupavam cargos públicos nas instituições municipais, a não ser como professoras. Repensar este lugar analisando a existência de preconceitos de gênero e de raça dentro do serviço público é pontuar o que viemos abordando há anos no movimento negro, as barreiras institucionais que permeiam negativamente todo o nosso processo de crescimento.

Para diretora Rosa, a forma mais apropriada para estar nessa função seria por meio de eleição, com o apoio da comunidade escolar e não por indicação. Relações políticas atreladas aos poderes locais têm sido comuns na história da educação brasileira quando se fala de nomeação de diretoras, pois podem ser utilizadas por poder político junto à comunidade em períodos eleitorais ou mesmo antes, para se fazer algo com que a diretora pode não concordar. Bastos (1999) analisa que esta prática de eleições começou no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, e trouxe para a escola a disputa política, as divergências e os conflitos inerentes ao processo democrático. Para a escolha das dirigentes, acredita-se ser o meio mais adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho, porém nem todas passaram por esse processo.

O fator racial foi preponderante na fala dessas mulheres, sendo evidente que a mulher negra, mesmo com formação necessária para o cargo, tenha que comprovar estar acima da média em relação às demais mulheres quando deve exercer funções de grande visibilidade. Jacyra aponta a competência e a importância do apoio de uma comunidade negra em seu início como diretora em outra ocasião.

[...] eu sempre pensei assim que nós, negros, principalmente a mulher negra, tudo que nós formos fazer eu penso que nós temos que fazer bem feito. Eu sempre digo que nós temos que saber entrar e saber sair. E quando a gente se propõe em alguma coisa a gente tem que saber o que está fazendo, por quê? Porque a gente é desafiada pelos outros, a gente é testada, e nesse momento eu acho que a gente tem que saber por que veio, por que está ali, e o que quer fazer. Então, temos que ter muita fundamentação para defender aquilo que a gente está fazendo, e mostrar que somos capazes, que somos competentes, que temos os mesmos direitos de estar ali, a gente está ali porque somos capazes, porque é merecedora também. Foi um processo tranquilo, foi natural. Eu já fui gestora onde morava, onde meu marido era natural também e a família do meu marido e a minha eram muito grandes. E essa questão da amizade, do conhecer, sempre trabalhei de uma forma participativa, escola-comunidade, sempre tive isso, trazer a comunidade na escola, e pelo fato de minha família ser natural do lugar, isso me trouxe assim um grande ponto positivo, então eu não encontrei muita dificuldade. E também porque era uma comunidade que

existia muitas pessoas de cor negra, muita mistura de raças, então essa experiência que já tive antes, me fortaleceu para dar continuidade em outra escola como diretora [*sic*] (Jacyrá, 49 anos).

A ênfase no apoio à questão racial não é só individual, como apareceu nas demais, mas também coletiva em uma comunidade negra e também mestiça (nas palavras de Jacyrá), é um fator pouco tratado nas pesquisas sobre educação e que entre as entrevistadas só obteve destaque na trajetória dessa diretora. Todavia, parece haver contradição em sua reflexão, pois inicia afirmando que ascender socialmente é um desafio, teste, e conclui que foi tranquilo e natural. Talvez o ter que ser melhor já esteja tão introjetado que se assume como natural o esforço de provar a competência e esvaziando um pouco o peso do racismo para si mesma.

Por outro lado, a ideia de ascensão associada ao obstáculo do racismo está presente na fala de Regina, quando analisamos que ser diretora é comandar, dirigir, ou seja, vivenciar relações de poder a todo o momento no lado oposto de onde as pessoas negras deveriam estar conforme propõe uma sociedade racista:

[...] fui convidada a ser diretora, pois a que era anteriormente se aposentou. Eu aceitei de imediato, mesmo sabendo dos riscos e da responsabilidade que seria direcionar uma creche. Sempre trabalhei com crianças, então, de imediato, não vi grandes problemas. Mas com o passar do tempo, vi que a dinâmica era diferente. A cobrança, as observações a respeito do nosso trabalho ficaram mais evidentes; não pensei [que era] pelo fato de ser negra, mas no meu íntimo, vi que sim, eu era mais exigida que a anterior, segundo fala de pessoas que trabalham aqui. Estou tentando levar da melhor maneira possível, sendo justa e solidária com todos que trabalham junto comigo. [...] a experiência está sendo desafiadora para mim, bem importante para o meu crescimento profissional e pessoal. Espero que, quando acontecer as eleições do qual irei sim me candidatar, que eu tenha um bom resultado e permaneça na direção. Sinto que tenho muita coisa a contribuir nesse CEI [Centro de Educação Infantil]. Sei de outras diretoras, assim negras como eu, que demoraram a serem aceitas por alguns. É difícil mesmo eles ‘ingerirem’ que estamos no comando de uma instituição. Esse lugar, infelizmente, muita gente pensa não ser para nós. Nós, em pleno século XXI, sofremos muito racismo; e pelo fato de ser mulher ainda há a questão de não se ter muito respeito, de não ser considerada capaz de realizar determinadas funções. Entendo que nem todos pensam assim, mas sei que somos poucas a estarmos nesse lugar, portanto, somos exceção. Eu não preciso falar aos quatro ventos que sou negra, até porque está bem evidente. Só peço que me respeite e respeite todos que ali estão [*sic*] (Regina, 48 anos).

Aceitação e cobrança estão em permanente luta na vivência de Regina, quando a cor negra não pode ser esquecida em hipótese alguma, numa pressão racista e também sexista, apesar de toda a satisfação que sente em estar num trabalho tão almejado e visado. Pensar que ser professora e ser diretora mostram facetas diferentes do racismo surpreende até uma mulher que parece ter muita clareza da questão racial na sociedade brasileira. Um ponto importante

nesse depoimento refere-se à sua informação sobre outras diretoras negras e à não aceitação delas, o que dá pistas de conversas entre diretoras sobre o racismo na educação em Tubarão.

Com Ana Maria vimos os embates raciais:

[...] ali era só a secretaria que atuava como coordenação. Eu tinha uma secretária e tínhamos 36 funcionários. A atuação era assim, quando ocorria algum problema a secretaria que atuava e na parte pedagógica era eu que atuava em relação a plano de aula, diário, as ações que aconteciam ali tudo era comigo. Então, esses 4 anos ali, foram incríveis, mas eu já estive 3 anos em outro tempo, [fui] a primeira diretora CEI Recife, fiquei 3 anos lá. Então, foi a minha primeira experiência como direção, essa é a minha segunda vez que estou atuando na direção; e só que a outra vez que eu atuei, tinha toda essa coisa do racismo, mas eu acreditava que isso não era importante, eu precisava era atuar como diretora. E essa vez eu tive uma outra visão, que a gente também é capaz de fazer, de provar para mim, eu vou me esforçar pela minha capacidade. Também esse olhar o negro tem que ter, não de só se abaixar [sic] (Ana Maria, 55 anos).

O exercício dessa aceitação é reconhecido por Berth (2018), quando afirma não ser possível empoderar alguém senão a nós mesmos; e servirmos de amparo aos processos de conscientização para outros indivíduos.

Christiane, que ocupa há mais tempo esse cargo de ascensão na escola EMEB Faustina da Luz Patrício, relata que desde sua chegada à escola como diretora foi discriminada por sua cor e, portanto, não foi vista com bons olhos pela comunidade. A não aceitação deixa claro como as mulheres negras em determinados espaços ainda são sujeitadas a cargos subalternos. A manutenção dessa sub-representação busca mantê-las na esfera da subserviência, deturpadas por visões raciais e sociais estruturadas em uma sociedade em que a diferença racial se converte em desigualdade social. Há que se afirmar e se empoderar a todo momento. Para a psicanalista Neusa Santos Souza, ser negro não é uma condição dada *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. E completa que:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência em comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.17-18)

Na entrevista de Christiane observamos que a reflexão de Souza (1983) pode ser aplicada como um vir a ser, na busca e (re)criação ou descoberta de si.

[...] a gestão era algo que me seduzia. Sempre acompanhei minha mãe na escola como secretária e via toda aquela movimentação, e me fascinava. E aqui não foi minha primeira gestão, ou seja, foi no Francelino Mendes na época do Prefeito Stupp, no São João em 2005. Foi indicação política e não fui bem aceita. O peso que eu mais senti foi o preconceito. Para eles da comunidade ter uma professora negra não soou bem e me colocaram a fazer um serviço burocrático no CME [Centro Municipal de Esportes]. Quando o Zé Santos [o Secretário de Educação na época] me ofereceu a vaga, eu aceitei e me posicionei perante os preconceitos que viriam até a minha pessoa. Estou há 15 anos, tenho muito orgulho de fazer parte de toda a transformação da escola Faustina e de me ascender como mulher negra e diretora da mesma. Todo o começo para nós mulheres negras em chegar em um local de trabalho sempre é muito difícil [pausa]; ainda mais o fato de tu chegar sendo diretora escolar daquela instituição. Não houve de imediato uma boa aceitação, pois me confundiram com a moça dos serviços gerais e não se importaram de eu estar bem vestida; ou seja, a minha cor chegou antes aos olhos de quem carregava o racismo do que qualquer capacidade que eu poderia oferecer. E foram passando os dias, os meses, os anos e eu tive, como qualquer outra mulher negra que está nessa posição, de provar minha capacidade sempre em dobro, pois era constantemente colocada em prova. Hoje posso dizer que muitos foram obrigados a me aceitar nesse cargo [*sic*] (Christiane, 45 anos).

A trajetória de uma diretora, aqui sintetizada na experiência de Christiane, por si só demonstra a violência do racismo. Desde a não aceitação como professora, depois não aceitação como diretora e ainda confundida com responsável por serviços gerais, até a conclusão de 15 anos na direção, tendo sido eleita em 2006 e reeleita no mandato do atual prefeito Joares Ponticelli em 2019, mostra a resiliência frente aos obstáculos na busca dos seus sonhos.

Historicamente, ser negra faz com que essas mulheres carreguem o peso da negação e outras formas de opressão que permeiam sua existência. É essencial pensarmos em outras possibilidades de resignificação das diferenças para que elas não se convertam em desigualdades. Dentro dessa estrutura submissão-ascensão e contra narrativas, cabe buscar saídas emancipatórias concretas de empoderamento a essas mulheres. Lorde (2012), em uma de suas obras, fala da importância de ascender e não se calar, pois o silêncio não vai proteger as mulheres negras. O silêncio não as leva a lugar algum, mas sim suas atitudes em apontar o lugar onde querem estar.

Entre as entrevistadas, uma delas não apresentou qualquer obstáculo na ascensão profissional relacionado ao racismo, mas sim a disputa com colegas com tempo de serviço maior, como na fala de Rosilene:

A primeira vez que eu fui diretora da EMEB São Martinho foi uma coisa que eu nem esperava. Eu estava na metade da faculdade, daí estavam no momento lá que queriam mudar a diretora, [...] as diretoras da Secretaria de Educação perguntaram se eu queria...então, eu lutei bastante, mesmo que o tempo estivesse corrido; eu não rejeitei, eles falavam para eu pegar, que iriam me ajudar em tudo, e eu acabei

aceitando e foi muito gratificante, até veio a me ajudar na Pedagogia [curso]. [...] mas também acho que todos os professores deveriam ter esse cargo pelo menos uma vez, que é se colocar no lugar daquela pessoa, porque é bem complicado, gente! E dá um pouco de medo, imagina, uma escola enorme, eu era nova, recém me formando e as que estavam lá tudo mais velha do que eu! Tinha professoras de carreira, mas foi bem gratificante, no começo foi bem difícil, mas me ajudaram [...] [sic] (Rosilene, 51 anos).

Podemos analisar, na fala de Rosilene, que, mesmo tendo sido convidada pela Secretaria Municipal de Educação, receou ocupar o cargo de diretora. Curiosamente o sentimento do não racismo perpassado sobre si é demonstrado pela referência à disputa com professoras mais antigas e não à questão racial. Talvez ela seja a exceção que confirma a regra, conforme as demais trajetórias aqui analisadas.

Uma das diretoras, Marajane, relata de forma clara que estatisticamente as mulheres negras que ocupam outros cargos de direção no mercado de trabalho não ultrapassam a 0,5%, e mesmo que tenham se especializado para poder ocupá-los, sofrem a barreira do racismo que as impede de se elevarem profissionalmente. Bárbara Valverde Castilho (2011) enfatiza o acesso da mulher negra a cargos de poder, a tendência da exclusão e da negação e que se reproduz em grande parte das empresas do Brasil. Observa-se a divisão de escolhas para quem é apto a dirigir cargos de alto escalão tanto nas empresas públicas e privadas, nos quais as mulheres negras não se fazem presentes.

Essa diretora afirma que a recepção à sua nova função se deu de uma forma tranquila, mas diferenciada por já ser conhecida por todos da escola, pela comunidade e tendo uma boa relação com ambas.

A recepção foi ótima, porque eu já era muito bem aceita como professora, muito bem aceita, porque aqui nessa escola, eles já me conheciam há muitos anos. Então, quando eu peguei de diretora, foi bom; houve um pouco de desconfiança por partes de alguns, porque tinha uma diretora que ficou aqui durante 8 anos; eu, como professora, passei a ser diretora, mas outros receberam com muita alegria. Então, passaram poucos meses, todos já me aceitavam muito bem! Muito bem! [sic] (Marajane, 51 anos).

Como relata Marajane, mesmo sendo alvo de desconfiança por uma pequena parcela de pessoas apontada por ela pelo tempo de duração da gestão anterior, já estava ambientada em seu lugar social, pois já lecionava na unidade escolar. Sendo assim, o que leva Marajane a não atribuir sua rejeição ao racismo e sim à gestão anterior? Ainda que isso possa fazer parte das variáveis da rejeição, ela aponta outro aspecto que revela saber do colorismo presente na sociedade brasileira. Ela expressa, portanto, que ser considerada uma mulher negra de pele

mais clara a beneficiou, o que ao mesmo tempo a incomoda, pois a situa em uma escala de cor privilegiada.

[...] não só os cargos de diretoras, mas como em outros setores que a gente vê de chefia. Eu gostaria de ver mais, porque somos poucas negras [pausa], somos muito poucas em ocupar esses cargos, a gente vê poucas diretoras mulheres negras; eu gostaria sim de ver mais. A gente sabe que nem todas são bem aceitas, assim, eu pelo fato de ter a pele mais clara, ter essa cor, e as pessoas não me identificam como negra, talvez eu tenha tido mais facilidade de conseguir, de trilhar esse caminho mais tranquilamente do que outras. É difícil a gente ver aquela negra escura, com o cabelo crespo, são pouquíssimas, pouquíssimas mesmo. Não senti essa dificuldade, como eu te disse, é mais o meu íntimo em lutar assim, e marcar presença como mulher negra. Isso sempre foi uma luta íntima minha [pausa] em me identificar como mulher negra, porque as pessoas resistem a um sucesso de um negro, ou em ver um negro numa posição melhor, tu não és tão negro assim [...] porque é muito difícil de aceitar, certo? Eu não senti isso, pelas histórias, pela conscientização que a gente tem, a gente sabe que as pessoas sempre tentam amenizar, porque sabem que negro não pode ter uma condição superior, vendo pela visão do outro. Então, eu sempre vi essa desmistificação [*sic*], que não sou tão negra assim, não sou vista como negra (Marajane, 51 anos).

No que se refere à identidade, a anulação do pertencimento étnico-racial passa por processos de embranquecimento ou negação de sua raça social. Prova disso se verifica nas dinâmicas em categorizar tons de pele do mais claro ao mais escuro como determinantes para o tratamento social. Mulheres negras de pele mais clara foram diferentemente lançadas como “mulatas”, colocando-as no estereótipo de mais humanizada.

O termo mulata carrega hoje um tom pejorativo, pois no período colonial ser mulata significava ser considerada exótica por fazer parte da miscigenação racial. Ribeiro (2018, p.99) “sinaliza que o termo, era para designar negros de pele mais clara, frutos do estupro de escravas pelos senhores de engenho”. Termo esse que há séculos tenta-se derrubar, mas subsiste. As políticas do embranquecimento são a continuidade do que é aceitável, e de forma violenta instituem a deslegitimidade do fenótipo da mulher negra, sobretudo quando a cor da pele, principalmente a mais escura, está condicionada ao preterimento. A mulher de pele mais clara sofre por não compreender em que escala ela se encontra, pelo fato de viver em uma sociedade que reafirma que essas representações estéticas são as mais aceitáveis. O reenquadramento pelo outro não deixa de ser uma violência, como expressa Marajane.

Gomes (2005, p. 49) elucida que:

[...] assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente, este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir

das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

A racialidade é construída na relação com outras pessoas negras, mas também na relação como o outro, no caso o branco, observa a pessoa negra. E esse olhar é marcado pelo colorismo em que a escala de cor caracteriza a medida do grau de racismo. A possibilidade de ocupar espaços de poder por meio da representatividade traz em suas narrativas os traçados de perseverança contra as incertezas perpassadas diariamente no âmbito escolar. Mesmo que a participação de Marajane como diretora seja efetivada nas tomadas de decisões, trajetórias marcadas por uma estrutura discriminatória continuam enraizadas e demonstradas nos pilares educacionais da escola. Ela também cita a dificuldade de outras diretoras consideradas mais escuras, reafirmando que há conversas sobre o racismo entre diretoras, ainda que impliquem em realização profissional, e sobre a dificuldade de manter-se nesses cargos por meio do autoempoderamento permanente que contribui para o empoderamento do outro em igual condição. Daí vamos à outra categoria, a questão do colorismo no Brasil.

4.2 AUTOAFIRMAÇÃO RACIAL E O COLORISMO

Esta temática da importância da cor tem destaque no movimento negro e na questão da autoafirmação e crítica a esse pertencimento racial ser usado como ofensa entre pessoas brancas. Daí a necessidade de pensarmos um pouco sobre o modo como as entrevistadas lidavam com essa questão. As diretoras enfatizaram esse pertencimento e aqui destacamos frases das entrevistadas que confirmaram a autoatribuição racial de modo categórico:

Eu me considero preta, de cor preta (Jacyra, 49 anos).

Eu sou negra, me considero negra (Rosilene, 51 anos).

Sou uma mulher negra, minha cor de pele me identifico como negra (Christiane, 45 anos).

Me considero, sem sombra de dúvidas, uma mulher negra (Regina, 48 anos).

Negra! Sempre me considerei negra! Sempre! (Ana Maria, 55 anos).

Bem, eu nunca tive dúvida da minha questão racial, sempre me considerei uma mulher negra em qualquer espaço que eu adentrava (Rosa, 60 anos).

Eu sou negra! Tanto que na minha infância, quanto na adolescência, sempre me confundiam muito, porque a identidade na família sempre foi como negra (Marajane, 51 anos).

Diante dessas afirmações, cabe resgatar a força do poema da poeta e coreógrafa, referência na cultura negra latino-americana, Victoria Santa Cruz, que com sua arte fez transcender o lugar da mulher negra a partir de sua experiência na infância. Sua mensagem ecoa até hoje por todos os cantos como símbolo de afirmação da identidade negra feminina:

‘Me gritaram negra’
 Tinha sete anos apenas,
 Apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente, vozes na rua me gritaram:
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 ‘Por acaso sou negra’? – me disseram:
 SIM!
 ‘Que coisa é ser negra’?
 NEGRA!
 [...] (CRUZ, 1978)

Ser negro (a) em um país que reafirma o “mito da democracia racial” põe em xeque o pertencimento por conta da escala de pigmentação que é aferida à pessoa negra; há diferenciação no tratamento e nas oportunidades conforme a pessoa mais se aproxime do fenótipo do branco. O embranquecimento social foi um pré-requisito para deslegitimar quem se considera negro ou não no Brasil. No ano de 1976, quando o censo realizou uma pesquisa perguntando com qual categoria de cor, os(as) brasileiros(as) se identificavam, foram mencionadas 136 cores diferentes por uma população miscigenada que não sabia ao certo em qual cor deveria se encaixar; dentre as citadas, havia pardas(os), acastanhadas(os), mulatas (os), marrom bombom, jambo, morena(o) escura(o), entre outras.

Ao longo das entrevistas, observamos que analisar essa dinâmica de submissão e autoafirmação da questão racial foi algo importante para entender que, a partir das contradições e negação de si, pode ocorrer um processo de aceitação de sua cor. Essas mulheres querem estar enegrecidas quando se autorreconhecem! Essa autoafirmação, que é o de se assumir negra, tem muito mais a dizer quando mulheres negras permitem ser protagonistas de suas próprias histórias, permitindo aflorar o sentimento de autoconfiança que lhe foi apagado. Vejamos alguns relatos.

Bem, eu nunca tive dúvida da minha questão racial, sempre me considerei uma mulher negra em qualquer espaço que eu adentrava. Minha saudosa mãe Margarida sempre deixou muito claro isso dentro de casa para mim, minhas irmãs e meus

irmãos [pausa], desde muito pequenos. Então, nunca tive dúvida disso (Rosa, 60 anos).

Negra! Sempre me considerei negra! Sempre! Olha, eu nunca me deixei ser tocada pelo que as pessoas me diziam. Eu tinha ciência do valor que eu tinha, na minha família, tanto no local onde eu morava [...] e nunca passei [pausa] e a gente também tinha ciência de onde [pausa] porque Tubarão era muito cheio de preconceitos, lugares para gente ir, lugares para gente poder entrar [pausa] então a gente foi aprendendo a se manter nos lugares onde a gente se sentia melhor (Ana Maria, 55 anos).

Mesmo em condições adversas, Ana Maria e Rosa demonstram a importância da família na construção identitária e na afirmação positiva da racialidade. Ana, vinda de uma família com muitos irmãos e uma mãe que sempre valorizou sua raça mesmo naquela época, conta que era tudo mais difícil, e principalmente nos momentos de lazer; quando se tratava da prática comum de banimento dos clubes sociais da cidade; durante a entrevista relatou ainda que eram separados por uma corda e que podiam dançar somente com permissão do presidente do clube. Os lugares a que Ana se refere como lugares onde se sentia bem eram os clubes sociais só para negros, onde ela e seus irmãos se encontravam seguros, e não sujeitos à humilhação. Durante a década de 1930, pouco mais de quarenta anos da abolição da escravidão, ainda que os negros não fossem mais escravos nem fossem tratados exatamente como tais, persistia a condição de subserviência forçada pelos brancos e o falso acesso a direitos igualitários. Em Tubarão havia dois clubes negros que permanecem até hoje: Sociedade Recreativa 1º de Maio e Sociedade Esportiva Cultural e Recreativa Cruz e Souza.

Os Clubes Sociais Negros surgem com a finalidade de proporcionar momentos de lazer e socialização entre os “seus” e assim se consolidava a primeira instituição negra na data de primeiro de maio de 1931, passando a se chamar *Sociedade Recreativa 1º de Maio*. Tendo em vista a relevância dessa sociedade, o desafio de concretizar tal sonho esbarrava na falta de condições financeiras dos idealizadores. Por outro lado, a formação de uma comissão entre os sócios-fundadores propulsionou o encontro com o até então diretor da época da Estrada de Ferro Donna Thereza Christina (EFTDC) e com o presidente da Cooperativa dos Ferroviários, “Dr”. Aníbal Torres Costa. Segundo Amauri de Oliveira, sócio patrimonial e autor do livro intitulado *Memórias do Clube 1º de Maio*, foi firmado à época um acordo de aquisição de um terreno para a realização da edificação (OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, ficou estabelecida a composição da primeira diretoria e ali depositados os sonhos de um projeto culturalmente afro representativo para o município.

Essa consolidação se entrelaçava com a *Sociedade Recreativa Cultural e Esportiva Cruz e Souza*, fundada quase 30 anos após o Clube 1º de Maio, proporcionando maior

visibilidade para a população negra tubaronense. O surgimento do clube sob novo nome deu-se no ano de 1957, pois era conhecido anteriormente como *Sociedade Ouro Preto*, tendo como sede uma casa de madeira ao lado de outro clube não específico para negros chamado *União Operária*. Outro aspecto importante foi a mudança do nome para Cruz e Souza em 1959, por consideração ao poeta negro catarinense João Cruz e Souza, que era simbolista e um dos precursores da luta pela abolição da escravidão na cidade de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, sua terra natal. Os clubes promoviam seus bailes de debutantes e, elegiam a mais “bela negra de Tubarão”, e exaltavam a estética e a beleza afro como forma de representatividade na sociedade negra tubaronense. Para Sônia Maria Giacomini (2006, p. 143), “a festa de fato, constitui importante divisor de águas, momento de sociabilidade por excelência, encontro de grupo, momento de fruição dos outros e de si mesmo, a festa desempenha papel central na vida coletiva e na formação dos indivíduos”.

Importante ressaltar que os dois clubes negros recreativos de Tubarão são registrados pela historiografia afro-brasileira e mostram a segregação em Tubarão dos demais clubes. Porém, mesmo que as mulheres negras adentrassem nesses espaços de sociabilidade cultural e social, eram reconhecidas pela beleza afro, contraditoriamente, manifestação de resistência à beleza branca e, ao mesmo tempo, subordinação ao patriarcado negro e branco que transforma as mulheres em objetos sexuais e estéticos.

As construções de gênero no interior dessas instituições mantinham ainda mais as desigualdades perpetradas naquele espaço entre homens e mulheres; mesmo que os homens sofressem preconceitos raciais fora dali, no clube não se diferenciavam por sua cor, mas por sua masculinidade. De acordo com Oliveira (2005), “o problema é que antes de ser discriminado racialmente, o homem negro faz parte do gênero masculino, portanto devidamente adestrado para a prática da superioridade”.

Diante dessas questões, pudemos encontrar algumas informações e saber que a organização feminina nos clubes deu-se por volta de 1997, quando, por decisão inédita do conselho deliberativo, decidiu-se fazer uma diretoria composta somente por mulheres. Segundo o autor Amauri de Oliveira:

[...] a princípio, dado a tradição, esta ideia pareceu absurda, porém, após analisada com carinho e sem machismo, chegou-se à conclusão de que além de ser uma inovação na direção da sociedade, era também uma chance das mulheres mostrarem que eram capazes de dirigir uma sociedade recreativa, com suas próprias ideias e seus trabalhos. Foi feita uma Assembleia Geral Extraordinária em junho de 1997, e eleita a primeira diretoria totalmente feminina que regeria o destino da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.78).

Deste modo, trazemos um pouco da história dos clubes e das mulheres negras em Tubarão, que demonstram o segregacionismo da sociedade branca e, ao mesmo tempo, o protagonismo de homens negros em seus modos de sociabilidade e depois das mulheres, ao assumirem a direção de um dos clubes existentes já em 1997. Homens e mulheres negras construíram suas histórias, articularam-se entre si e propulsionaram novos espaços além do lazer, outras ressignificações de expressão negra, como culturas políticas associativas na construção de suas identidades étnicas.

Carneiro (2003a) afirma que o processo de emancipação se consolida em meio à dinâmica de oportunidade, na busca de igualdade de direitos das mulheres negras, ganhando força e estabelecendo novos desafios. O empoderamento da mulher negra, mesmo que em seus espaços sociais, também é carregado de opressões; o fato de sair das margens negativas da história, colocando-se como parte construtiva dela, possibilitou novas visões sobre seu protagonismo.

A diretora Marajane nos apresenta o colorismo, que entra como pano de fundo de sua fala quando declara que se tivesse a pele mais escura, as oportunidades não seriam as mesmas em determinados ambientes ou situações em função do que sempre disseram a ela. Tal processo já foi analisado por Gonzalez e Hasenbalg (1982), quando afirmavam que tal atitude nos conduz à ideologia do branqueamento e cria a ausência da construção de uma identidade racial negra:

Ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. [...] por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira. Daí se segue que pessoas negras (pretas ou mulatas, porque dá no mesmo) internalizam tais valores e passam a se negar enquanto tais, de maneira mais ou menos consciente (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.54).

Vejamos o que diz Marajane:

Dentro da minha família, sempre nos consideramos negros. Mas no convívio com as outras pessoas desde sempre, eu nunca fui considerada totalmente negra, e isso assim, em termos de identidade para mim, sempre foi muito confuso. [...] quando alguém se referia desde criança, eu tinha a referência da minha família sobre o que é ser negro, e defender a raça negra, mas no convívio na escola quando criança, na adolescência, e até depois de adulta, as pessoas não se referiam a mim como mulher negra. Sempre era como morena ou então, é aquela tal coisa: 'Ah, mas tu não és negra!' Quando alguém fala alguma coisa sobre negro, eu retrucava. E que as pessoas retrucavam, desmerecendo a minha cor [pausa] eu sempre falava: 'Eu sou negra!' Tanto que na minha infância, quanto na adolescência, sempre me

confundiam muito, porque a identidade na família sempre foi como negra. E na certidão de nascimento, desde sempre questionei a minha mãe; a minha primeira certidão estava como ‘parda’, depois da enchente em 1974, ela teve que retornar, e fazer uma outra certidão, foi colocada cor ‘branca’. Então, eu sempre questionei, eu nunca gostei, porque eu não conseguia me identificar direito. Minha última certidão de nascimento [pausa] aí eu peguei e pedi para ela, porque foi feita uma terceira certidão, para ela me colocar de cor ‘negra’ porque me considerava negra. E mesmo assim, foi colocada cor ‘parda’ [sic] (Marajane, 51 anos).

Importante questionarmos: pessoas com tom de pele mais claro (pardas ou mulatas) são consideradas negras? Estaríamos caminhando para uma nova dinâmica racial brasileira, ou o colorismo seria somente um novo critério para diferenciar hierarquizações de cor?

Essas questões são relevantes, pois apresentam dilemas que buscamos entender: o que seria a categoria “cor”, que opera em sua complexidade ainda de forma negligenciada na sociedade brasileira?

Tal processo de adiamento em relação ao fator cor é observado pelo banimento em várias circunstâncias vivenciadas por mulheres negras, que por suas “tonalidades” conseguem confrontar quem é mais aceitável ou menos aceitável, ou seja, quem tem menos negritude. No livro *Quando me descobri negra*, a jornalista e escritora Bianca Santana sintetiza bem esse distanciamento do que pode ser aceitável e/ou tolerável em relação à negritude:

Pensei muito e por muito tempo. Não identifiquei nada de africano nos costumes da minha família. Concluí que a ascensão social tinha clareado nossa identidade. Óbvio que somos negros. Se nossa pele não é tão escura, nossos traços e cabelos revelam nossa etnia. Minha mãe, economista, funcionária de uma grande empresa, foi branqueada como os mulatos, que no século XIX passavam pó de arroz no rosto porque os clubes não aceitavam negros (SANTANA, 2015, p.13).

Sua fala sintetiza o quanto a condição social muitas vezes embranquece as pessoas, até mesmo seu modo de existir articulando raça e classe; e como passam a ser vistas com outros olhos para serem reconhecidas como dizem popularmente: “negra(o) de alma branca”. Florestan Fernandes (1972) já criticava essa questão deturpada e de consequências desastrosas futuramente em sua obra intitulada *O Negro no Mundo dos Brancos* (1972), na qual advertia que, ainda que negros ascendam socialmente, estes jamais deixarão de serem negros e seu branqueamento não os protegerá do racismo, pois ainda serão vistos como inferiores aos brancos.

O professor pesquisador do Departamento de Sociologia da USP, Antônio Sérgio Guimarães, em seu artigo *Como trabalhar com “raça” em sociologia* (2003), aponta que a categoria “cor” sempre se configurou como um critério de segregação para fins sociais, sendo um dos conceitos mais difíceis a ser definido, mas que por ser nativo deve ser estudado ainda:

Estamos diante de um discurso classificatório baseado em cores. Temos que dar tratos à bola para compreender este que é o mais naturalizado de todos os discursos. E quando falo naturalizado, estou querendo dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. É isso que quer dizer 'naturalizado'. Cor é um discurso desse tipo, uma categoria totalmente nativa; eu não posso falar muito dela, pois tenho que estudá-la mais um pouco. Eu poderia discorrer sobre raça; como surgiu a ideia de raça, os primeiros livros em que a palavra raça apareceu, qual o significado que tinha etc.; existe uma enorme literatura sobre isso, mas sobre 'cor' não existe (GUIMARÃES, 2003, p.98).

A relação que é feita com a categoria cor, ainda que seja invariavelmente estabelecida como critério racial ou de (exclusão) em categorizar a população negra, é um fator determinante que precisa ser discutido por questões históricas de discriminação. Um país que ainda fortemente sente a influência da colonização estabeleceu critérios ideológicos ao favorecimento da miscigenação, como um ideário social imune de preconceitos em relação à cor que lhe é atribuída. Ou seja, faz-se uma leitura de identificação racial através da pigmentação, ignorando os traços e a ascendência africana.

Esses aspectos não somente envolvem a aparência física, mas também a estrutural, já que esses estereótipos sociais são construídos acerca da nossa realidade, em que o racismo se mostra de forma multifacetada através da negação de direitos. Mesmo que a população negra seja mais que a metade do conjunto, há uma certa dificuldade atravessada por séculos de anulação, em reconhecer-se em um país em que não há um consenso coletivo de quem é negro(a) de fato. Mais uma vez, Guimarães (2003) apontou a necessidade de pensar melhor sobre esse critério de cor que vem sendo legitimado de forma talvez equivocada nos levantamentos do IBGE.

Marvin Harris (1993), um dos antropólogos que melhor conhece o sistema de classificação racial no Brasil, pois tem estudado o assunto desde os anos 1960, quando era estudante de pós-graduação em Columbia, escreveu recentemente uma série de artigos irados contra as categorias do IBGE, dizendo que o IBGE estava perpetuando uma violência com a identidade das pessoas no Brasil, pois estas se consideravam morenas e não pardas; argumentou, ademais, que essa categoria, 'parda', não existia na vida cotidiana brasileira. Harris forçou, assim, que se retomassem os estudos de classificação racial no Brasil (GUIMARÃES, 2003, p. 105).

Por fim, Guimarães (2003) nos aponta a complexidade de se conduzir pesquisas e se produzir a atribuição de cor aos sujeitos pesquisados.

Deve-se tomar o cuidado, portanto, sempre que possível, de se fazer uma pergunta aberta, deixar a pessoa falar o que quiser e anotar, posto que não há hoje em dia consenso sobre que categorias são usadas nativamente. Finalmente, ao manter a forma de classificar do IBGE, sempre fraseada com a palavra 'cor', faz-se necessário para manter-se a comparabilidade entre diversas fontes de dados. Quando, ao contrário, se está lidando com um grupo específico, cujas categorias de classificação racial são conhecidas, deve-se empregar essas categorias (GUIMARÃES, 2003, p.105).

Analisando essas dicotomias, podemos afirmar que quem tem o tom de pele mais escuro e características físicas marcantes, como lábios grossos, cabelo afro e nariz largo, é propenso a ter menos oportunidade por conta do fenótipo e biotipo. A crítica ao colorismo é uma forma de analisar como o racismo opera nas relações de poder no contexto atual, ao adotar critérios de classificação extremamente nocivos à população negra. A ação institucional sobre o registro de cor de Marajane, com a recusa a inseri-la como negra na escrita documental, expressa as contradições da falsa democracia racial brasileira, pautada pelo colorismo aplicado cotidianamente nas relações sociais em suas diferentes expressões.

O uso dessa palavra não é somente relacionado com representações subjetivas, mas implica também oportunidades dentro de uma sociedade que a utiliza como fator delimitador para as fronteiras entre pessoas em suas relações sociais. Em outras palavras, o colorismo não se baseia somente em questões estéticas, mas na forma de como esses “tons brasileiros” operam na identificação racial de cada pessoa em suas interações sociais, no campo da discriminação racial e das desigualdades. Deste modo, outra pergunta precisa ser apresentada de forma mais nítida: afinal, o que é colorismo? Colorismo nada mais é que a tentativa de apagar a história da nossa ancestralidade, ou seja, em termos de um país, Brasil, marcado pelo processo incessante de embranquecimento. Faz-se um debate necessário, mas ainda pouco usual, por conta de séculos de aniquilamento de grande parte da população negra em se reconhecer e se autoidentificar.

4.3 HISTÓRIAS SOBRE A PRESENÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao nos debruçar sobre a presença negra no ensino superior, constatamos que mulheres negras sofrem mais discriminação nesse contexto institucional. Essa etapa de suas vidas se torna uma das mais difíceis, pois encontram diversas barreiras de exclusão e isolamento, principalmente em instituições que são pouco acessíveis aos grupos de maior vulnerabilidade social. Carlinda Moreira dos Santos (2013) entende que esta situação de desvantagem se

reflete “[...] no mundo do trabalho, cuja dinâmica de absorção de mão de obra feminina conduz a mulher negra para postos menos valorizados e de baixa remuneração” (SANTOS, 2013, p.33).

Mulheres negras que concluem o ensino superior, apesar de avançarem mais nos estudos em relação aos homens negros, ainda são em número menor quando comparado ao de mulheres brancas. De acordo com dados do IBGE (2015), as mulheres negras possuíam somente 15% da escolarização no ensino superior, enquanto as mulheres brancas escolarizadas na mesma modalidade de ensino representavam 28,1%. Novos dados levantados pela “Estatísticas de gênero Indicadores das Mulheres no Brasil”, pelo IBGE (2018), apontam que o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é de 23,5%, e o de mulheres negras é apenas 10,4%. Esse estudo constata que nos últimos anos o avanço foi perceptível, mas continua a não alterar os amargos níveis econômicos precarizados expressos na pirâmide econômica social, recebendo ainda os menores salários. Seguindo essa lógica de opressão, fica subentendida a predominância negra feminina expressada pela relação direta com a prestação de serviços domésticos e sua ausência dos trabalhos intelectualizados.

Além da pouca presença negra como estudantes, pode-se pensar sobre número relativamente inexpressivo de professoras negras nos cursos de licenciatura, conforme chama a atenção a narrativa de Rosilene: “[...]tive três professoras negras, e uma delas foi minha orientadora no [Trabalho de Conclusão de Curso] TCC; muito querida, muito boa”.

Rosa relata que via a universidade como um lugar onde ela não deveria estar:

Bom, eu era a única da minha turma na universidade e a discriminação se dava nas formas de brincadeiras, de alguns colegas que diziam: ‘o que tu faz aqui? Por que tu não estás lavando um tanque de roupa? Porque tu não vai limpar um fogão? Tudo em forma de brincadeiras, de risinhos, mas que a gente sabia o que eles estavam dizendo ali, que esse lugar não me pertence, que eu não deveria estar ali... [pausa] porque querendo ou não, a gente talvez estivesse representando, sei lá, algum tipo de ameaça, pela questão de que uma mulher negra deveria estar fazendo os trabalhos domésticos. Era destinado só para eles aquilo, e não para mim (Rosa, 60 anos).

Ainda sobre os números ínfimos de pessoas negras nos bancos universitários, outras diretoras apresentaram relatos de quando eram estudantes. As diretoras entrevistadas apontaram a baixa representatividade de mulheres negras nos cursos de licenciatura que frequentaram.

Bom, na universidade, na minha sala, só [pausa] no momento assim que eu entrei, só se encontrava eu no primeiro semestre e no segundo. Teve algum semestre ou outro que vinham algumas meninas de outras disciplinas, mas fora isso, era eu somente (Ana Maria, 55 anos).

[...] desde o primário eu sempre fui [...] sempre assim, dois negros contando comigo, no Ensino Médio, dois negros contando comigo e na Unisul também um, dois ou três (Marajane, 51 anos).

[...] me recordo vagamente que tinha eu e mais duas mulheres negras (Jacyrá, 49 anos).

Na minha sala, na Unisul onde me formei, havia eu e mais uma. Era uma sala que tinha 53 alunos (Rosilene, 51 anos).

Havia na sala de aula que eu estudava eu e mais uma (Regina, 48 anos).

Na minha sala de aula, era somente eu (Christiane, 45 anos).

Os cursos de licenciaturas já foram os mais procurados por mulheres negras, por serem os cursos de menores custos e com a possibilidade de pagar as mensalidades, o que delimita o caráter de classe que permeia a suposta escolha das mulheres negras para as licenciaturas. No mercado de trabalho, a profissão de professora também já implicava, e ainda implica, um rebaixamento salarial e desvalorização por parte de governo e sociedade, mesmo havendo maioria de pessoas brancas nessa profissão. Esta situação, já apontada por outras pesquisas, também foi encontrada nas evidências trazidas pelas entrevistadas.

[...] Pedagogia sempre tinha mais negros, porque aí eu vejo assim, eu já associava a desvalorização da própria classe de professores. É uma classe que ganha menos, é uma classe mais desvalorizada, então onde o negro se sentia mais, tinha mais oportunidade era de fazer uma Pedagogia; porque era mais barato, eu já associava mais a isso [...] era uma sala onde tinha mais negros e mesmo assim, eram poucos (Marajane, 51 anos).

Apesar disso, atuar na educação possibilitaria romper com os silêncios dessas estruturas opressoras construídas a partir das hierarquias de identidade porque permite a realização de um trabalho intelectual e expressa um certo grau de ascensão social. Nesse sentido, a inter-relação entre raça e gênero faz com que o espaço da docência tenha representações positivas para as mulheres negras. Gomes (1995) afirma que:

[...] ao se tornarem professoras, saíram do seu lugar, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar de passadeira, daquela que realiza serviços gerais, para ocuparem uma posição que por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1995, p.28).

Trazemos aqui uma pergunta: qual o lugar da mulher negra na universidade? Se vivenciar uma experiência universitária com pouca presença negra já é difícil, pior ainda estar nela ainda sem muito entendimento da questão racial.

Christiane identifica que foi o racismo velado na universidade que a fez ver o racismo institucional e que o apagamento social acirrou nela vários questionamentos ainda estremecidos por não entender suas especificidades como mulher negra, mas em momentos posteriores à universidade:

A discriminação na Unisul é sempre muito velada; mas é um lugar que sempre me chamou atenção, porque era como se a gente não existisse. Nós éramos poucos, e esse pouco vinha do fato da negação da época, isso eu estou falando de 1991 a 1995, porque a gente não tinha clareza do nosso protagonismo. Aí eu não tinha ideia que naquela época eu não precisava ser vista por ser negra, eu não tinha clareza disso; mas sempre me chamou atenção, porque eu não era a que ia para o barzinho, que ficava com a galerinha depois da aula, que estava com algum menino, eu não tinha as melhores roupas, os melhores tênis, então esses detalhes fui observando; e me incomodava muito (Christiane, 45 anos).

[...] o começo nunca me chamou atenção, mas ao passar dos anos eu via como isso me incomodava porque passei a entender mais essa questão racial dentro da universidade. Eu antes não dava bola para isso, não fomos ensinadas a entender isso; [...] me conscientizei depois de adulta e acho que demorou um pouco (Regina, 48 anos).

São experiências de sofrimento articuladas com o não entendimento político, mas que já apontam para contradições que futuramente serão elaboradas dentro de uma visão crítica mais coerente contra o racismo. Tudo isso certamente repercutirá nas relações futuras de trabalho dessas professoras quando continuam a não se perceber como negras, como citadas em pesquisas de Marília Pinto de Carvalho (1999) e de Nilma Lino Gomes (1996), que mostram o racismo das próprias mulheres negras quer pelo velamento sobre o racismo cotidiano na educação, ou por continuarem a propagar o racismo em suas aulas.

Todavia, é importante destacar o quanto já conquistamos neste processo, o quanto mulheres negras têm sido sujeitos de várias lutas e o quanto sua presença na universidade provoca situações contraditórias que podem servir de combustível no enfrentamento do racismo, ainda que no futuro.

4.4 A ESTÉTICA E O RACISMO

De cada história, de cada conversa com as diretoras entrevistadas, a experiência de uma leitura estética negativa sobre elas trazia a marca da desvalorização da ancestralidade da

mulher negra, e dos papéis cristalizados pela base racista da sociedade brasileira. Essa base racial estética se sustenta na aproximação do que é belo, do que é aceitável, amparado por um padrão de beleza predominantemente branco. A aceitação social perpassa várias questões de como se portar em uma sociedade que descaracteriza todo o processo de formação da autoestima da mulher negra, pois os traços que não são finos e os cabelos, que não são lisos, as posicionam em uma escala de inferioridade no quesito beleza. Não podemos desconsiderar que, desde a história do sistema escravocrata, se continua a reafirmar o lugar das mulheres negras como inferiores questionado em ações políticas de resistência e reafirmação. Nas entrelinhas, mulheres negras sofrem danos devastadores sobre serem ou não aceitas na sociedade para além de uma estética, pois o perfil que a estrutura racista impõe também determinará o quesito boa aparência para se inserirem no o mercado de trabalho.

A partir desses questionamentos nos perguntamos: o que seria ter uma boa aparência? Se o cabelo afro e traços físicos que confirmam a negritude são constantemente repudiados, e se constituem como ideais inatingíveis para as mulheres negras desde o tempo da escravidão, conclui-se que as mulheres negras são desqualificadas, e não raro internalizam e sustentam tal rejeição fazendo com que sua autoestima não desponte. Se olharmos por esse ângulo, o processo ideológico da beleza que as constitui como mulheres tendo como referência traços de beleza da branquitude causa danos e dores profundas às mulheres negras. Certamente que nos últimos anos, em função da representatividade de mulheres negras que despontaram na mídia através da televisão, de propagandas de empresas, de jornais, no sentido de enaltecer a imagem negra feminina, isso tem diminuído; porém, o sistema de apagamento é ainda marcado pela mesma exigência, mais velada. Cláudia Pons Cardoso (2012) levanta essa questão:

A branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único do ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano 'ideal' é, indubitavelmente, uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade e em outras (CARDOSO, 2012, p.1).

A violência nas relações sociais é diária a partir dos critérios de branquitude, de quem pode ou não ocupar determinados cargos de poder em uma sociedade de hegemonia branca. Não raro os critérios se acoplam aos de seleção por classe social, que historicamente também estiveram ligados com determinadas profissões, como as diretoras que por longo tempo foram nomeadas e atuavam dentro do status quo de cargos nomeados por políticos e associados aos poderes locais.

[...] a gente percebe algumas pessoas quando chegam aqui na escola, eles procuram pela diretora, pelo diretor, às vezes estão falando comigo, mas parece ser impossível ser eu a diretora. Talvez porque eu não esteja no meio daquele padrão, porque normalmente muitos olham as diretoras, a gente, e vê a maioria das mulheres com muito salto alto, muito bem vestida, extremamente elegante. Nada contra, acho bonito, mas não é muito meu perfil; não é que eu venha desleixada, mas eu não correspondo àquele perfil. Para você ver, algum tempo atrás, tinha uma pessoa que trabalhava aqui conosco, e ela sempre era confundida como diretora [pausa] porque ela tinha todo esse perfil da roupa, do salto alto, das elegâncias, e perfil padrão: branca, olho azul [pausa], então as pessoas se dirigiam a ela como se fosse a diretora. Normalmente eu me aproximava de uma maneira muito delicada, ia me apresentando, me colocando [pausa] não que eu me... [pausa] eu nunca me senti humilhada ou me senti inferior à fulana porque ela [inaudível], sempre fui muito delicada nessa questão, até para também não melindrar a outra pessoa. Porque não acho certo, mas a gente se colocar de maneira dócil, mas firme, sempre com muita firmeza, e então aí a pessoa — ‘Ah, é você?’ Mas a gente não espera: ‘Ah, é você’. Eu respondo: ‘Sim, sou eu a Diretora Rosa, em que posso ajudar?’ (Rosa, 60 anos).

Marcadores estéticos como os modos de vestir das classes dominantes associados à categoria de cor, aumentam a pressão cotidiana no exercício da profissão. Jacyra percebe que a estética pode ser determinante:

[...] essa questão da cor, dependendo o local, para algumas pessoas, às vezes influencia. A questão da estética negra, da beleza do negro, o padrão que eles querem, às vezes eu acho que isso atrapalha. Então tudo que a gente for fazer, se propor a fazer bem feito, fazer melhor e mesmo assim, muitas vezes a gente não consegue (Jacyra, 49 anos).

Mas também inatingíveis, porque se compõem como um conjunto cultura de raça e classe devidamente conectados. Ana Maria nos fala dessa questão que une racismo e estética, ainda quando era professora:

[...] então, eu me lembro de um aluno meu, meu Deus! Eu lembro até hoje, ele gostava muito de mim; ele tinha um desejo de ir para minha sala, vivia grudado comigo. Aí ele tinha uma irmã, a irmã maior que ele disse para ele: ‘A tua professora é negra e feia!’ E começaram a discutir. Aí com 5 para 6 anos, ele descobriu de fato que eu era negra, até então, ele não via essa diferença. Foi no mês de maio para junho, eu não lembro [pausa] ele pegou a minha mão e comparou com a dele e falou assim: ‘*Ô tia, tu é peta?*’ A partir dali ele começou a se afastar de mim, porque alguém já tinha passado para ele que preta não era bom, e aí essa informação para ele foi muito forte, porque veio da família. Então, ele me olhava, mas não queria largar esse sentimento. Ficou uns dois dias me olhando, me olhando. E agora já está um mocinho, e a gente ri disso, ele não esquece. Fico pensando qual o julgamento que a família faz em relação a isso? E já vem o racismo que não quer que a gente se eleve, isso marcou muito pra mim (Ana Maria, 55 anos).

O mesmo racismo foi vivenciado por Christiane, por não se encaixar no modelo esperado, em um processo de negação em relação à sua cor, sua beleza e a invisibilidade nesse contexto.

Eu nunca fui padrão. Como eu já havia falado, era a que nunca estava com meninos, era que sempre era apagada perante as mulheres brancas, pois me considerava invisível e me invisibilizavam também. Foi muito difícil a aceitação em ser negra, somos colocadas em outro patamar: ‘O de não se sentir bonita’, de ‘ter o cabelo ruim, nariz e lábios grandes’, de ser sempre a preterida. Isso sempre doeu em mim, pois eu não passava sozinha, via em outras mulheres negras que estavam perto de mim. Isso dói e dói muito (Christiane, 45 anos).

Por outro lado, marcadores considerados de negação racial (que podem ser vistos como opção estética também), ampliam a proximidade com a branquitude, como o alisamento. A diretora Marajane, que sempre alisou seu cabelo, o associa à ideia do embranquecimento atribuída a ela, ainda que esse fator não fosse considerado determinante para ela; por ver essa situação dentro do colorismo social e seu racismo velado, quando a chamam de morena e discriminam suas colegas mais escuras.

[...] pelo fato de eu ser mais clara, e alisar o cabelo, então, eu nunca fui discriminada pela minha cor. Nunca! Discriminada entre ‘aspas’, porque a partir do momento em que sou chamada de ‘morena’, eu estou sendo discriminada [pausa], mas eu não sofro da mesma forma como uma professora mais escura com o cabelo carapinha; e eu vi, professoras mais escuras com cabelo carapinha serem discriminadas por pais sim! Até vir[um pai] falar que: ‘a minha filha não aceita a professora [outra, não ela] porque ela é negra’ para mim, não me identificando como negra! ‘A minha filha não gosta daquela professora ali [pausa]; ela nunca [pausa] conviveu com pessoas assim, de cor muito escura, então, ela não gosta muito’. Aí eu disse: ‘Tá, mas tu me considera o quê? Eu sou negra também, e sou professora da tua filha’. Ele falou: ‘Ah, mas tu não é negra!’ Então eu disse para ela que eu achava que a discriminação não estava na filha dela, estava nela [pausa] e ela disse ‘não, mas nós nunca falamos sobre isso’. [ela disse] ‘Algum tipo de motivo, de atitude, vocês já tiveram, porque a criança não nasce preconceituosa!’ Eu já vi colegas serem discriminados nesse sentido, eu nunca sofri, mas eu sentia discriminação com os colegas. De certa forma, também me sentia discriminada, por não ser vista como negra, ou amenizar o fato de eu ser negra, e falar que não sou tão negra assim [pausa], sou morena! [sic] (Marajane, 51 anos).

A sequência da conversa apresenta evidências do cabelo e da cor como fontes de racismo e estigma. O alisamento é visto de modo polêmico entre pessoas negras. Entendem que o processo de alisamento, muitas vezes, é visto com naturalidade, principalmente para as crianças negras que crescem com estigma de inferioridade por não terem “o cabelo bom”. Observam suas mães passarem por esse ritual e começam a introjetar que com o alisamento podem ter maior receptividade. Para muitas mulheres negras o alisamento as afasta de um

passado sombrio, como narra bell hooks em sua experiência sobre essa situação, por ter tido o privilégio de não ter os cabelos tão crespos:

Eu queria essa mudança mesmo sabendo que em toda a minha vida me disseram que eu era ‘abençoada’ porque tinha nascido com ‘cabelo bom’ –um cabelo fino, quase liso –, não suficientemente bom, mais ainda assim era bom. Um cabelo que não tinha o ‘pé na senzala’, não tinha carapinha, essa parte na nuca onde o pente quente não consegue alisar. Mas esse ‘cabelo bom’ não significava nada para mim quando se colocava como uma barreira ao meu ingresso nesse mundo secreto da mulher negra (HOOKS, 2005, p.1).

Se considerarmos que o sentimento de pertença racial traz consigo a percepção de atos discriminatórios que antes poderiam passar despercebidos, podemos afirmar que este pertencimento de raça não foi comum a todas as diretoras. Rosilene e Regina expressaram que não observaram nenhuma discriminação por serem negras. Para Rosilene e Regina suas escolas são menos racistas.

Aqui hoje, tem a Núbia, a menina da limpeza que é negra, enfim, é bem diverso aqui, sempre foi muito tranquilo desde que eu cheguei, os pais respeitam, os alunos [respeitam]. Não tem isso ‘ah!Aquela tia é negra’, não tem isso aqui! Temos bastante alunos negros, eles respeitam um ao outro. A criança não tem preconceito, não tem essa questão da cor, quem tem são os pais. Eles não têm noção. O Gabriel, meu filho, é claro, mulato[...] eu falo:‘Gabriel,tu és negro.’E ele entende, porque estuda lá no Adventista, uma escola particular. Mas até mesmo lá eu observo que têm outros alunos negros, e convivem superbem. A coordenadora de lá é negra, a Eliane, tem a Neide, então eu achei legal. No começo tive receio, mas graças a Deus, por enquanto [pausa], se mascaram eu não sei, não passei por esses problemas (Rosilene, 51 anos).

Eu fui [ser diretora] sem pensar nessa questão racial, fui mostrar meu trabalho e para que eu estava disposta a contribuir com o crescimento do CEI. Digo para ti que para mim não pesou em nada (Regina, 48 anos).

Pode-se observar em suas falas que considerar haver ou não racismo na escola é variável conforme a posição em que estas diretoras se colocam. Para Rosilene, em relação aos pais apresenta uma contradição: no início argumenta que todos, até pais, respeitam as pessoas negras, mas na sequência afirma que as crianças não têm racismo, e sim seus pais. Nesse caso, começa afirmando que tudo está bem e termina em dúvida. Regina, por sua vez, afirma não sentir o racismo sobre si na escola e faz questão de destacar que, “sem pensar na questão racial”, se sente bem. Aqui podemos pensar: haveria ou não racismos velados, mas não aceitos? Estudos mostram que pode ser uma forma de resistência ao sofrimento não se ater ao racismo, e que só a consciência política de pertencimento racial e autoafirmação da questão

racial podem superar tais medos. O que nos leva então a refletir sobre a visão de mundo e a participação política dessas mulheres com relação às lutas contra o racismo.

4.5 ASCENSÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA

No exercício da profissão docente as professoras que ocupam posição de dirigentes narraram fatores que as levaram ao desafio, sendo, principalmente, a motivação pela mudança na educação de modo mais geral e também, para algumas, uma forma de transformação na educação articulada com a possibilidade de terem uma inserção, enquanto mulheres negras, em espaços que permitem uma ação de maior alcance. Para elas, imprimir uma gestão democrática e participativa possibilitaria estreitar laços não somente com quem estivesse inserido na escola (alunos e funcionários), mas também com a comunidade em torno dela. É necessário, portanto, olhar para a complexidade de inserção que essas diretoras ainda vivem dentro e fora da escola.

Destacamos, em especial, Rosa, que sempre contundente em suas falas, narra o que poderia fazer para ajudar seus alunos enquanto diretora. E se especializou para provar que era capaz de realizar mudanças significativas neste novo cargo.

Eu acredito que a minha grande motivação foi acreditar que uma escola é possível ser realmente transformadora. A partir do momento em que ela esteja aberta para a comunidade, com as suas dificuldades, com toda a vulnerabilidade, principalmente aqui onde eu trabalho, onde há um alto índice de envolvimento com tráfico, com roubo, com prostituição. Então, desde que eu cheguei nessa escola em 2010, eu sempre sonhei em fazer algo de diferente. Tanto quando eu estava professora, eu atuei com projetos e quando surgiu a oportunidade para concorrer em ser diretora, eu coloquei meu nome já com esse objetivo; tanto que o meu plano de gestão era: *'Escola e comunidade: um projeto possível'*, coloquei esse título porque meu sonho era abrir a escola para a comunidade, e não só para a comunidade, o entorno, mas para as parcerias, para as empresas, instituições não governamentais [pausa], tudo que pudesse agregar e trazer para que a escola pudesse desenvolver esse olhar para essas crianças tão necessitadas. Por isso, eu acho que isso que me motivou (Rosa, 60 anos).

Ana Maria, ao ser perguntada por que queria ser diretora, manifestou o compromisso de engajamento para com os alunos e com ela mesma, pois acredita ser fundamental ter força de vontade para mudar a situação das pessoas que convivem com ela no âmbito escolar:

[...]o meu comprometimento! O meu compromisso, essa última vez nem tanto comigo nem com valores que eu poderia receber, mas foi mais em relação às pessoas; o que eu poderia dar em termos de melhoria para vida daqueles alunos[...] esse foi meu comprometimento, comigo, claro, mas primeiramente com Deus e com as pessoas que estavam ao meu redor (Ana Maria, 55 anos).

Ao fazer referência à educação, utilizo-me dos estudos de bell hooks (2013), que ao tratar sobre uma pedagogia engajada, aponta que mesmo nas dificuldades é necessário haver afeto nas relações. A autora analisa que:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p.25).

Esse desejo de transformação ganha novos rumos quando se é mulher negra. Quando a professora negra almeja essa posição, vem o peso de uma responsabilidade dobrada. A dinâmica da opressão já é velha conhecida, pois as práticas de desconfiança não se esvaem a partir do momento que ocupam esse lugar. Freire (1997, p. 39) afirmava que “é preciso que o educador não se restrinja ao âmbito da sala de aula, da estrutura interna da escola, aos problemas de legislação escolar, mas volte-se para assuntos mais importantes dentro do contexto social e político em que vivemos”. É a esse contexto social que a professora negra aspira ao ter o desejo de assumir a direção da escola em que leciona e vislumbrar uma visão renovadora, para tornar a escola um espaço mais democrático, menos discriminatório para todas(os).

Marajane vislumbra a educação como um arcabouço de possibilidades e prioriza que a igualdade seja uma prática pedagógico-política necessária:

Eu acho que o ideal de educação, sabe [pausa], eu acho assim, tu amas tanto o que tu faz, tu idealiza, queria que fosse assim. Quer transformar a educação, quer fazer tudo do bom e do melhor, principalmente quando tu amas o local que tu trabalhas, então tu abraça a causa! Abraça a causa da educação. Sabe, de tratar a todos com igualdade: seja pobre, ou aquele que tem um pouco mais de condição de vida, ou aquele que é negro, ou aquele que é branco, todos com igualdade [*sic*] (Marajane, 51 anos).

O vínculo que a ação como diretoras agrega a essas mulheres proporciona uma possibilidade de significativo alcance em suas profissões. Se assumem sua negritude, esse alcance implica mudanças para todo um conjunto de pessoas que sofrem discriminação em nossa sociedade. Conforme Oliveira (2004, p. 57), “identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e

política”, e pode fazer com que as diretoras negras desejem um ideal de educação que contemple os problemas que sofrem decorrentes do racismo na busca pela cidadania. Benevides (1994, p.9) ressalta que “cidadania ativa é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”.

A atuação dessas mulheres no cargo de gestão nas escolas, portanto, ganha importância a partir das novas configurações que elas promovem. Aumenta sua autoestima porque conseguem o cargo e também exerce resistência ao papel subalterno em que a sociedade ainda situa a maioria das pessoas negras, visto que são mais cobradas em sua função social. Vejamos:

[...] Esse amor pelo trabalho, pela profissão era o que me movia [pausa], esse movimento assim, porque eu sempre digo: ‘Trabalhar com a educação é esse movimento o tempo todo, trabalhar com escola é esse movimento o tempo todo. ’E aí, até chegar a ser diretora, percorri um caminho muito difícil, porque era muito trabalho e a gente, por ser negra, parecia que tinha que trabalhar em dobro, em triplo, em ter uma comunicação muito grande, um envolvimento muito grande com a educação. E quando eu cheguei a ser gestora pela primeira vez, [...] eu penso assim que foi por merecimento mesmo; foi por merecimento, porque na época não tinha eleição, hoje já em algumas escolas já tem eleição, então eu vejo que foi por merecimento mesmo (Jacyra, 49 anos).

Eu penso que quando a gente estuda muito e se dedica para algo, você precisa galgar espaços importantes. Minha motivação foi justamente essa, porque tudo foi na base do sacrifício para mim. Nada veio de mão beijada, aliás, até hoje mesmo eu ocupando esse cargo de diretora escolar, cada passo em falso, vou ser sempre julgada e subjugada. Portanto, eu faço com que cada dia que eu venho para cá seja motivo de resistência, de enfrentamento. Eu almejei estar nesse lugar [pausa] então, como qualquer outra pessoa, eu também mereço estar aqui como mulher negra, professora e ocupando o cargo de dirigente escolar (Christiane, 45 anos).

Quando me convidaram a ser diretora, eu não pensei muito; aceitei porque somos poucas [negras] a ocupar esses cargos e penso que somos tão capazes como qualquer outra pessoa branca que sempre ocupou. Pensei que agora é minha vez. E vou fazer por onde porque sei da minha capacidade por ter tido essa oportunidade (Regina, 48 anos).

A profissão de diretora enquanto uma possibilidade de ascensão está bem presente na motivação das diretoras, mas há um preço alto a se pagar por isso. Christiane e Regina falam do conflito ao galgar esses espaços, porém apontam que somente através do enfrentamento conseguem se posicionar nesse lugar. Observamos a meritocracia como uma justificativa para suas conquistas, ainda que o racismo esteja presente no grau de exigência e das frequentes discriminações existentes no cotidiano.

4.6 PERTENCIMENTO RACIAL, DE CLASSE E LUGAR DE FALA

O Movimento de Mulheres Negras no Brasil é atualmente um dos mais expressivos do mundo e um dos maiores em performance de organização social, identitária e política, como realçou em várias entrevistas a filósofa e ativista norte-americana Angela Davis.

O cenário que se estabelece hoje é totalmente diferente de anos atrás, pois as mulheres negras, diante de todo o aniquilamento em suas demandas, buscaram outras formas de se deslocarem desse paradigma excludente e se lançaram na luta antirracista e antissexista. Mas há uma certa compreensão de que nem todas adquiriram essa consciência política e do quão nocivo é silenciar diante das opressões vigentes.

Ao politizar as desigualdades de gênero, Gonzalez (1985b) enfatiza que a tomada de consciência da opressão ocorre antes de tudo pela questão racial. Essa visão apontada pela historiadora denota uma reflexão a partir de como essas diretoras experienciavam o comprometimento com essas ações e com propósito da luta antirracista dentro desses espaços.

O pertencimento racial ou a não consciência de pertencimento racial é um processo histórico, construído junto às crianças em suas famílias e segue durante toda a escolaridade e vida adulta, em diferentes experiências sociais.

Para algumas pessoas essa pertença ocorre na família e para as entrevistadas passa como algo naturalizado, um “desde sempre”, mesmo que causasse sofrimento:

Desde antes disso, esse meu lado sempre foi muito politizado! Desde criança, quando eu vi na minha certidão ali, cor branca, depois cor parda [pausa], desde pequena, mesmo que me dissessem que não [pausa], já sabia o meu lugar (Marajane, 51 anos).

Sempre tive essa percepção dentro de mim. E olha que quase não se falava a palavra negra, ainda mais mulher negra; essa consciência de ser quem eu sou, sempre esteve comigo (Jacyra, 49 anos).

Eu sempre tive, mas te confesso algumas vezes que tive vergonha de me expor, mas ao longo do tempo a gente vai aprendendo (Rosilene, 51 anos).

Para outras, podemos analisar que tal processo se deu pelas contradições sociais em que estavam imersas, pela afirmação do outro de sua branquitude que ativou a suspeita de um racismo velado na nomeação de cor da alma, exemplo comum na sociedade brasileira com seu racismo cordial, onde a alma branca tem o poder de clarear o sujeito negro e, por suposto, produzir sua aceitação pelos brancos.

[...] eu não tinha consciência racial, sempre me dei bem com todo mundo, elas, as colegas de curso, falaram que eu tinha a 'alma branca', foi onde eu questionei que alma não tinha cor e elas ficaram em silêncio, não questionando mais o assunto [pausa]. Creio que foi o ponto inicial para eu entender tudo isso (Regina, 48 anos).

Para Christiane a tomada de consciência política de sua negritude veio um pouco mais tarde, basicamente quando um professor lhe despertou a atenção.

Fui me sentir representada na caminhada, quando tive aula com dois professores - o Paulo Henrique, de Geometria, também professor de Matemática. Naquele momento eu me senti representada, pois ele falava da questão racial também. Na época o Professor Maurício já dava aula na Unisul, mas não me deu aula. [...] entre várias questões falava muito da Promoção da Igualdade Racial. Mas a Unisul gostou dele, era da UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina] e o contratou. Foi ali que me identifiquei [pausa]. Tinha a professora Dóris, que era outra referência como mulher negra, mas não me deu aula (Christiane, 45 anos).

Em decorrência dessa visão crítica, passou a incluir de forma pontual na escola em que dirige um trabalho sobre consciência racial não apenas no dia 20 de novembro - Dia de Zumbi dos Palmares, mas na inclusão da historicidade cultural do negro brasileiro em forma de teatro, capoeira e dança afro, trabalhando junto às crianças para que assim tenham a possibilidade de construir a si mesmas em experiências sociais de igualdade e equidade dentro da instituição em que estão inseridas.

Pesquisas demonstram que mulheres negras seguem na situação de desigualdade de renda no Brasil. Isso se deu pelo fato da disparidade nas diferenças sociais e de classe que pouco avançaram e continuam em remunerações inferiores, menores oportunidades educacionais e a segregação ocupacional quando se faz o recorte racial e de gênero. Podemos dizer que houve pequenos avanços sobre a mulher negra em relação ao mercado de trabalho; e que nos cursos de licenciatura a mulher negra conseguiu ascender um pouco mais, pelo fato de ter condições de pagá-los e cursá-los em períodos noturnos em conjunto com o trabalho enquanto jovens. Rosa e Christiane nos falam das dificuldades para cursar a universidade:

Sim! E isso foi permeando meu desenvolvimento, fazendo uma faculdade na base da luta, porque a gente não tinha recursos financeiros para estar dentro da universidade, ainda mais negra. Mas eu concluí e sempre fazendo o enfrentamento (Rosa, 60 anos).

[...] na universidade ingressei na Unisul em 1991, para cursar Licenciatura em Matemática; Matemática já era para poucos, negros então! Na minha sala não havia, além de mim, mais nenhuma mulher negra. Lembro na época quando eu entrei, eu era bem jovem, eu estava com 16 para 17, comecei muito cedo e terminei também muito cedo. [...] então entrei como todo mundo, muito perdida, por estar mais perdida ainda por ser negra, por ser pobre, filha de pessoas assalariadas, de uma mãe professora e um pai ferroviário. Era tudo muito difícil a gente vivia em tempos onde

a inflação era muito alta, custear a faculdade era um valor muito alto. Era tudo muito complicado de ser negra e ser pobre. E em 1995 consegui concluir o meu curso (Christiane, 45 anos).

As dificuldades decorrentes da pobreza e do pertencimento racial foram aspectos marcantes nas narrativas, bem como a ausência de relatos de participação política para quase todas.

[...] tenho consciência de que outras mulheres deveriam ter cargos melhores. Ainda sofremos muito com a questão da pouca escolaridade, e por perceber que as mulheres negras ainda ocupam lugares de domésticas em grande número em nosso país. Tira pela nossa cidade, eu observo muito ainda de mulheres que trabalharam e ainda trabalham em casa de família. Penso que somente o estudo que nos dá possibilidades maiores de crescimento profissional. Mesmo nossa profissão estar muito desconsiderada pelos que estão no governo, penso que devemos lutar para provarmos ao contrário, que a educação abre mentes e abre portas, principalmente para o negro [*sic*] (Regina, 48 anos).

Para Regina, o fato de ascender social e economicamente pelo estudo expressa a luta pela escolaridade como fator principal de mudança social e que permitirá ao conjunto de mulheres negras a ascensão social e econômica. Tal aspecto é mais importante que o pertencimento de classe e lutas decorrentes; tornam-se combativas em sua luta pela educação, como mulheres negras e diretoras e nesse movimento se comparam com a maioria das mulheres negras que se mantêm em situações de subalternidade econômica.

A luta, enquanto mulher negra e pobre por intermédio da educação, pouca referência fez também ao feminismo. Em relação ao feminismo, temos a explicação de Sueli Carneiro (2003b), ao expor que:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Para a autora, é possível pensar em uma identidade reivindicada pela mulher negra, que se constitui como sujeito histórico e político de uma determinada classe social contra o racismo e as limitações do feminismo branco.

Exceção no conjunto das diretoras, apenas Rosa passou por experiências sociais e políticas em sua juventude relacionadas ao contexto mais amplo da luta de classes.

[...] a gente fazia parte do grupo de jovens da Igreja Católica, a nossa formação, ela foi muito forte; que foi uma época que a gente viveu a ditadura.[...] então, eu sempre digo que eu tive o privilégio, enquanto ali no grupo de jovens, de ter padres que já tinham um posicionamento político muito forte, que nos levavam para debates, que discutiam a questão social e política do Brasil e, inclusive, com passeatas. As minhas primeiras passeatas foram junto com o grupo de jovens, sempre com um ou dois padres, nos levando para isso [pausa]. Muitas vezes, nos debates que a gente estava, em algum tipo de encontro, eles sempre diziam: ‘De repente, aqui nesse ambiente, tem alguém nos vigiando[...]pode ser que talvez eu não volte.’ Tinha isso, eu fiz parte disso, de ter esse momento, essa sensação. Mas assim, nunca houve desistência, nunca houve meias palavras, pelo menos assim, uma experiência eu vivi. Então, eu sempre digo que a minha formação política começou ali: quando eu estava no grupo de jovens. Depois eu fui trabalhar em Criciúma, e eu tive o privilégio de trabalhar com profissionais que tinham esses [inaudível], que viveram em Cuba, que viveram no Chile [pausa], eu tive um convívio com pessoas de muito conhecimento, intelectuais mesmo. Na verdade, eu nem abria a boca, nunca nem me atrevi, eu só ficava ouvindo, prestando muita atenção mesmo [pausa], histórias assim fantásticas de luta (Rosa, 60 anos).

Porém, tais experiências não implicam uma ação mais radical de Rosa, inclusive porque ela mesma define seu lugar como observadora em todo esse processo, ou de uma aprendizagem em silêncio, que ela rompe parcialmente em sua ação como diretora, mas no âmbito profissional. O não falar em uma experiência tão fundamental como Regina revela nos remete ao lugar de fala da mulher negra, tema polêmico no momento em que esta dissertação está sendo escrita.

O “lugar de fala” é um termo que está aparecendo com frequência em conversas entre militantes de movimentos feministas, negros ou de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs) e em debates na mídia. Esse conceito representa a busca pelas vozes negras a falarem por si, em manifestarem posicionamento sobre suas inquietações e serem protagonistas da própria história. A mulher negra, ao se apropriar desse conceito, surge como um contraponto ao silenciamento de fala de segmentos subalternizados por grupos privilegiados em espaços de debate público. O lugar de fala entraria como uma categoria política na urgência de promover novas narrativas contra-hegemônicas. As diretoras se manifestaram acerca da proposição desse debate sobre o lugar de fala, quando perguntadas se possuíam esse lugar.

Certamente! O que me dá essa certeza é o fato de ter sido eleita com a maioria dos votos dos pais e alunos, até na percentagem [pausa] e professores, mas de quem mais obtive votos na verdade foi de pais e alunos. Porque os professores ficaram meio entre eu [*sic*] e antiga diretora, mas de pais e alunos a percentagem maior foi para mim [...] e eu sempre cheguei em todos os lugares me posicionando, sem medo,

sem me acovardar, por conta da cor da minha pele, nunca. Eu sempre me achei [pausa], sempre não, minto, mas assim, exercendo essa função, a minha questão de falar e chegar nos ambientes, sempre foi com muita firmeza, com muita segurança; eu nunca notei essa diferença assim não. Talvez porque eu tenha essa postura (Rosa, 60 anos).

Sim! É lógico que sempre tem uma ou outra resistente [pausa], mas assim, se Jesus não agradou a todos [pausa], mas não é nem o fato de agradar ou não, existe sim essa respeitabilidade e esse crédito à minha fala enquanto diretora (Marajane, 51 anos).

Preciso ter esse lugar! E também o ambiente sempre foi de muito respeito. Então, eu, como diretora, sempre tive meu espaço de fala (Ana Maria, 55 anos).

Sim! Eu preciso sempre estar legitimando meu espaço. Eu estou ocupando ele, então, as pessoas que trabalham comigo têm total consciência sobre isso (Jacyrá, 49 anos).

Percebo sim. Faço dele legítimo e todos que ali estão entendem o recado. Claro que de forma muito respeitosa (Regina, 48 anos).

Rosilene pondera sobre essa necessidade e destaca a importância de haver um Secretário da Educação que é também negro no momento em que é diretora escolar, que reforça esse lugar na escola e na rede em que atua.

[...] se elas me respeitam é porque sabem que não estou aqui para brincar. Nunca tive nenhum problema com ninguém, e tenho também que falar do trabalho que o [secretário] Professor Maurício vem fazendo na educação do município, porque as pessoas passam a entender o valor do negro também. Então, eu, como mulher negra, sinto que esse lugar de fala, para mim, é legitimado sim (Rosilene, 51 anos).

Mas certamente a ocupação de um cargo de poder previamente lhe garante esse espaço de fala: “Não sou autoritária, mas mostro o meu lugar e que estou nessa posição de diretora de uma escola, sendo eu negra ou não. Sem diálogo e respeito, não há como trabalhar em equipe para o bom funcionamento da mesma”[sic] (Christiane, 45 anos).

Djamila Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala*, sinaliza que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir [...] pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.64). Podemos refletir que a ocupação desse espaço de direção escolar permite que as mulheres negras ocupem esse espaço social de fala e contribui para que a invisibilidade passe a ser quebrada. No entanto, resta pensar o quão distante estão os movimentos sociais feministas negros e os movimentos sociais políticos das classes trabalhadoras da articulação com essas diretoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa final desta pesquisa consiste em um apanhado de trocas, de estudos, conhecimentos, sobretudo motivação, e me fez compreender que o fim dessa jornada não se esgota aqui, pois emerge de algo muito maior, no que se refere a desvelar percepções atravessadas pelas questões raciais que circundam meu modo de existir. Por esse caminho, me fez ampliar reflexões e práticas que advêm de um contexto social que invisibiliza a historicidade das mulheres negras, que por tempos foram segregadas em suas representações por conta do estigma de inferiorização.

Deste modo, este trabalho se debruça diante de um processo conhecido e usual que postula a não inserção dessas mulheres em cargos de ascensão, advindo de um panorama excludente, ficando subentendidos os lugares que essas mulheres devam estar, no imaginário social, quase que em sua totalidade em posições subalternizadas. Evidencia-se, portanto, a trajetória de vida de mulheres negras que trilharam pela carreira do magistério, enfrentando as dificuldades encontradas ao longo do percurso de formação acadêmica, pessoal e profissional, suas experiências, expectativas, frustrações e o rompimento do bloqueio da exclusão ao adentrar no exercício de sua atividade pública que envolve seu crescimento profissional como diretoras de escolas da educação básica. É compreensível, que algumas dessas mulheres que lutam por esses espaços de permanência não tenham o entendimento aparente de sua condição racial, e muitas vezes assimilam pelo senso comum, de que mulheres negras e brancas partem do mesmo lugar. Muitas vezes por isso, não percebem que, apesar de todas as mulheres sofrerem opressões, a raça vem antes do gênero, e tensiona a classe que, no processo histórico, compõe os três eixos de subordinação.

Destaco aqui, também, a trajetória do Movimento Negro Brasileiro, que incansavelmente luta por diversas ações coletivas que buscam legitimar as discussões epistemológicas sobre a questão étnico-racial o combate ao racismo sistêmico na comunidade e no âmbito acadêmico, promovendo um diálogo interseccional no que se refere às categorias de gênero, raça e classe. A pesquisa não se esgota nessas escritas, ela é, e será, permanente à medida que consigamos mover as estruturas racistas que assolam de forma gradual a nossa sociedade.

Em nosso país, é recorrente o discurso da falsa simetria baseado no mito da democracia racial, construído de forma estruturante como um argumento ideológico capaz de negar as desigualdades em larga escala entre negros e brancos, colocando todos em situação

de igualdade, negando as dimensões perpassadas pela pirâmide social econômica, onde a mulher negra está posicionada, desde sempre, em situação negativamente na base.

As múltiplas considerações, a partir da análise da pesquisa, tornaram-se mais que uma dinâmica em reconhecer subjetividades dentro de um universo que acolhe, mas também segrega, o qual me levou a entender melhor que nossas relações sociais, nosso pertencimento étnico, influenciam nosso modo de existir. Nossas epistemologias são atravessadas por uma realidade excludente, no entanto, quando essas mulheres, através da educação, enfrentam essas confluências não somente ao lançar seu corpo negro, demandam que suas narrativas não sejam mais negligenciadas.

As trajetórias de professoras negras a diretoras nas escolas públicas da cidade de Tubarão, em sua dinâmica das relações sociais e de gênero, avançam em relação à busca pela equidade nesses espaços institucionais escolares que contemplam o caminho da transformação e que também devem ser pensados para a prática antirracista. O lócus da pesquisa, sobre o qual me debrucei, posiciona, mesmo que em minoria, a mulher negra em cargos de poder, mas sabemos que nos pilares educacionais o preconceito racial e a segregação são latentes.

Seus depoimentos potentes, postulados em seus lugares de fala, trazem consigo um descontentamento de que a todo momento têm que se pôr à prova a fim de mostrar suas competências, mas também permite pensar um sentimento de conquista pela escolha da profissão e de seu empreendimento através de uma batalha diária em se posicionarem diariamente como diretoras. A força de suas narrativas através da história oral me move a refletir incessantemente que a luta negra feminista não é uma luta meramente identitária. Pois mesmo sendo de desconhecimento por parte de algumas, muitas delas entendem que o enfrentamento na desconstrução do racismo e do machismo contribui para um pensamento crítico e teórico, como um legado histórico de resistência, pela busca por reconhecimento como mulher e negra e pela eliminação dos estereótipos e recusa ao silêncio, protagonizando nosso saber em primeira pessoa, ao tentar combater o epistemicídio sistêmico que, por muitas vezes, circunda nossa intelectualidade.

O feminismo negro se configura como um feminismo que abre possibilidades ao ganhar contornos políticos necessários, em combater as desigualdades de gênero e o apagamento que o feminismo dito universal deixou de fora da luta por igualdade de direitos.

Portanto, parte da minha inquietação é permeada por esse movimento feminista negro, que consegue dialogar com as ausências estruturais, e viabiliza falas e atitudes que sempre foram silenciadas. A autora bell hooks (2019b, p.38) sintetiza bem esse sentimento ao afirmar que: “Esse ato de fala, de ‘erguer a voz’, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma

expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta.” Embora tenhamos consciência de que todas as mulheres estejam sujeitas a serem vítimas de violência e serem oprimidas, a desumanização que a mulher negra vem passando desde antes e após a abolição, coloca-as em um patamar totalmente desigual. E é a partir desse olhar que prefiro projetar o futuro: “erguendo a voz”, colocando-nos em um lugar que somos aptas a estar possibilitando que os espaços educacionais em que atuamos sejam envolvidos por uma educação antirracista e inclusiva.

Por fim, cito a frase de Jurema Werneck (2002, p.28), **“nossos passos vêm de longe”**, pois quando o feminismo se consolidou, não nos acolheu de imediato, fazendo com que percorrêssemos outros caminhos e o enegrecêssemos. Ele vem de longe, visto que o empoderamento é singular e também é plural... é luta individual e por toda a coletividade. Eles vêm de longe, pois sabemos que não somos todas iguais, e que cada mulher tem a sua particularidade e especificidade dentro da raça. O que queremos é equidade e respeito, e ressignificar novos caminhos que nos possibilitem avançar em direitos e não privilégios. E o mais importante, que é possível imaginar que quando uma mulher negra sobe, puxa a outra.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Oxford: TED Global, 2009. 1 vídeo (18 minutos), son. Color. Disponível em: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_thedanger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 20 jun. 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** 1. ed. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2018.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Suelem Cabral Caetano. **Mulheres Negras em cargos de gestão na prefeitura de Belo Horizonte: trajetória educacional e profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal em Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ARRAES, Jarid. **Aqaltune**. São Paulo, 2014.
- ARRAES, Jarid. **Dandara dos Palmares**. São Paulo, 2015a.
- ARRAES, Jarid. **Tereza de Benguela**. São Paulo, 2015b.
- BAIROS, Luiza H. Mulher Negra: o reforço da subordinação. *In*: LOVELL, Peggy (Org.). **Desigualdades raciais no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 1991.
- BASTIDE, Roger. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. *In*: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-30.
- BENEVIDES, Maria Vitória. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1994.
- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BLOG DA BIBLIOTECA NACIONAL. **FBN I História – 28 de setembro de 1871 – Promulgada a Lei do Ventre Livre**. Disponível em: <https://blogdabn.wordpress.com/2016/09/28/fbn-i-historia-28-de-setembro-de-1871-promulgada-a-lei-do-ventre-livre/>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/29135-112708-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, DCN. **História e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, outubro 2005.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 de janeiro 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010a.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. 2010b. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nºs 7.716, de 5 de fevereiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Políticas Sociais**. Acompanhamento e Análise. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5, n. 3, 2004.

BRUNELLI, Conceição Aparecida Garcia. **Gênero, raça, discriminação: o tom da cor na direção da escola pública**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo – São Bernardo do Campo. 2007.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. **Cadernos Geledés**, n. 4, 1993.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, 2001.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: 16 set. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS E

TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003b. p. 49-58. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; n. 1. Não discriminação)

CARNEIRO, Sueli. **Retratos do Brasil Negro**: Coleção Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Editora: Selo Negro Edições, 2009. ISBN-10:8587478362

CARREIRA, Denise. **Indicadores da Qualidade na Educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação e Pesquisa**. [online], v. 25, n. 1, p. 80-106, 1999. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100007>.

CASTILHO, Valverde Bárbara. **Desigualdades raciais na estrutura ocupacional e o acesso às ocupações prestigiadas (2002-2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas/Instituto Brasileiro de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 2. ed. Routledge, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com o *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. [1989]. **Revista Sociedade e Estado**, Florianópolis, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

COSTA, Ana Alice. **As donas do Poder**. Mulher e política na Bahia. Salvador: Coleção Baianas/ NEIM/FFCH/UFBA - Assembleia Legislativa, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **The University of Chicago Legal Forum**, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRUZ, Victoria Santa. **Gritaram-me negra**. 1 vídeo. 1978. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Organização Frank Barat; tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DAVIS, Angela. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo**. Palestra proferida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5&v=2vYZ4IJtgD0&feature=emb_logo. Acesso em: 10 nov. 2019.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

ENMN. Encontro Nacional de Mulheres Negras. **Relatório do I Encontro Nacional de Mulheres Negras – ENMN**, 1988. Disponível em: <http://culturadigital.br/mnupe/tag/i-encontro-nacional-da-mulher-negra/12>. Acesso em: 20 jul. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Elenir Fagundes Santos. **Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-90.

GALTON, Francis. Hereditary talent and character. **Macmillan's Magazine**, 1865.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra e Cfemea – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. **Racismo Institucional: Uma abordagem conceitual**. Rio de Janeiro: Editora Trama Design, 2013.

GIACOMINI, Sonia Maria. **A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro – o Renascença Clube**. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

GOMES Ana Carolina Welligton Costa. **Penalidade e privilégio: a falsa representação dos homens negros homossexuais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 1, n. 18, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, CNE, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, (6-7), p. 67-82, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira e educação**, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 134-158, 2000.

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

GONZALEZ, Lélia. **A democracia racial: uma militância**. Entrevista à Revista Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) em 1985, republicada em UAPÊ Revista de cultura, n. 2—“Em cantos do Brasil”. 1985a.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. **Afrodiáspora**, Rio de Janeiro, Ipeafro, v. 3, n. 6/7, p. 94-104, 1985b.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. São Paulo, ANPOCS, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio *et al.* Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In*: LUZ, Madel (Org.). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 87-104.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

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

HASENBALG, Carlos **ADiscriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, 2º semestre 1995.

HOOKS, Bell. **E eu não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2019a. ISBN-10: 8501117404.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019b.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. 2005. Disponível em: <http://www.criola.org.br/mais/bell%20hooks%20Alisando%20nosso%20cabelo.pdf>. Acesso em: 29jun. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 38. Informações atualizadas em 08.06.2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. **Estudos e Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica, n. 34. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 13 abril. 2019.

IBGE. **PNAD** – Síntese de Indicadores Sociais: análise das condições de vida da população brasileira, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 05 ago. 2019.

KILOMBA, Grada. “The Mask”. In: KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: UnrastVerlag. 2. Auflage, 2010. p. 171-180.

KRAUSS, Juliana de Souza. **Clotildes Lalau**: a trajetória da educadora e militante antirracista na cidade de Criciúma (1957-1987). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LACERDA, João Baptista de. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro: s.n., 1912.

LORDE, Audre. **Textos escolhidos**. [2002?] Disponível em: difusionfeminista@riseup.net. Acesso em: 10 jan. 2019.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: Ensaio e Discurso. São Paulo: Editora Crossing Press, 2012.

LOURO, Guaciara Lopes. Mulheres nas salas de aulas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Presidência da República, 2010. p. 85-101.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.

MELLO, Guiomar. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NEPOMUCEMO, Bebel. Mulheres Negras: protagonismo ignorado. *In*: PINSKY; Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382-403.

OLIVEIRA, Amauri de. **Memórias do Clube 1º de Maio**. Tubarão: Editora e Gráfica Copiart, 2011.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. Estudos **Avançados**. [online], São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>. Acesso em: 20 fev. 19.

OLIVEIRA, Fátima. **Clubes e Associações de Afrodescendentes na Florianópolis das décadas de 1930 e 1940**. 2005. cap. 12. p. 1-18.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, Amilcar. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Edilene. **Marias que venceram na vida**: uma análise da ascensão da mulher negra via escolarização em Salvador/BA. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para a reflexão. **Projeto História São Paulo**, n. 11, 2003.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Dalcele Mascarenhas. **O negro na universidade**. Salvador: UFBA, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG) - Feminismos Plurais – Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

SANTOS, Carlinda Moreira dos. **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário, cor e raça na intimidade. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4. p. 175-243.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/ CEAD, 1995.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 65-78.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2003. p. 155-172.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. São Paulo SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VELASCO, Mercedes Jabardo. Construyendopuentes: em dialogo desde/com el feminismo negro. *In*: VELASCO, Mercedes Jabardo (Org.). **Feminismos negros**. Una antologia.1. ed. Madrid: Mercedes Jabardo y Traficantes de Sueños, 2012.

VELLANES, P. T. **O Colégio Estadual Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco na Memória Social dos Moradores de Periperi**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

VETTORETTI, Amadio. **História de Tubarão: das origens ao século XX**. Tubarão: Editora: Prefeitura Municipal, 1992.

VIANNA, Cláudia *et al.* **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

WERNECK, Jurema (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras: “nossos passos vêm de longe”**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial**. *In*: CD-ROM Navegando pela história da educação brasileira. José Claudiney Lombardi, Demerval Saviani e Maria Izabel Moura Nascimento (Orgs.). Campinas, SP. Graf: FE. HISTEDBR, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado de apoio à entrevista

1. Qual a sua atribuição de cor?

Na universidade...

2. E você... era tratada como negra na universidade?
3. Quantas pessoas negras haviam na sala de aula em que você estudava, e se já houve alguma discriminação? De que modo? Partiu de quem?

Na escola (educação básica)

4. Em sua trajetória(antes da direção), como foi sua experiência em ser uma professora negra? Descreva sua trajetória.

Como professora e o vir a ser diretora...

5. A permanência como mulher negra como professora e o processo de ascensão, a vir a ser diretora... qual foi sua motivação? Descreva como foi esse percurso.
6. Como foi a possibilidade concreta em se tornar diretora? Como foi o processo? Foi por meio de nomeação ou eleição?
7. Nessas “relações de poder”, em ser quem está à frente na direção da escola, como entra a questão racial?
8. Como foi, no início, a experiência (em estar diretora) na escola, com os alunos, com a comunidade e com a coordenação? Comente.
9. Por estar nessa posição ocupada como diretora, o fato de ser mulher negra pesou? Se sim, em que sentido?

10. Houve alguma interrupção nesse processo como diretora? (saída e volta)?
11. Você se sente diretora (como profissão), ou você se sente professora atuando como gestora?
12. O fato de estar como diretora, você se considera uma referência para as crianças negras presentes na escola (as que já entendem a questão racial) e para as demais professoras negras que lecionam na instituição também?
13. Como se manifestou, desde a graduação, a consciência política em ser mulher e negra?
14. Na Secretaria (Estadual ou Municipal) de Educação, você observa a mesma abertura, em relação às outras gestoras (não negras)? Como se dão essas relações?
15. Como você está gestora, percebe que seu “lugar de fala” é legitimado pelas pessoas que trabalham junto com você dentro do espaço escolar?
16. Você se sente sozinha nesse processo de ascensão profissional como sendo uma das poucas diretoras negras de uma escola pública? E você tem consciência de que outras mulheres negras deveriam ocupar esses espaços, já que o índice é muito baixo em relação a cargos de ascensão social? Comente a respeito.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que estou esclarecido (a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa sobre o temae que concordo em participar do estudo e com a publicação e/ou apresentação dos dados coletados, desde que sejam respeitados os princípios éticos que me foram apresentados pelo pesquisador responsável, a saber:

- O participante tem o livre arbítrio para aderir ou desistir, a qualquer momento, do processo da pesquisa.
- A privacidade do participante será respeitada durante o processo, evitando exposição desnecessária ou situações que possam causar constrangimentos.
- Não serão publicados dados que o participante não libere para divulgação.
- O participante não será exposto a riscos de nenhuma natureza que possam ferir sua integridade física, mental e emocional.
- Serão respeitadas as expressões culturais e sentimentais dos participantes em relação ao objeto do estudo.
- As expressões dos participantes que envolvam catarse também não serão julgadas, e somente serão utilizadas caso sejam pertinentes ao objetivo do estudo.
- O processo da pesquisa não poderá interferir no cotidiano da vida do participante e do local onde está sendo feita a pesquisa.
- Todos os momentos de interação, pesquisador-pesquisado, serão acordados com antecedência entre ambos e avaliados a cada final de encontro.
- As entrevistas, se houver, deverão ser enviadas antecipadamente para verificação de concordância com o que foi dito.
- O estudo será apresentado de forma fidedigna, sem distorções de dados.
- Os resultados da pesquisa sejam apresentados ao final da mesma, em forma e data acordados entre pesquisador e demais participantes do estudo.

Nome _____

Assinatura _____

Participante da Pesquisa

(Aluna)

Pesquisador Responsável

Prof. Dra. Tânia Mara Cruz

Professora orientadora