

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA E HUMANIDADES

NATÁLIA PAGOT XAVIER

**Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências
escolares e de *slam***

Porto Alegre, RS
2022

NATÁLIA PAGOT XAVIER

**Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências
escolares e de *slam***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato
Linha de Pesquisa Educação Cultura e Humanidades

Porto Alegre, RS
2022

NATÁLIA PAGOT XAVIER

**Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências
escolares e de *slam***

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr^o. André Luis Pereira – IFSul

Prof^a. Dr^a. Gládis Kaercher – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Russel Teresinha Dutra da Rosa – UFRGS

Porto Alegre, RS
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Xavier, Natália Pagot

Mulheres negras e o tornar-se negras em
experiências escolares e de slam / Natália Pagot
Xavier. -- 2022.

155 f.

Orientador: Célia Elizabete Caregnato.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. educação. 2. identidade. 3. mulheres negras. 4.
interseccionalidade. 5. slam. I. Caregnato, Célia
Elizabete, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Olorum, criador de todo universo e da força vital que promove a vida na Terra.

Agradeço, na mesma medida, aos meus amados pais que fizeram da minha educação um objetivo para suas vidas e possibilitaram que hoje eu estivesse em uma universidade federal. Obrigada pelos dias de colo, de puxão de orelha, as quentinhas que eu levava pra casa recheada de amor e feijão de mãe. Obrigada por dizerem diariamente que me amam, me fazendo sentir mais forte e confiante para enfrentar os desafios do mundo e superá-los. Eu amo vocês eternamente!

Também gostaria de dizer muito obrigada ao meu Grupo de Capoeira Angola n'Zambi, às minhas manas, parceiras de caminhada e a minha Contra Mestra Viviane Malheiro que há sete anos me acolhe, me aconselha, me ensina e me fez entender mais sobre os segredos da vida e a importância da minha ancestralidade.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Célia Caregnato por aceitar o desafio de orientar uma neguinha atrevida, em constante busca de enegrecer a universidade. Torço para que essa seja mais uma das várias mulheres negras acolhidas pela professora dentro da universidade.

Agradeço ao coletivo de negros do PPGEdU, companheiras de investigação que me ensinaram, apoiaram e acolheram desde que comecei essa jornada, em 2020, no processo seletivo para entrar no curso de mestrado. Vocês são o verdadeiro sentido de quilombo! Obrigada por tanto!

Agradeço ao coletivo Poetas Vivos, iniciativa cultural independente que participei durante quatro anos. Com vocês aprendi que a arte liberta, empodera e é sim possibilidade para novos horizontes da juventude negra brasileira. Somos a voz da revolução!

Agradeço também a minha namorada, Sabrina Azevedo, poeta, fonte de inspiração que me ajuda a ver a vida de forma mais leve, sabendo que sou capaz e conseguirei realizar todos os meus objetivos.

Agradeço às minhas amigas Ana Farret, Valéria Lang, Isadora Lieske e Gisele Pavoni que estiveram ao meu lado por toda essa jornada. Noites de videochamadas intermináveis, jantares para desabafar e poder rir da própria desgraça depois. Esse sentimento de pertencimento e afeto me deu força para continuar, obrigada!

Agradeço às sete jovens mulheres negras, fenômenos da natureza, que aceitaram participar desta pesquisa e que me emocionaram com suas trajetórias, sua força e amor pela poesia.

E por fim retorno, agradecendo aos meus Orixás, os guardiões do meu Ori e do meu caminho. Sem vocês, emanando luz e serenidade, nada disso seria possível. Obrigada Mãe Iemanjá por mostrar que dentro de mim há um mar capaz de fazer tsunami e destruir muros que o racismo impõe. Obrigada Pai Ogum, por permitir que suas armas e seus escudos estejam nas minhas batalhas diárias. Vocês me fortalecem!

RESUMO

Esta dissertação busca entender a formação da identidade negra de jovens mulheres negras - atuantes no *slam* em Porto Alegre, com idade escolar posterior e subsequente à 2004 - em três contextos de socialização: família, escola e *slam*. A pesquisa teve por objetivo central analisar, interseccionalmente, experiências de jovens mulheres negras atuantes no *slam*, a fim de entender o processo de formação da identidade de mulheres negras na relação com suas atuações e com a experiência escolar. Para alcançar o objetivo, buscou-se inspiração em um arranjo metodológico elaborado a partir de Bernard Lahire e Patricia Hill Collins. A metodologia consistiu em entrevistas longas, semiestruturadas, divididas entre os eixos e analisadas interseccionalmente. O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica, onde buscou-se as contribuições de estudos precedentes realizados por mulheres negras, dentro da área de interesse. Os referenciais teóricos dizem respeito ao racismo, à interseccionalidade, à educação das relações étnico-raciais e à construção de identidade, a partir das autoras Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Stuart Hall e Sílvia Almeida. A pesquisa mostra histórias de mulheres negras que foram cuidadas por outras mulheres que preparavam suas filhas e netas para lidar com situações de racismo e contextos de dificuldades. Nas trajetórias das jovens mulheres negras entrevistadas foi possível ver inclinações disposicionais, como a inclinação ao auto-ódio e à transgressão. Por outro lado, elas mostraram que a escola como uma instituição apresenta, em geral, uma inércia frente ao racismo, a qual foi interpretada como disposição à inércia que caracteriza o sistema escolar. Apesar disso, as escolas foram ambientes marcados por contradições, críticas e ações das mulheres negras que protagonizaram importantes experiências. Por fim, o *slam* na vida dessas sujeitas se tornou um “quilombo contemporâneo”, uma vez que promoveu comunidades de aprendizagem, diálogo verdadeiro e educação antirracista.

Palavras-chave: mulher negra; educação; identidade; interseccionalidade; *slam*

ABSTRACT

This dissertation seeks to understand the formation of the black identity of young black women that participate in poetry slam in Porto Alegre, with school age after 2004 - in three socialization contexts: family, school and slam. The central objective of the research was to analyze, intersectionally, experiences of young black women working in poetry slam, in order to understand the process of formation of the identity of black women in relation to their activities and school experience. To achieve the goal, we sought inspiration in a methodological arrangement elaborated from Bernard Lahire and Patricia Hill Collins. The methodology consisted of long, semi-structured interviews, divided between axes and analyzed intersectionally. The work presents a bibliographic review, which sought the contributions of previous studies carried out by black women, within the area of interest. The theoretical frameworks concern racism, intersectionality, the education of ethnic-racial relations and the construction of identity, from the authors Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Stuart Hall and Sílvia Almeida. The research shows stories of black women who were cared for by other women who prepared their daughters and granddaughters to deal with situations of racism and contexts of difficulties. In the trajectories of the young black women interviewed, it was possible to see dispositional inclinations, such as inclination to self-hate and transgression. On the other hand, they showed that the school as an institution. In general, presents an inertia in the face of racism, which was interpreted as a willingness to the inertia that characterizes the school system. Despite this, schools were environments marked by contradictions, criticisms and actions of black women who played an important role in experiences. Finally, the poetry slam became a "contemporary Brazilian quilombo" in the lives of these subjects, since it promoted communities of learning, true dialogue and anti-racist education.

Keywords: black woman; education; identity; intersectionality; poetry slam

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Achados da revisão bibliográfica.....	22
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC's	Atividades Escolares Coletivas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MN	Movimento Negro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TASCH	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UEB	Unidade Escola Básica
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISANDO PESQUISAS SOBRE O TEMA	22
2.1 APRENDENDO COM OUTRAS MULHERES NEGRAS	29
3 CONCEITUANDO RACISMO, IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE	49
3.1 FRENTE AO RACISMO: DOS CADERNOS NEGROS AO <i>POETRY SLAM</i>	56
3.2 DA ERER ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DAS MULHERES NEGRAS...	58
4 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O FAZER METODOLÓGICO	61
5 A INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA: O CAMPO, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES	69
5.1 FAMÍLIA: O INÍCIO DA JORNADA POR UMA IDENTIDADE POSITIVA.....	73
5.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE RELAÇÕES RACISTAS, RACIALIZADAS E CONTRADITÓRIAS.....	92
5.2.1 Do corpo ao cotidiano: as disposições que a escola produz.....	97
5.2.2 Fissuras na máscara do silêncio: é hora de falar	109
5.3 <i>SLAM</i> É ESPAÇO PARA AQUILOMBAR E ENEGRECER.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	152
ANEXO A	152
ANEXO B	155

1. INTRODUÇÃO

Enquanto criança sempre tive uma ideia simplória sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Filha de um casamento inter-racial, meu mundo era dividido entre pessoas brancas e pessoas negras. Cresci indo a reuniões e bailes da “*20 de Novembro*” Sociedade Educativa Cultural, convivendo com esse ambiente e sendo criada com negros e negras residentes da cidade de Bento Gonçalves, na qual meu pai foi um dos fundadores. A sociedade é considerada ator do Movimento Negro (MN), definido como “uma das diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionadas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p.23).

Com o passar dos anos, e principalmente com minha mudança do interior para a capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, comecei a perceber que nada tinha de simples a formação étnico-racial no Brasil. Ao ingressar no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2014 iniciei uma longa jornada dentro da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), na qual ainda caminho hoje, ao tentar entender mais sobre a formação da identidade de mulheres negras.

Estou falando da formação da identidade em um país marcado pela racialização e perpetuação de desigualdades, tendo sido o último a abolir a escravidão e com uma população negra tão robusta quanto aquela do continente africano. Questões como o racismo, a desigualdade social, econômica e de gênero seguem sendo debatidas, reverberando dilemas e decisões tomadas no período escravocrata tem influência na sociedade brasileira.

Enquanto bolsista do PIBID - Biologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) durante o período de 2014 a 2017, atuando em sala de aula, em escolas públicas de Porto Alegre, percebi a diversidade dos meus alunos e a dificuldade que eles sentiam de se autodeclarar étnico racialmente. Comecei a buscar alternativas para abordar a ERER dentro das atividades referentes ao ensino de biologia, a fim de combater o racismo, definido como sistema de dominação e

opressão estrutural que hierarquiza os grupos e povos baseando-se na crença da superioridade e inferioridade racial (RIBEIRO, 2018; GOMES, 2017).

Com a entrada na universidade minha relação com o Movimento Negro (MN), mudou. Agora com distintos grupos e posicionamentos, entendi mais sobre o papel político e social do movimento e mesmo não filiada, participei ativamente de eventos, protestos e ocupações na universidade. Entendo que o MN é educador, produtor de saberes e que elegeu a educação como um espaço-tempo importante para a luta por direitos e justiça social.

O tempo-espaço/espaço-tempo, pensando no modo africano só é entendido quando levamos em conta a noção de Ubuntu “O ser-sendo (RAMOSE, 2011) [...] O tempo-espaço é parte do Biso-cósmico ou do Ubuntu” (MALOMALO, s.a, p.79). Segundo Malomalo, o Biso seria uma teia cósmica formada pela comunidade-universo-natureza, pelos bantus e pelo sagrado. Uma cosmovisão diferente, extremamente rica, que tem reflexos aqui, nesse país habitado por milhares de bantus, e, portanto, pode ser aplicada em nosso território e no escopo desta pesquisa.

Para Martins (2015), captar o espaço-tempo é sentir com todos os sentidos, é vivenciar, presenciar, deixar a nossa corporeidade nos guiar. Esses estímulos, segundo a autora, trazem à tona memórias afetivas, de camadas internas e profundas, memórias ancestrais “numa arqueologia coletiva da alma afrodescendente” (MARTINS, 2015, p.36). A autora complementa enfatizando que corporeidade e o corpo são manifestações do momento cósmico espaço-tempo, que traz uma noção aprimorada de si, sendo a realização do ser, com possibilidade de “comuni(c)ação, sua performance pessoal, sua pessoalidade, por isso é símbolo em movimento” (MARTINS, 2015, p.37).

Eu tenho o desejo de proporcionar um espaço-tempo de acolhimento e aprendizado na educação, tornando-o um lugar de contínuo empoderamento, de desconstrução de preconceitos e estereótipos. Sempre materializei este desejo em minhas propostas pedagógicas dentro do PIBID – Biologia.

O mesmo desejo é retratado no livro de Santos (2014) onde em 1853, o professor Pretextato dos Passos e Silva, autodeclarado preto, abriu uma escola para crianças negras em sua casa devido à demanda das famílias dos alunos. As escolas e colégios não aceitavam ou não acolhiam de forma igual às crianças negras em suas salas de aula e, passado centenas de anos, ainda se vê estes reflexos excludentes e segregacionistas em instituições escolares.

Já estruturado e de forma estruturante, o racismo segue reproduzindo desigualdades, discriminações indiretas e microagressões sorrateiras, atualmente. Para a professora Nilma Lino Gomes (2002) práticas e concepções pedagógicas com representações negativas sobre as pessoas negras resultam na introjeção do fracasso, afinal se estamos ensinando a partir de uma visão negativa, não é de se estranhar que as alunas e alunos introjetam o racismo e o preconceito racial, interferindo diretamente na forma como se veem e se identificam. Dessa forma me vejo alinhada ao pensamento de Stuart Hall quanto à identidade, pois o estudioso a considera como algo “formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (1998, p.38), ou seja, não se nasce uma mulher negra, torna-se uma.

Por isso a importância de legislações que defendem a escola como um espaço para todos, onde as diferenças sejam valorizadas, representadas de forma positiva, não ranqueadas, respeitadas, bem como promovidas no ambiente escolar a partir de uma educação das relações étnico-raciais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a EREER

tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.20).

Além das Diretrizes, também há os aportes da lei nº 10.639/03 e da lei nº 11.645/08 que incluiu os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em

escolas públicas e privadas em todo o âmbito escolar, a fim de promover identidades positivas e a valorização das diferenças. Essa lei também afirma em seu caput

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A situação atual da luta pela educação que valorize toda a diversidade étnica e cultural no Brasil também é reflexo das lutas vindas de antes do período do Professor Pretextato e evidenciam o percurso de lutas dos Movimentos Negros - destaque para o Movimento de Mulheres Negras - por acesso à educação, para que negras chegassem, hoje, a pós-graduação de grandes universidades brasileiras, como é o caso da UFRGS.

Ao pensar a luta por educação, ressalto aqui a força e a luta das mulheres negras e do feminismo negro, movimento político, intelectual, de construção dessas sujeitas envolvidas no combate às desigualdades e promoção das mudanças sociais de fato (RIBEIRO, 2019). São estas mulheres negras acadêmicas ou não que vivem e socializam de forma que o seu local proporciona a elas um ponto de vista especial para enxergarem a sociedade em um espectro mais amplo, um ponto de vista interseccional, uma grande encruzilhada. Nesse sentido, a atuação artístico-cultural por meio do *slam* também é um tipo de experiência no qual elas se engajam para refletir, agir e atuar performaticamente a partir da condição de mulher negra.

Estudando mais sobre essas mulheres, suas concepções, posições e problemáticas, Winnie Bueno (2020) descreve que as primeiras contribuições teóricas da intelectual Patricia Hill Collins, são marcadas pela defesa da experiência das mulheres negras como uma possibilidade teórico metodológica para a sociologia do conhecimento, demonstrando que a sua elaboração sobre interseccionalidade é uma teoria crítica, capaz de provocar mudanças sociais.

São as mulheres negras, com base nas suas identidades interseccionais, que estão presentes em diversas lutas e conquistas dos movimentos sociais e na luta

pela educação. Elas são as sujeitas¹ que tiveram suas identidades historicamente silenciadas e desautorizadas de ser, tanto em sentido epistêmico quanto nos seus processos de socialização.

Na perspectiva interseccional é possível considerar a condição de ser mulher e de ser negra entrelaçada com outros recortes de identidade. A interseccionalidade da mulher negra se relaciona com outras condições sociais como classe, posição socioeconômica e de suas experiências em vários contextos sociais, como são a família, a escola e o lazer.

Eu, como poeta que permeia os *slams* e promoveu o *Slam Poetas Vivos* de 2018 até esse ano, creio estar num terreno fértil para que mulheres negras reflitam sobre o seu tornar-se negra, acreditando que a visão e vivência delas é uma fonte rica de saber e possibilidades de melhoria da educação. Ribeiro (2019) nos instiga a entender que as percepções e experiências das mulheres negras proporcionam um ponto de vista especial, em um espectro amplo.

Parte da minha identidade, portanto, se formou pela intersecção entre ser mulher, ser negra e atuar com *slam* e isso mobilizou meu interesse de pesquisa. Pretendo entender de que forma a experiência escolar e a experiência cultural e lúdica do *slam* constituem a identidade interseccional das mulheres negras que se assumem como tal.

Portanto, defini como sujeitas centrais desta proposta de pesquisa as jovens mulheres negras, atuantes no *slam* de Porto Alegre, por entender que entre elas há amplitude e diversidade de sujeitas mulheres negras. *Poetry Slam* é um movimento de poesias performáticas em que jovens competem, declamando suas poesias autorais de clamor político-social (SOARES, 2021). Segundo a autora, o *slam* envolve oralidade, performance, os espaços urbanos e a juventude, com suas

¹ O uso do termo 'sujeito' conceito para tratar das pessoas (também chamado de atores sociais, ou participantes, colaboradores, indivíduos) foi criado a partir da ideia de se estudar o Homem, porém este estudo aborda seres fora dessa norma e que merecem colocar-se aqui enquanto **sujeitas**, não por serem sujeitadas, mas por serem protagonista de suas vidas e dessa pesquisa, protagonistas mulheres, na contramão do patriarcalismo e por isso serão denominadas **sujeitas**, como sendo a palavra feminina de sujeitos.

vozes, se colocam “na atualidade rompendo hegemonias e apontando a literatura como espaço de existir e resistir” (2021, p.34).

Considero que a identidade se constrói de forma coletiva e relacional, por mais que se anuncie individual (GOMES, 2012, 2017) e que é importante que mulheres negras se autodeclarem como estratégia de enfrentamento à visão colonial, pensando o feminismo negro que pensa projetos democráticos (RIBEIRO, 2018, 2019). A partir disso e como mulher negra, minha curiosidade e inquietação provocaram as seguintes perguntas: Como uma mulher que não é ensinada em casa, nem na escola, torna-se negra? Como nós, mulheres negras, aprendemos a pertencer a um segmento étnico-racial, tanto corporalmente como culturalmente?

Destes questionamentos nasceu a questão central desta pesquisa: **Como experiências escolares relacionadas à EREER e extraescolares, a partir da atuação no *slam* contribuem para a formação da identidade de mulheres negras?** Essas perguntas me fizeram entrar no processo seletivo de mestrado e buscar junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) desenvolver uma pesquisa que tem como tema entender a formação da identidade negra na experiência escolar de jovens mulheres negras atuantes no *slam*.

O objetivo central da pesquisa foi analisar interseccionalmente experiências de mulheres negras atuantes no *slam*, a fim de entender o processo de formação da identidade de mulheres negras na relação com suas atuações e com a experiência escolar. Também se buscou entender aspectos que podem expressar disposições constituídas a partir de aprendizagens sociais – sobre relações raciais e de gênero, por exemplo – e que tendem a agir – replicando ou contestando – com base em referências constituídas ao longo de suas vidas. Os demais objetivos deste trabalho, que derivam do objetivo central, foram:

(a) Examinar como as experiências escolares contribuem para a formação da identidade de mulheres negras;

(b) Interpretar como acontece (ou não) a presença elementos Lei nº 10.639/03 nas experiências escolares das mulheres;

(c) Entender de que forma a atuação no *slam* contribui para a construção da identidade negra;

(d) Destacar, a partir dos dados coletados, práticas pedagógicas formais e não formais que contribuam para a formação de identidades negras positivas entre mulheres negras;

(e) Identificar tendências de inibição e/ou ativação de disposições que favoreçam, ou não, a formação da identidade das jovens mulheres negras.

Para esta pesquisa realizei entrevistas em profundidade com sete mulheres negras que se dispuseram a compartilhar suas experiências de vida familiar e escolar, bem como suas vivências e percepções a partir do *slam*.

Por questões metodológicas, delimitamos o público da pesquisa às jovens mulheres negras, atuantes no *Slam Conexões*, com idade escolar subsequente a 2004, ano de implementação da legislação de interesse. Essas entrevistadas tiveram seus verdadeiros nomes omitidos, a fim de preservar a identidade de quem me confidenciou fatos e sentimentos importantes. Por saber da grandeza e força de suas poesias, de seus corpos e posicionamentos, escolhi chamá-las por pseudônimos que são fenômenos da natureza, assim como elas são.

Focando no recorte, saliento que ele é temporal, etário, de estudantes em processo escolar posterior subsequente a 2004 é com o objetivo de interpretar se, e como acontece a presença das recomendações da Diretrizes Nacionais para EREER e a lei nº 10.639/03 nas experiências escolares das mulheres. Em outras palavras, pretendi identificar se houve práticas e/ou impacto das experiências escolares balizadas pela EREER na formação da identidade das mulheres negras. Assim optei por estudantes que tiveram em período escolar ao longo da implementação desta lei.

Do fogo que em mim arde

sim, eu trago o fogo,
 o outro
 não aquele que te apraz.
 Ele queima, sim
 é chama voraz
 que derrete o bico do teu pincel
 incendiando até as cinzas
 o desejo-desenho que fazes de mim
 Sim, eu trago o fogo,
 o outro,
 aquele que me faz,
 e que molda a dura pena
 de minha escrita.
 É este o fogo,
 o meu, o que me arde
 e cunha a minha face
 na letra desenho
 do autorretrato meu. (EVARISTO, 2017, p. 81)

Ao falar de mulher negra, identidade, interseccionalidade, estou pondo lenha nessa fogueira, na chama que nada é, mas que tudo transforma. É com poesia que também falo, pois é uma forma de reflexão e expressão do pensamento crítico, já que “capacidade crítica não pertence somente aos sociólogos”, mas “sim está bem distribuída entre os atores sociais” (BOLTANSKI, *apud* ROSATTI; BONALDI & FERREIRA, 2014, p.219), como ressalta Boltanski em entrevista a doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo.

As sujeitas, atores sociais que foram entrevistadas, são poetisas e buscam o desenho do “autorretrato”, como versa Conceição Evaristo, a constante formação da identidade. Ao tratar da educação das relações étnico-raciais e da identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos, estou aqui baseada no que é descrito pela intelectual Nilma Lino Gomes:

opção por usar a expressão identidade negra e não identidade étnico-racial se dá por concordar que ao falar em identidade negra, estamos nos aproximando desses processos sociais, políticos e culturais historicamente vivenciados pelas negras e negros na nossa sociedade (GOMES, 2002, p.38).

Em seu artigo de 2002, “*Educação e identidade negra*” a professora Nilma reforça que a escola e a identidade negra estão imersas na relação individual e social, sendo incorporadas à medida que são incorporadoras, sendo a identidade a visão do eu, que constrói em relação, não em isolamento, a escola é, certamente, espaço de interferência, no qual a formação da identidade negra também se dá ao longo da trajetória escolar.

A escola é um espaço sociocultural, espaço-tempo de aprendizagem que imprime marcas profundas no processo de formação humana, sendo, a monocultura euro cristã adotada pelos currículos, causadora da hierarquização e subalternização dos saberes do aluno e de sua comunidade, reconhecendo-as como inferiores (SANTOS, 2019). Enfatizo aqui que, quando a escola não se volta para o combate ao racismo e o fortalecimento da educação antirracista, a diferença racial transforma-se em deficiência e em desigualdade, ou seja, a própria estrutura da escola brasileira, atualmente, na forma como é pensada e realizada, pode excluir sistematicamente as alunas negras e pobres.

As relações interpessoais, os processos de socialização, são movimentos pelos quais o mundo social molda os indivíduos que vivem nela, e que para Lahire (2015), são constituídas em disposições. Estas disposições, segundo o autor, são justamente aquilo que foi incorporado a partir da socialização, passando a orientar os indivíduos em suas ações. É a partir dessa perspectiva disposicional, que almejei, através de entrevistas longas com análise interseccional, entender mais como as experiências das mulheres negras no ambiente escolar e no espaço do *slam* contribuíram na formação de sua identidade negra.

Busquei entender, em seus relatos, o que possibilitava identificar a influência da Lei nº 10.639/03 na expansão da educação antirracista, promotora de identidades negras positivas. Creio que seja possível, por este caminho, identificar interseccionalmente como a escola e a vida extra escolar, por meio da atuação no *slam*, podem ser meios ativos para contribuir na constituição e afirmação da identidade negra de jovens mulheres negras.

Esta dissertação de mestrado está dividida em seis capítulos, sendo o primeiro

esta introdução, onde foi contextualizado o tema, apresentado o problema e os objetivos da pesquisa. Os critérios para seleção das sujeitas de pesquisa, as sete jovens mulheres negras entrevistadas, serão apresentados com mais detalhes no capítulo da metodologia.

No capítulo dois “Revisando pesquisas sobre o tema” há a revisão bibliográfica da pesquisa, onde demonstro como foi a seleção dos dez trabalhos revisados, todos escritos por mulheres negras e, também, podemos perceber como são abordados os conceitos de interesse para a pesquisa. No capítulo três “Conceituando racismo, identidade e interseccionalidade” apresento a base teórica usada para embasar a pesquisa, abordando conceitos como identidade, interseccionalidade, educação das relações étnico raciais e slam a partir dos intelectuais Lélia Gonzalez (2019), Sílvia Almeida (2019), Djamila Ribeiro (2018), Stuart Hall (1998), Carla Akotirene (2019), Patricia Hill Collins (2021) e Nilma Lino Gomes (2017).

O capítulo quatro “Caminhos da investigação: o fazer metodológico” refere-se à metodologia do trabalho, descrevendo e conceituando a trajetória, as entrevistas longas com inspiração nos estudos de análise disposicional de Lahire (2004) e de análise interseccional de Collins (2021). Embora não tenha adotado a metodologia de análise disposicional no seu sentido bem delimitado por Lahire, esta metodologia ajudou a trazer à tona modos de crer e de fazer que foram sendo expostos pelas entrevistadas. Neste capítulo também abordo as bases éticas necessárias nas pesquisas com seres humanos.

No capítulo cinco, intitulado “A investigação na prática: o campo, seus desafios e possibilidades”, inicio com o relato do trabalho de campo realizado, as dificuldades encontradas, sentimentos e percepções enquanto pesquisadora. Após, divido o capítulo em três subcapítulos referentes a cada eixo de pesquisa: família, escola e *slam*.

Em cada subcapítulo trago a análise dos dados coletados nas entrevistas com as sete jovens mulheres negras, baseada nos autores já referenciados na conceituação teórica e incluindo autores como: bell hooks (2017, 2019), Paulo Freire (2011), Winnie Bueno (2020), Neuza Santos Souza (1983), Beatriz Nascimento

(2021) e Petronilha Silva (2007, 2015). Estes intelectuais auxiliaram a entender a formação da identidade negra das entrevistadas e em como cada contexto de socialização produz possibilidades e disposições para a identificação enquanto mulher negra.

Por fim, no capítulo seis, “Considerações Finais”, é a parte da dissertação onde há uma amarração final, buscando responder ao problema de pesquisa e trazer, às leitoras e leitores, um apanhado dos principais elementos analisados ao longo da dissertação.

2. REVISANDO PESQUISAS SOBRE O TEMA

Este capítulo refere-se à revisão bibliográfica realizada para a elaboração desta pesquisa de mestrado. Sabemos que o racismo estrutural impossibilitou por muitos anos que mulheres negras fossem autoras de pesquisas e produções textuais consideradas pela academia. Isso se comprova ao analisar os impactos e agravantes da situação acadêmica durante a pandemia de covid-19. Assunção (2020) revela que em geral a maior queda na produção acadêmica neste período tem cor: a das mulheres pesquisadoras negras.

Considerados como ‘pouco acadêmicos’, os textos escritos por mulheres negras muitas vezes são apresentados em um português que se aproxima da população e com as periferias, um “pretuguês”² (GONZALEZ, 1983, p.238), onde estas periferias falavam em primeira pessoa ainda, e por isso podem ser considerados inferiores.

Em 2020 ao entrar no processo seletivo do PPGEdU/UFRGS desejei, a partir da informação de que os trabalhos das mulheres ainda são pouco reconhecidos, obter respostas sobre como as experiências escolares atuam na formação da identidade de jovens mulheres negras. Para isso, realizei uma revisão de trabalhos preferencialmente escritos por mulheres que se encaixam nesse perfil.

Há diversos trabalhos consolidados e diferentes linhas teóricas que tratam de questões semelhantes ao deste projeto. Muitas pesquisadoras vêm investigando o tema das relações étnico-raciais, de gênero, raça, classe, dos movimentos sociais e o tornar-se negra das mulheres negras, portanto, uma tarefa necessária é conhecer os trabalhos e resultados produzidos, a fim de contribuir para os avanços na investigação sobre o tema e na formulação do problema sociológico.

Delimitei, para a realização de revisão bibliográfica, duas plataformas de banco de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o

² Para Lélia Gonzalez pretuguês é o português falado no Brasil. Uma nova língua, marcada pela africanização da língua lusófona colonizadora. Pretuguês é a língua oficial dos quilombos, falada por nós até hoje, quando falamos ‘framengo’, ‘cê’ ‘dengo’ e ‘bunda’ (GONZALEZ, 2020).

LUME, Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para selecionar os trabalhos foram usadas quatro palavras chaves, sendo elas: identidade; mulher negra; interseccionalidade e educação.

Na BDTD ao pesquisar estas palavras-chaves foram informados 15 trabalhos, já, no repositório do LUME 195 trabalhos foram listados e estavam relacionados a diversas áreas do conhecimento. O tema tem vastidão suficiente, para que com essas 4 palavras-chave, os trabalhos perpassam áreas como: Saúde Odontológica, Saúde da População Negra, Comunicação, Mídia, Educação Física, Religiosidade, Direito, Política Pública, mostrando o quão diverso é o interesse de quem vem pesquisando, e quão interdisciplinar ele é, podendo ser analisado por diversos ângulos dentro da sociedade.

Optei pelos trabalhos que estavam relacionados à educação e ao tornar-se negra. Onze estudos que apareciam em ambas as bases consultadas foram selecionados, assim, com mais seis do repositório LUME, totalizando assim 17 trabalhos, sendo eles 14 dissertações e três teses. Destes documentos, sete foram realizados em Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação; dois em: Ensino de História, Psicologia Social e Institucional, Direitos Humanos; um em: Ciência Social, Sociologia, Antropologia, Administração e Ensino e Processo Formativo.

Além, dessa categorização inicial, foi importante identificar quantos trabalhos eram escritos por mulheres, em especial, mulheres negras. Avaliando os trabalhos acima citados, sem levar em consideração, neste momento, livros e artigos publicados em revistas e que fazem parte da bibliografia deste trabalho, dez dos dezessete documentos são de autoria de mulheres negras, cinco trabalhos de mulheres brancas, um documento de autoria de um homem branco e um realizado por um homem negro.

A reunião de dados, a partir dos critérios descritos acima, permitiu buscar evidências de que mulheres negras estão sendo protagonistas de suas pesquisas, não apenas no papel de sujeito da pesquisa, mas de pesquisadoras, intelectuais negras, construtoras de saberes válidos e respeitáveis. Esta posição traz possibilidades de mudanças na sociedade, no imaginário social e no meio

acadêmico. Mudanças com as quais me identifico, ao me colocar como uma pesquisadora, que optou por seguir a revisão bibliográfica focando nesses dez trabalhos escritos por mulheres negras.

Ao realizar o recorte com o critério de autoria por gênero e raça, obtive oito dissertações e duas teses de doutorado, números que mostram que a seleção por trabalhos de mulheres negras permitiu reter a maioria dos trabalhos. Um resultado muito feliz e satisfatório, representando a inserção de pesquisadoras negras no ambiente acadêmico brasileiro e suas perspectivas de pesquisa.

Outra informação que considerei relevante é o fato de todos os trabalhos selecionados serem publicados após 2007, o que me fez questionar, o porquê não encontrar trabalhos mais antigos dentro dos bancos de teses para integrar esta revisão? Penso que esta informação evidencia a importância da política das ações afirmativas e como há muitas possibilidades de estudo dentro do tema, há muito para se aprofundar.

Em 2003, a Universidade de Brasília, foi pioneira na implementação das políticas de ações afirmativas que garantem o acesso por meio de cotas raciais. A partir de importantes movimentações e com muita luta dos Movimentos Negros, foi promulgada a Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso em universidades e institutos federais reservando, 50% das vagas das instituições para alunos que tenham cursado ensino médio em escolas públicas e garantindo também, um número de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, dando a possibilidade de autodeclarados poderem concorrer às vagas reservadas a eles, conforme artigo 3º.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

Desde então o perfil dos alunos nas universidades públicas federais modificou-se. Dados da V Pesquisa Nacional de Perfil de Graduandos da

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES, 2019) mostram que em 2018, 51,2% do total de estudantes se identificam como negro, três vezes mais que em 2003. São dados que apontam para algumas possibilidades de respostas. O fato de que, nessa revisão bibliográfica, os trabalhos mais antigos terem sido publicados após a implementação das cotas raciais, pode revelar que são esses sujeitos, os sujeitos e os corpos negros, que estão buscando em suas pesquisas, entender melhor os processos socializadores que constituem a população negra, a identidade negra.

Apesar de analisar diversos trabalhos, nenhum deles possui o mesmo problema sociológico desta pesquisa, que é a formação da identidade de jovens mulheres negras nas experiências escolares, sendo elas atuantes no *slam* de Porto Alegre. Dos dez trabalhos revisados, busquei compreender como foram apresentados os conceitos de racismo, identidade, interseccionalidade e mulher negra, a fim de dialogar com os teóricos escolhidos e estudados previamente: Lélia Gonzalez, Nilma Gomes, Stuart Hall, Patricia Hill Collins e Bernard Lahire.

Além disso, tentei identificar a questão problema de cada um dos trabalhos e quais contribuições eles traziam a comunidade acadêmica e para a construção desta pesquisa qualitativa. Investiguei também contribuições a respeito da implementação da lei nº 10.639/03 e suas implicações para a formação da identidade negra, objeto de investigação de grande parte dos trabalhos revisados.

Busquei entrelaçar os aprendizados que tive a partir desta revisão ao longo do trabalho. Para tanto, acredito ser importante a sistematização e representação visual do conteúdo, em uma tabela, a fim de deixar 'escuro'³ em que cada um dos trabalhos contribuiu no desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

³ Em geral utilizamos a palavra claro, como algo bom, positivo, revelador e a palavra escuro como negativo de maneira pejorativa. Aqui o deixar escuro é para que seja entendido o conteúdo sem associar ao claro, ao branco. Escurecer os fatos é torná-los decoloniais, saindo dessa ideia que só clareando as coisas, que podemos alcançar percepções mais elaboradas.

Tabela 1- Achados da revisão bibliográfica

Autora	Ano	Título	Questão central	Achados
Machado, Raimunda	2008	Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar	Investigar como a escola contribui na construção sociocultural da imagem da Mulher negra?	AEC's constituem enunciados através dos quais as profissionais da educação se posicionam discursivamente, contribuindo de maneiras diferentes de olhar os sujeitos negros. Nesses espaços podem ser produzidas negritudes positivas, legitimando outros modos de vida. A escola continua organizada dentro da matriz heterossexual e patriarcal, enquanto, acerca das relações raciais, buscam-se estilo de ação para valorização das diferenças étnico-raciais.
Gebara, Tânia Aretuza Ambrizi	2014	Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas.	Compreender a relação entre famílias conduzidas por mulheres provedoras autodeclaradas pardas, pertencentes às camadas populares e o processo de educação de seus filhos e filhas.	Ser parda como forma de identificação racial apresentou-se com uma força não prevista. Depoimentos das três mulheres e as conversas com as crianças são marcados pela trajetória de pobreza; as questões de gênero e a força de discursos são afirmativas; ora, negativas; e, em outros momentos, contraditórios sobre a sua própria vivência das questões étnico-raciais. O campo mostrou que "mulheres provedoras" é mais representativa do que "famílias monoparentais", como frequentemente é adotado na bibliografia sobre o tema.
Soares, Lissandra Vieira	2017	Escrevivências sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica – uma perspectiva interseccional	Análise das trajetórias de vida de mulheres acompanhadas por serviços da Proteção Social Básica, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social	A noção de sujeito universal proposta na política de Assistência Social está ideologicamente alinhada com a branquitude. Percebe-se um processo de homogeneização da experiência de pobreza, não considerando os demais marcadores sociais da diferença. A estratégia de articulação entre as mulheres configura-se como uma reação à ação do Estado, criador de barreiras estruturais para a população pobre, em especial às mulheres negras. Também evidencia a agência das mulheres em resistir aos avanços das práticas regulatórias que procuram inscrevê-las na dependência do poder público.

Silva, Marina Maria Teixeira da	2017	A identidade e a vivência da maternidade lésbica negra em Recife	Analisar a experiência da maternidade lésbica negra de mulheres residentes na região metropolitana do Recife.	Comumente nas falas a reafirmação de identidade e articulação com as categorias gênero, raça, sexualidade, classe, idade e religião. A percepção de raça, entre as participantes, perpassa por duas visões: 1ª associa raça à questão da descendência e miscigenação; 2ª traz raça como algo que se materializa no corpo e fenótipos. Essas visões não foram excludentes. Evidencia-se o processo de "tornar-se" mulher lésbica negra em uma sociedade que induz ao embranquecimento e à permanência no armário, que tem como consequência a construção de resistência e empoderamento vinculados a essa assunção.
Santos, Patrícia Helena Xavier dos	2017	Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra	Como a socialização acadêmica influencia, afirma ou reafirma o pensamento e agência das mulheres negras a partir das trajetórias de estudantes da UFRGS egressas ou em fase de conclusão do curso?	A análise das entrevistas levou a identificar disposições individuais e coletivas. Dentre as disposições identificadas. Temos a disposição para o instinto gregário; para a disciplina; para a transgressão e para a coletividade. Ao adicionarmos as disposições incorporadas às percepções quanto ao contexto universitário, verificamos que as práticas sociais, as vivências influenciaram os sujeitos de pesquisa em sua identidade ao fazerem-nas pensar e agir com base nas dimensões mulher, raça e classe. De um modo geral, as entrevistadas se veem como pessoa negra
Vasconcelos, Maria Nazareth Moreira	2018	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente.	Temática da pesquisa sobre relações de gênero, interseccionalidades e formação de professores/as,	A fala dos participantes mostra que, à medida que debatiam com colegas, adotavam a postura de reconhecer quais são suas responsabilidades diante da propagação de estereótipos e preconceitos. A análise dos encontros revelou que se buscamos a formação de profissionais em prol de uma sociedade justa, é necessário promover a construção de novos sentidos e significados e mobilizar para que se tornem agentes efetivos de mudança. Analisando documentos institucionais e as respostas do questionário,

				percebeu que, embora algumas ações pontuais sobre a temática da formação já tivessem sido desenvolvidas pelas escolas, essas ações não aparecem nos documentos na forma como se realizam na prática.
Abreu, Lucélia de Jesus	2019	A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais.	A lei 10.639/03 contribui na diminuição da invisibilidade das alunas negras?	75% das alunas entrevistadas confirmam nunca ter participado de projetos raciais, 64% acreditam que a escola poderia ser diferente. Apenas 25% dos professores entrevistados concordam totalmente com a afirmação de que a realidade social das alunas negras tem relação com o trabalho desempenhado na escola. A autora constata que a mulher negra permanece em uma condição social mais vulnerável por enfrentar intersecções de fatores como raça, gênero e classe social.
Marques, Elenir Gularte	2019	Grupo Palmares em Porto Alegre na década de 1970: o papel de mulheres negras ativistas	Analisar as trajetórias militantes das mulheres negras a fim de ver suas práticas de negritude.	As mulheres negras do Grupo trabalharam ativamente para a abertura da agenda cultural para outros temas como territórios negros, a inclusão no mercado de trabalho, a estética negra como posicionamento político, a violência contra jovens negros. Para elas, o grupo deveria ser mais político, usar suas práticas culturais em contestação política ao racismo e à exclusão da população negra. Segundo entrevistas informaram que temáticas feministas não chegaram a se constituir como proposição política do Grupo Palmares.
Silva, Kelly da	2020	Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça	Como egressas cotistas de Pedagogia UEMG/BH se construíram como professoras e lidam com a temática da interseccionalidad e entre gênero e raça no espaço da sala de aula?	A contribuição das famílias das professoras, na transmissão de valores positivos sobre seu pertencimento racial, pôde ser observada nas narrativas. Apesar de a pouca instrução escolar das famílias, elas alcançaram o sucesso escolar e hoje demonstram que contribuem para uma educação antirracista que passa desde o tratamento diferente dos que tiveram na infância ao contato com os colegas e à conscientização destes para que a temática de gênero e raça no ambiente escolar, acolhendo estudantes.

Costa, Juliana Dos Santos	2021	Da menina negra à mulher preta: educação e identidade	Quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil?	Brinquedos e brincadeiras determinam questões raciais e práticas de gênero da sociedade. A ausência de bonecas negras denuncia que a sociedade ainda procura erradicar a negritude. Dentro do contexto educacional, a presença desses brinquedos estimula o autoconhecimento e o autocuidado, pois, brincar de boneca envolve o faz de conta e a representação de papéis. Quando falamos sobre a identidade de meninas negras é possível constatar que essa construção perpassa por opressões verbais, a construção de memórias e a relação com o corpo e sua estética.
---------------------------------	------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

2.1 APRENDENDO COM OUTRAS MULHERES NEGRAS

Início cronologicamente com a dissertação de mestrado de Raimunda Machado (2008), intitulada “**Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar**”, que tem como foco de estudo a construção dos significados de gênero e raça no contexto das Atividades Escolares Coletivas – AECs realizadas na UEB “João do Vale” em São Luís, Maranhão.

Durante o desenvolvimento do texto a autora utiliza-se de Stuart Hall, que em suas análises, destacou que a noção de raça também constitui uma construção política e social sendo, portanto, uma “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo” (HALL, 2006, p.66 *apud* MACHADO, 2008). O trabalho deteve-se também a aplicação da lei nº 10.639/03 reforçando a importância da implementação da mesma.

Foi possível determinar que os sujeitos escolares estão sim redescobrando sua negritude, pois, suas vozes reclamam pela aceitação social de todas as potencialidades dos sujeitos negros, assim como, o reconhecimento físico, moral,

cultural e intelectual de seu grupo racial. As mulheres que mobilizaram esforços em torno dos dispositivos pedagógicos estavam muito mais preocupadas com a sua condição racial, entendendo serem vítimas de opressão em virtude das diferenças raciais.

O dispositivo pedagógico do Dia das Mães mostra o quanto a escola reproduz arranjos tradicionais de gênero. Por fim, a autora reconhece que “estes sistemas de significação mostraram, neste estudo, que a escola continua organizada dentro das diferenças sexuais, fundada na matriz heterossexual e patriarcal” (MACHADO, 2008 p.106).

A principal contribuição do trabalho de Machado para esta dissertação é o detalhamento da lei nº 10.639/03, bem como seu posicionamento quanto à importância de sua implementação, aliado à identificação de quais AEC's estavam de acordo com a legislação mencionada, constatando que nesse ambiente há intervenções pedagógicas importantes no sentido da EREER.

Na sequência o trabalho descrito é a tese de doutorado de Tânia Aretuza Ambrizi Gebara (2014) intitulada “**Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas**”, onde ela fala do sistema educacional brasileiro a partir da década de 80, quando e onde há uma rápida expansão dele de forma que o acesso ao ensino fundamental torna-se quase universal, no meio urbano.

Na pesquisa, Gebara analisou as estratégias a partir das ações das mulheres provedoras negras no processo de educação de seus filhos, considerando os diversos significados socialmente construídos por elas na relação entre gênero, família e relações étnico-raciais.

A autora enveredou pelo campo teórico que procura articular as categorias importantes para compreender as mulheres pardas provedoras e pobres. São elas: gênero, raça e classe. Ela valeu-se de Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e o conceito de interseccionalidade. “Neste estudo, gênero, raça e classe são adotadas como categorias políticas, articuladas entre si, ou seja, como ferramentas analíticas,

que possibilitam uma leitura das múltiplas dimensões constitutivas dos sujeitos” (GEBARA, 2014, p.32).

Para a doutora a discriminação vivida diariamente compromete a socialização e interação das crianças negras e brancas, produzindo impactos negativos particularmente para as negras, pois elas vivenciam os efeitos diretos do racismo, interferindo nos seus processos de constituição identitária, socialização e aprendizagem.

Gebara (2014) optou por uma abordagem qualitativa, desenvolvendo um estudo a partir de observações, de conversas informais, de entrevistas longas e de análise documental. Desta maneira sua contribuição para esta dissertação é a reincidência da pesquisadora Crenshaw como base teórica para o conceito de interseccionalidade e seu instrumento de coleta de dados, que serviu de base para o estudo e a criação do instrumento utilizado nas entrevistas longas realizadas, por ser um dos poucos trabalhos da revisão bibliográfica que utiliza a entrevista longa semiestruturada.

Subsequente a este, há o trabalho “**Escrevivências sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica – uma perspectiva interseccional**” de Lissandra Vieira Soares (2017), que analisou as trajetórias de vida de mulheres acompanhadas por serviços da Proteção Social Básica, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social, onde as mulheres negras, adultas jovens, compunham majoritariamente o contingente atendido pelo serviço.

Para a realização da pesquisa a perspectiva interseccional é a que torna possível lançar luzes ao modo como os sujeitos são constituídos a partir de experiências diferenciadas, em um espaço discursivo, rompendo com um sujeito da experiência dada a priori. A interseccionalidade é abordada a partir de Kimberlé Crenshaw (2002), que utilizou o termo ao conceituar consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação

No trabalho revisado, Kimberlé auxiliou no entendimento da interseccionalidade como algo que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002, *apud* SOARES, 2017).

Trata-se especificamente da forma na qual o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as posições sociais e de poder de mulheres, em especial, mulheres negras pobres.

O estudo foi realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Partenon, em Porto Alegre. Soares (2017) atentou-se para as trajetórias de vida de 8 mulheres negras usuárias do CRAS Partenon entre 15 e 59 anos. As entrevistas etnográficas foram centradas nas narrativas biográficas destas mulheres, nas suas experiências com a Assistência Social.

A perspectiva interseccional, considerando os marcadores sociais de gênero, raça e o da classe, interseccionados, possibilitou perceber os efeitos do sexismo, racismo e elitismo, tendo as usuárias vivenciado consequências da sociedade precarizante e do desmonte de políticas públicas. Sua relevância se dá pelo fato que o trabalho de Soares ressalta a intelectual Crenshaw como uma referência importante para tratar da interseccionalidade, sendo após a revisão bibliográfica, a mesma incluída no referencial teórico desta pesquisa.

Outro trabalho aqui mencionado, e que em muito contribuiu nesta construção, foi o de Marina Maria Teixeira da Silva (2017) nomeado “**A identidade e a vivência da maternidade lésbica negra em Recife**” que buscou, a partir de uma perspectiva interseccional e feminista, analisar a experiência da maternidade lésbica negra de mulheres residentes na região metropolitana do Recife.

A interseccionalidade, é descrita a partir de Kimberlé Crenshaw, não apenas como uma posição teórica, mas como incidente na forma como os dados serão observados e analisados, proporcionando novas e diferentes questões lançadas sobre os dados. As mulheres localizadas nas encruzilhadas dos eixos de opressão são afetadas por tipos diferentes de discriminação.

Realizar uma pesquisa a partir da perspectiva interseccional exige reflexões a respeito do científico, para não tratar as intersecções como adições ou categorias passíveis de separação e ranqueamento. Silva (2017) enfatiza que deve-se evitar perguntas dispendo as categorias em série e com uso de conectivos, pois assim

sugere a separação das intersecções, como na frase: conte alguma passagem de sua vida em que você sofreu discriminação por gênero, raça e/ou sexualidade.

Para conceituar identidade, a autora utilizou Stuart Hall que traça um histórico sobre as diversas perspectivas históricas, identificando o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2006 *apud* SILVA, 2017). Dessa forma, a identidade costura o sujeito na estrutura, ela estabiliza os sujeitos e os mundos culturais. Na pós-modernidade, o conceito de identidade tem passado por revisões e se tornado fragmentado, composto de várias identidades, por vezes contraditórias. A identidade seria, conforme Silva formada por processos inconscientes, sendo um processo em andamento. "Hall trata de como, a partir dessa lógica, faz mais sentido tratar de 'identificação' do que de 'identidade'" (2017, p.45).

O próprio processo de categorizar é, em si mesmo, um exercício de poder para Crenshaw (1991, *apud* SILVA, 2017). Isso ocorre em duas direções: quando nomear coloca em um lugar de opressão e quando esse nomear torna-se empoderamento, caso de termos como negro, *queer*, vadias.

Nas narrativas das participantes do estudo, ficou evidenciado falas de reafirmação de identidade e de articulação com as categorias gênero, raça, sexualidade, classe, idade e religião. No entanto, segundo Silva (2017), nenhuma das outras entrevistadas usou o termo homossexual para se referir a uma mulher lésbica, nem para se referir a si mesmas. A percepção de raça pelas participantes perpassa por duas visões: raça como questão de descendência e miscigenação; e a raça materializada no corpo e fenótipos. Visões não excludentes, sendo ambas apresentadas por algumas participantes.

O conflito na identificação racial caracteriza a forma como a população brasileira se enxerga e se identifica. O mito da democracia racial, que afirma que no Brasil não há distinção das raças pelo processo de miscigenação ocorrido, tem sido eficiente em invisibilizar as diferenças e em dificultar o fortalecimento das identidades (SILVA, 2017, p.58-59).

A identidade negra, segundo Silva (2017), necessita de um empoderamento que é mais frequente na imersão dos movimentos sociais e nas discussões a

respeito de raça, possibilitando espaços e ambientes empoderadores. Em relação à formação identitária da sexualidade na infância, na adolescência e na juventude, há um sentimento de diferença, não entendido na ocasião. “A juventude e a vida adulta trarão os elementos que permitirão a presença de um estranhamento e de questionamentos a respeito dessa identidade” (SILVA, 2017, p.63).

A percepção das identidades pelas mulheres entrevistadas evidenciou o caráter interseccional da constituição das subjetividades dessas mulheres. Evidencia-se o processo de tornar-se mulher lésbica negra numa sociedade que produz o embranquecimento e manutenção da sexualidade enrustida. Dentro da comunidade negra, essas mulheres são percebidas como mulheres lésbicas. Dentro da comunidade LGBTQIA+⁴, são percebidas como negras. Como se não existisse lugar onde suas vozes tivessem protagonismo dentro das estruturas e movimentos identitários que se constituem.

Para enfrentar o desafio dessa complexidade identitária e de opressões, a interseccionalidade é uma forma de considerar as facetas constituintes da identidade de determinada posição, sem apagar a ação de cada faceta em particular ou colocar o peso da opressão em uma única faceta. Baseada em Crenshaw, Silva (2017) acredita que algumas interpretações de identidade distorcem o conceito de construção social da identidade e sua relevância política, como ao considerar que as identidades sejam todas socialmente construídas, e por isso não haveria sentido em continuar utilizando as categorias negro ou mulher. Ela também condena essa distorção que, apesar de entender as categorias como socialmente construídas, não significa que não haja resultados materiais na forma como as pessoas vivenciam as relações sociais nessas categorias.

As desigualdades vivenciadas pelas mulheres do estudo informam que a lesbofobia, o sexismo e o racismo atuam desde a infância até a vida adulta em

⁴ A sigla LGBTQIA+ foi reformulada e hoje utiliza-se LGBTQIAP+ referente à: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros ou Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexual, Pansexual e o + de demais orientações sexuais, identidades e gêneros. Fonte: Site do TRT da 4ª região Disponível em: [LGBTQIAP+: Você sabe o que essa sigla significa? \(trt4.jus.br\)](http://trt4.jus.br) Acesso em: 23.set.2022

diversas esferas de suas vidas. Vivências diárias como ir a escola, consultas médicas, aderir a uma religião, conseguir um emprego e formar família mostram-se impactadas pelos marcadores da diferença, tendo a relação com pessoas e as instituições sofrido interferência do local determinado à mulher lésbica negra na sociedade brasileira.

Silva contribui muito nesta revisão, seu trabalho traz referenciais importantes como Crenshaw ao falar de interseccionalidade e Stuart Hall ao conceituar identidade. Além disso, o trabalho apresenta possibilidades dentro da análise interseccional dos dados e seu instrumento de coleta, a partir de entrevistas, que serviu de ponto de partida para a construção do instrumento de coleta utilizado nesta dissertação.

Outro ponto de extrema relevância é a utilização de Jurema Werneck para definir mulher negra. Com sua citação e os demais trabalhos aqui revisados, esta dissertação também recorreu aos escritos da intelectual Jurema Werneck para melhor definir as mulheres participantes da pesquisa.

Posteriormente, temos o trabalho de Patrícia Helena dos Santos (2017) que tem por título **“Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra”**, e por tema como a socialização acadêmica influencia, afirma ou reafirma o pensamento e agência das mulheres negras a partir das trajetórias de estudantes da UFRGS egressas ou em fase de conclusão do curso. A presença de mulheres negras em espaços como a UFRGS tem movimentado uma produção de conhecimento potente, que evidencia a pertinência quanto à reflexão sobre os modos de socialização na universidade e seus sentidos sobre o ser/estar mulher negra neste lugar.

No trabalho, Santos (2017) tem como objetivo geral analisar as trajetórias de estudantes negras da UFRGS que se constituem como agentes de crítica às condições de desigualdade das mulheres negras. Na pesquisa considerou-se a categoria mulheres negras, como uma construção social, conforme apresentado por Jurema Werneck.

Ao tratar como trajetória de vida, a autora valeu-se dum conceito bourdieusiano, que descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo sujeito em estados sucessivos do campo. Santos (2017) também utiliza o conceito de Neuza Souza, o tornar-se negra, no qual se refere à tomada de consciência da condição de mulher negra enquanto sujeito político numa sociedade caracterizada pelo racismo estrutural, evidenciado nas estatísticas continuamente desfavoráveis à população negra. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. “Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1983).

A posição hierarquizada entre negros e brancos é uma construção social. Fruto da estrutura social oriunda do processo de colonização baseado na expropriação de um grupo racial em favor de outro, e no pensamento que justifica estas hierarquias a partir de fenótipos, através da atribuição de um conjunto de significados morais e intelectuais a tais características. A violência como prática permanente, para a manutenção de uma ordem social racista e concentradora de riquezas, só é possível com a permanência de instrumentos de repressão continuada.

A partir da escuta das trajetórias, este trabalho procurou identificar as situações vividas por meio das quais as estudantes foram instigadas a problematizar e dar sentido à sua condição de mulher negra, através da agência e da reflexão crítica. Os sujeitos da investigação são oito mulheres negras egressas da UFRGS e uma provável formanda do segundo semestre de 2017 vinculadas aos cursos correspondentes às áreas de conhecimento da CAPES e do CNPq.

A participação se deu por meio de entrevista semiestruturada, visando a construção de uma narrativa baseada em suas respectivas trajetórias de vida e com a pretensão de identificar e compreender situações do ambiente universitário, por meio da qual estas mulheres foram instigadas a problematizar seu poder de agência como mulheres negras.

Embora o recurso da trajetória de vida ajude a considerar os acontecimentos e fatos narrados como únicos e pessoais, optou-se pela sociologia disposicional de Lahire, dentro da chamada sociologia em escala individual que diz respeito à investigação de como grupos comportam-se no interior da mente individual. Para

isso, o teórico, discípulo e crítico de Bourdieu, trabalha com trajetórias de vida a partir da construção de retratos sociológicos. Lahire (2015) enfatiza o poder duradouro da socialização.

Os atores estudados por Lahire são impulsionados por suas disposições. As práticas sociais, conforme o referencial, são resultados das disposições dos indivíduos somadas ao passado incorporado, somado ao contexto de ação. As disposições não são estáticas, podendo ser ativadas ou inibidas, conforme os contextos de ação.

A análise das entrevistas, por parte de Patricia Santos (2017), levou a identificação de algumas disposições individuais e coletivas, que permitiram dar sentido e inferência às categorias de análise que pudessem responder ao problema de pesquisa. Dentre as disposições identificadas, destaca-se “a disposição para o instinto gregário; para a disciplina; para a transgressão; para a coletividade, que passamos a apresentar” (2017, p. 82).

A autora utilizou a noção de transgressão de bell hooks (2013) e de autodefinição e auto-avaliação de Patricia Hill Collins para criar a disposição para a transgressão como

uma capacidade de reconhecimento de modos de repressão, opressão e formas e controle sobre a mulher negra, através de estereótipos e imagens de controle [...], bem como a capacidade não aceitar estas formas e reagir direta ou indiretamente através da auto-definição (SANTOS, 2017, p.61).

Ao pensar na disposição para a coletividade, Santos a imagina como “uma forma de vivenciar a filosofia *Ubuntu*, que significa de maneira reduzida ‘eu sou porque somos’” (2017, p.62). Esta disposição para a discussão em função dos relatos da importância dos coletivos, das pessoas mais velhas, das comunidades quilombolas, dos grupos de alunos para o processo de formação da identidade dos sujeitos da pesquisa. Na maioria das narrativas encontra-se referência à solidariedade, ao compromisso com o outro, o que levou a autora a buscar uma expressão que definisse este senso de comunidade que não apenas tangencia vivências, mas também as define.

Por fim, Patrícia afirma que tomou a liberdade de pensar as disposições como competências e valores incorporados em diferentes contextos e, que no caso dos sujeitos desta pesquisa, se constituiu nas habilidades objetivas e subjetivas que as faz pensar e agir como o fazem: com instinto gregário, disciplinar, transgressão e coletividade.

O trabalho de Patrícia é o único desta revisão que também utiliza de Lahire em suas bases teóricas e analíticas, sendo por este motivo, grande fonte de saber e de referencial para a investigação das disposições a serem encontradas neste trabalho.

Além disso, a dissertação aqui descrita traz Jurema Werneck e Kimberlé Crenshaw como referenciais importantes e que foram incorporados neste trabalho. Não bastante, Santos (2017) levanta outra importante intelectual negra, Neuza Souza e o tornar-se negro, conceito muito importante para este trabalho.

A dissertação de Santos é rica em elementos transponíveis a esta pesquisa, contribuindo também para o instrumento de coleta, pois me utilizo, em certa medida, da mesma metodologia que Patrícia, com entrevistas longas e análise disposicional das trajetórias, conforme Lahire e por isso revisar o trabalho dela, em muito agregou na construção desta dissertação.

O sexto trabalho aqui relacionado é o **“Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente”** de Maria Nazareth Moreira Vasconcelos (2018), que inicia enfatizando que ao falar sobre relações de gênero, não se pode pensar as pessoas somente como mulheres, homens, homossexuais, lésbicas, transexuais, pois elas coexistem também em outros ‘espaços’ identitários, que são interseccionados, como as questões de raça/etnia e classe.

Para elucidar a perspectiva interseccional, Vasconcelos (2018) cita que Crenshaw (2004) fala da interseccionalidade como aquela que objetiva pautar as questões raciais nas discussões sobre relações de gênero e direitos humanos e propor um olhar para as questões de gênero, nas discussões acerca de raça e direitos humanos, contribuindo para a escolha deste referencial.

Maria Vasconcelos relata que nossa sociedade estipula um padrão para o que é normal, sendo esse padrão o do homem, branco, heterossexual, cristão,

cis-gênero e sem deficiências. Esse padrão, segundo ela, acaba por se impregnar nas práticas escolares, “por meio de discursos e intervenções que tentam colocar todos e todas na mesma ‘caixinha’, criando estereótipos e estigmas para quem não se ‘encaixa’” (2018, p.20).

Essa pesquisa tem como questão central: “Seria possível uma formação sobre relações de gênero e interseccionalidades, realizada nos momentos de formação contínua das escolas, contribuir para a construção de novos sentidos e significados declarados sobre essa temática?” (2018, p.33).

Ao abordar os conceitos utilizados na sua pesquisa, Vasconcelos (2018) afirma que as identidades, assim como as diferenças, são construídas socialmente e por meio do discurso, e que as identidades sociais são construídas no discurso. Elas não estão nos indivíduos, vem da interação. A concepção de identidade encampada por Moita (LOPES, 2002 *apud* VASCONCELOS, 2018) trata-se de uma contraposição ao viés essencialista, pois por meio dessa concepção não é possível atribuir uma essência única a todas as pessoas que compõem um grupo.

A pesquisadora ressalta que as falas das pessoas participantes, ao longo dos encontros, mostram que, à medida que se expressavam e debatiam com colegas, refletiam e repensavam a si e as suas atitudes, adotando uma postura de reconhecimento de quais são/eram suas responsabilidades diante da propagação de estereótipos e preconceitos. Ao analisar os encontros a mesma

revelou que se buscamos a formação de profissionais que haja, efetivamente, em prol de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, é necessário mais do que promover a construção de novos sentidos e significados declarados: é preciso mobilizar para que se tornem agentes efetivos de mudança (VASCONCELOS, 2018, p.162).

Analisando os documentos institucionais e as respostas às questões abertas do questionário, Vasconcelos (2018) descreve que foi possível perceber que, mesmo que algumas ações pontuais sobre a temática da formação já tivessem sido desenvolvidas pelas duas escolas, elas não aparecem nos documentos na forma como se realizam na prática.

Consecutivamente trago a pesquisa intitulada **“A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais”** de autoria de Lucélia de Jesus Abreu (2019) que visou verificar o processo de invisibilização das alunas negras da Secretaria de Educação do Distrito Federal à luz da lei nº 10.639/03. Para que ficasse explícito a autora descreveu no estudo, os movimentos sociais como grupos organizados de diferentes setores da sociedade para defesa ou reivindicação de seus direitos. O Movimento Negro brasileiro e Movimento Feminino Negro constituem-se como movimentos sociais brasileiros e atuantes na busca por justiça social à população negra.

Ao longo do texto conceitos de racismo, identidade, interseccionalidade, foram abordados. Diversos autores foram referenciados ao longo do texto. Destaca-se as conceitualizações de Nilma Gomes referente à identidade:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2012, p.41 *apud* ABREU, 2019).

O texto utiliza-se de Kimberlé Crenshaw (1991) ao definir interseccionalidade como forma de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação e, da abordagem de Bernardo (2003), ao descrever que o racismo existe no Brasil, mas está silenciado porque pertence à classe do não-dito, do inconfessável.

A metodologia utilizada no seu trabalho foi a pesquisa documental, observação e entrevistas com profissionais e jovens alunas de ensino fundamental e médio de instituições públicas sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A autora apresentou ao longo do trabalho, dados que comprovam que a maioria dos jovens que trabalham pertencem às classes sociais menos favorecidas, demonstrando que a educação superior ainda está restrita a uma parcela da população de forma excludente, ou seja, a condição social favorece à evasão e ao

abandono escolar. Também foi descoberto que há um alto número de não declarados na rede da secretária e, segundo a autora, isso pode estar intimamente interligado com a autoestima das/os alunas/os. Se não possuem uma identidade sólida e não se reconhecem, interferências na aprendizagem podem ocorrer ao manifestar algum tipo de transtorno psicológico.

O resultado empírico da pesquisa de Abreu (2019) apresentou grande desconhecimento de todo teor da Lei nº 10.639/03, por parte dos professores. 25% dos entrevistados não conheciam a lei e 50% a conheciam parcialmente. 62,5% dos entrevistados consideraram importante aplicá-la, porém, apenas 25% consideraram que realizavam a correta aplicação da mesma, proporcionando debates em sala de aula e só 25% possuíam projetos mais elaborados que abarcasse a legislação.

Com relação à função do papel de educador na vida das alunas negras, Abreu descreve que somente “25% dos professores concordaram totalmente com a afirmação de que a realidade social das alunas tem relação direta com o trabalho desempenhado na escola” (2019, p.86). Ao analisar os dados, a autora constata que, 75% das alunas entrevistadas confirmaram nunca terem participado de projetos raciais na escola e 27% disseram que participaram apenas próximo à data da Consciência Negra. 64% delas acreditam que sua vida escolar poderia ser diferente de alguma forma (ABREU, 2019).

Fica evidente, para a autora, que o planejamento pedagógico não leva em consideração a questão racial nem tão pouco a de gênero, que são questões que se inter cruzam e potencializam-se com as leis nº 10.639/03 e 11.465/08.

Nas conclusões do trabalho, é mencionado que a educação crítica da população negra é fundamental para a modificação do sistema imposto pelos colonizadores portugueses e ainda vigente, comprovado pelos dados socioeconômicos expostos ao longo do texto. É constatado que a mulher negra permanece em uma condição social mais vulnerável por enfrentar intersecções de fatores como raça, gênero e classe social, resultando em racismo individual, institucional e estrutural; exclusão e violência, principalmente doméstica.

Abreu evidencia em sua pesquisa a necessidade da divulgação, da formação de educadores e da correta implementação da legislação nº 10.639/03. Nesta perspectiva o trabalho é muito enriquecedor para esta revisão bibliográfica. Além disso, o trabalho também coloca Nilma Lino Gomes como a intelectual utilizada para definir identidade, confirmando a assertiva em escolher tal referencial, assim como Kimberlé Crenshaw ao tratar de interseccionalidade.

Em seguida trago a dissertação de mestrado **“Grupo Palmares Em Porto Alegre Na Década De 1970: O Papel De Mulheres Negras Ativistas”** de Elenir Gularte Marques (2019), que tem como tema analisar as trajetórias militantes das mulheres negras do grupo Palmares a fim de ver sua consciência política e suas práticas de negritude.

A pesquisa teve seu processo de construção efetivado através de um estudo qualitativo, com procedimentos de coleta de dados, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas. As entrevistas continham em torno de dez perguntas direcionadas a 16 pessoas, sendo que 10 responderam de forma gravada e seis enviaram os questionários preenchidos.

Do ponto de vista metodológico, a proposta do trabalho era identificar através das falas dos integrantes do Grupo Palmares, ou de pessoas que participaram de alguma reunião, as categorias de análise mais recorrentes nas entrevistas. A técnica utilizada no trabalho, além de pesquisa bibliográfica, foi a análise de documentos do arquivo pessoal de Oliveira Silveira. As análises se concentraram nas poesias editadas na década de 1970 e 1980, referentes aos livros: “Banzo Saudade Negra” e “Poemas: antologia”.

Marques entende que “o racismo é considerado estruturador das relações de poder na modernidade, cristalizador de certas disposições arcaizantes que parecem naturais para o discriminado e para o discriminador” (2019, p.15).

No texto, somos rapidamente apresentados aos achados da pesquisadora, e um deles é que o movimento de mulheres negras dentro do Grupo Palmares surge da possibilidade de lugares de enunciação decorrentes de múltiplas trajetórias de vida e militância, vozes caracterizadas pela emoção e devir de mulher negra

resistente na luta antirracista. Esse protagonismo feminino é minimizado diante das lutas destacadas como viris contra o racismo, nas falas e relatos trazidos pelos homens entrevistados.

Devido ao nítido apagamento do protagonismo feminino, em certo momento, a autora se propõe a verificar como estas mulheres lidavam com as questões de gênero na época, onde elas estão atualmente e o que faziam na época, quais suas lutas. Alguns entrevistados se referem a umas mulheres do grupo como sendo as mais barulhentas e causadoras de polêmicas. A autora visualiza essas leituras sobre as mulheres negras como pejorativas e como mecanismos de esvaziamento de suas práticas e lutas segundo esquemas estereotipados.

As mulheres negras integrantes do grupo Palmares trabalharam ativamente para a abertura da agenda cultural do movimento para outros temas como: territórios negros, a inclusão no mercado de trabalho, a estética negra como posicionamento político, a violência contra jovens negros. Conforme os dados encontrados ao longo da pesquisa, a autora afirma que

Os homens do grupo tinham uma maior tendência a um tipo de ativismo cultural e algumas mulheres queriam que o grupo fosse mais político, a fim de atender às demandas da população negra de uma forma mais efetiva. O contexto exigia que o grupo desse respostas à altura e sincronizadas com as forças sindicais (MARQUES, 2019, p.35).

Em suas considerações finais, é mostrado que gênero e raça eram tratados como dimensões indiscerníveis do processo global de opressão colonial e que a partir da década de 1980, passam a ser tomados como eixos separados de opressão que podem unir num ponto, o lugar ocupado pela mulher negra, posição singular de um processo de subjetivação política.

Indo além de Palmares, em direção a uma rede de entidades do Movimento Negro (MN) Marques concluiu que “não existe uma linha de progresso no ativismo negro, mas um processo de transmutação de uma problemática provocada pela abertura de novas oportunidades militantes” (2019, p.61). Pode-se captar, a partir das entrevistas, que as mulheres ao atuarem nos campos educacional, cultural e de

gênero colocaram-se a par de uma politização das dimensões de gênero que levou a criação de organizações exclusivamente de mulheres negras.

Este trabalho possibilitou, como contribuição da revisão bibliográfica, perceber as aproximações geracionais que o *slam* e o Grupo Palmares possuem, seja em suas contradições e diferenças estruturais, seja na sua semelhança artístico-cultural e até mesmo política, ao evidenciar problemas e violências sofridas pelo povo preto a partir da poesia.

Mais um trabalho aqui retratado é a tese de doutorado intitulada “**Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça**” de Kelly da Silva (2020). Ela inicia afirmando que a educação pode ser entendida como um processo de mudança social, como demonstrado a partir da trajetória da autora.

O trabalho se deu com cinco egressas cotistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Belo Horizonte. A escolha por essa instituição se deu pela atuação da autora na instituição desde fevereiro de 2011 e pelo fato da UEMG ter implementado o sistema de cotas desde o ano de 2004, ano do ingresso das participantes da pesquisa na primeira turma de cotistas na Universidade.

Para o desenvolvimento da tese, além da pesquisa bibliográfica, Silva (2020) realizou entrevistas semiestruturadas, nas quais obteve narrativas sobre as trajetórias pessoais e profissionais das professoras entrevistadas e privilegiou o questionamento, de modo mais aprofundado, de certos fenômenos que ocorrem na construção de identidades e subjetivação, no que se refere às construções de gênero e raça. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos nos quais elas são organizadas que, nesse caso, são dois: branco/negro e homem/mulher.

Pode-se pensar que a construção da identidade negra está ligada a processos que envolvem os jogos da verdade, aquilo que é aprendido como ser negro e negra, de maneira que os brancos e negros vão estabelecendo saberes e relações de poder sobre si mesmos e os outros, num exercício do modo de ser e estar no mundo. A identidade negra, nessa perspectiva, vai sendo divulgada e naturalizada

na sociedade como a do sujeito ruim, que está predisposto a todas as violências sociais, justificando o genocídio da população negra no país até hoje.

Identidades generalizadas, que colocam todos os negros e negras num único constructo que impede sua individualidade, no imaginário social, remetendo à ideia do negro como violento, sujo, o marginal. Silva (2020) concorda com Gomes (2011), ao afirmar que a escola pode proporcionar ou investir num tipo de educação e práticas escolares descoladas dos preconceitos que há tanto tempo ocupam os espaços da sala de aula.

Não é fácil enfrentar o racismo, mesmo tendo uma lei que exija o desenvolvimento de ações que valorizem e debatam a participação dos povos negros e indígenas nas nossas escolas: a Lei nº 10639/03 que foi acrescida pela nº 11.645/08. É recorrente, nos relatos das professoras entrevistadas por Silva (2020), que práticas antirracistas ainda são escassas e, quando existem, são levadas pelas pessoas que já vivenciaram o racismo em sua trajetória. Todas consideram a política de cotas importante para o avanço da luta contra o racismo em nossa sociedade.

A contribuição do trabalho de Silva para esta dissertação é a detecção da contribuição das famílias das entrevistadas, na perspectiva da transmissão de valores positivos sobre seu pertencimento racial.

Apesar de pouca instrução escolar das famílias das professoras, essas mulheres alcançaram o sucesso escolar e hoje demonstram, em suas narrativas, que contribuem para uma educação antirracista que passa desde o tratamento diferente dos que tiveram na infância ao contato com os colegas e à conscientização destes para que a temática tanto de gênero como de raça tenha espaço no ambiente escolar, acolhendo estudantes (SILVA, 2020, p.199).

O último trabalho que revisei foi a dissertação de mestrado **“Da menina negra à mulher preta: educação e identidade”**, de autoria de Juliana dos Santos Costa (2021), que visou trabalhar quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil.

A metodologia e os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental. No trabalho, a pesquisa documental foi levada a cabo por meio da análise de dois documentários, a saber: (i) “Parece Comigo” e (ii)

“Por que preciso voltar à escola”, produzidos no Brasil e no decorrer da década dos afrodescendentes, promovida pelas Organizações das Nações Unidas.

Como opção metodológica da pesquisadora, houve a valorização da pesquisa produzida por mulheres negras. Costa (2021) esclarece que não se restringiu o trabalho às produções de mulheres negras, mas que, sim, adotou-se como caminho metodológico a priorização desses estudos. Desse modo, compreende-se a importância de assinalar, a questão racial não só da identidade de quem pesquisa, senão, também, das fontes e dos atores utilizados.

A metodologia da pesquisa interliga-se ao lugar de fala, quando destaca e prioriza as reflexões feitas por mulheres negras sobre o que é ser e sobre o que é viver a construção identitária para meninas. A ligação da autora é baseada no referencial de Djamila Ribeiro, buscando abordar o lugar de fala e, de Jurema Werneck (2010) ao abordar a categoria mulheres negras como resultados de uma articulação de heterogeneidades.

Em seu referencial, Nilma Lino Gomes (2017) discorre que a identidade é construída de modo coletivo ainda que em muitos momentos seja apresentada de modo individual. A autora enfatiza que há grande número de pesquisadores que abordam o conceito de identidade, tentando defini-lo nos estudos sobre questão racial, leva-nos a compreender que a identidade é um conceito complexo, com fatores raciais, culturais, psicológicos e, os já então citados, culturais e linguísticos. Assim, a autora abarca a discussão pelo viés da identidade subjetiva.

Outros fatos chamam a atenção de Juliana Costa: “não abordar as questões étnico-raciais na escola não se trata de neutralidade e sim convivência; e a criança que sofre racismo precisa de tanto cuidado e orientação quanto a criança que comete o ato racista” (2021, p.82). Rememorando a necessidade de uma real aplicação da Lei nº 10.639/03 e da formação de professores adequada, valorizando o resgate de valores africanos dentro da escola.

Sobre a construção identitária e o tornar-se negro, Souza (1983) é citada durante o trabalho, por sua afirmação que ser negro é tomar consciência do processo ideológico, é tornar-se negro. Também foi de interesse da autora o debate

acerca do conceito raça. Para Gomes (2017), a realidade trabalha o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.

Para abordar sobre interseccionalidade, Costa (2021) baseou-se em intelectuais negras como Carla Akotirene (2019) que define a interseccionalidade como uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. É abordado o conceito de Patricia Hill Collins, as imagens de controle, e o conceito de infância, a partir de Miranda (2020), sendo ele uma construção histórica socialmente fixada em um determinado momento histórico.

A ausência de bonecas negras e suas representações marcadas apenas pela troca de cor de pele, mantendo os traços fenotípicos brancos, trata-se de informações transmitidas a construção psíquica da infância e de sua identidade. Costa (2021) afirma que essa ausência denuncia uma sociedade que ainda procura erradicar a negritude. Para ela, o signo negro segue remetendo não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos.

Segundo a autora, o lugar da identidade feminina negra na sociedade é ainda desenhado como restrito ao espaço doméstico e a atividades que retomam o papel da mulher negra durante a escravidão. Quando falam sobre a identidade de meninas negras, é possível constatar que essa construção perpassa por opressões não só verbais, como, também, pela construção de memórias e da relação com o corpo e sua estética.

Costa (2021) apresenta um trabalho rico, que auxilia esta pesquisa em termos teóricos, como na escolha de Neuza Souza e o o tonar-se negro; Jurema Werneck e sua definição de mulher negra; Nilma Lino Gomes para definir identidade, onde podemos dizer que a identidade é produto da socialização e da consciência de parte dessa socialização, indo de encontro com o que busca responder a pesquisadora. Nilma é uma das teóricas escolhidas por mim, e a encontrar em outros trabalhos sobre o tema, indica, além da óbvia e irreverente sabedoria da professora, uma

assertiva escolha buscar tê-la como referencial. O trabalho também aborda a lei nº 10.639/03 detalhadamente, ficando evidente que materiais e brinquedos como os citados pela autora são importantes ferramentas para a implementação da lei, fazendo-se necessário a educação continuada para que professores tenham acesso e capacitação adequada para utilizar corretamente tais materiais educacionais no ambiente escolar.

O estudo da bibliografia sobre o tema, trouxe à tona abordagens teóricas e autores que inspiram a elaboração da proposta da pesquisa. A seguir abordarei conceitos e referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

3. CONCEITUANDO RACISMO, IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE

O texto a seguir refere-se à articulação da revisão bibliográfica realizada e descrita acima, com referenciais teóricos previamente escolhidos, como Lélia Gonzalez, Sílvio Almeida, Djamila Ribeiro, Stuart Hall, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins e Nilma Lino Gomes para cercar o problema sociológico. Trata-se do conceito de racismo, identidade e interseccionalidade.

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão em 1888 e o país com maior quantidade de população negra fora do continente africano. Esses dois dados, mesmo que de forma simples, já apresentam informações relevantes para pensar as construções identitárias dentro desse emaranhado social. Emaranhado de pensamentos coloniais, racistas e segregacionistas que acompanham os imaginários da população, interferindo na construção social brasileira.

Após a abolição, mas com a manutenção de toda a estrutura racista, sendo racismo aqui entendido como um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele (GOMES, 2017), o Brasil preparava-se para o progresso, mas colocava estruturalmente negros como inferiores, subalternos, serviçais. Abreu (2019) e Silva (2020) afirmam que somos uma sociedade racista não declarada, onde vigora o mito da democracia racial, mito sórdido suficientemente para tornar a miscigenação, orgulho e projeto de sociedade.

“Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do *racismo à brasileira*” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.54 grifo meu). Os escritos de Lélia deixam bem ‘escuro’ como mentiras e ideologias racistas são entrelaçadas no emaranhado social que constroem o país, onde ideologia é mais do que um produto imaginário, “a ideologia é, antes de tudo, uma prática” (ALMEIDA, 2019, p.66) Uma prática, repetida e reafirmada, carregando a ideia que pessoas negras são consideradas como inferiores e por isso devem ser discriminadas.

Segundo Sílvio Almeida (2019) o racismo atua na forma sistemática de discriminação, tendo raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas

conscientes ou inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios aos indivíduos, dependendo do grupo racial que pertencem. Almeida também explica que o racismo, enquanto processo histórico e político, também é um processo de constituição de subjetividades de indivíduos, que possuem sua consciência e afetos conectados com as práticas sociais.

É uma linha de pensamento convergente às apresentadas por Lissandra Soares e Elenir Marques, em suas dissertações de mestrado, quando colocam que o racismo atua como agente de invisibilização, dificultando a identificação das práticas racistas que perpetuam o mito de democracia racial (2017); e que o racismo pode ser considerado estruturador de relações de poder na modernidade e cristalizador de certas disposições arcaizantes que parecem naturais para dominador e dominado (2019). Logo, o racismo enquanto estrutura, é responsável pela ideia de superioridade de alguns, pelo domínio político, econômico e social, foi tratado como mera diversidade no Brasil, tornando-se fator constituinte de subjetividades e identidades.

Vejo este racismo estrutural da sociedade brasileira como sendo outra leitura do racismo à brasileira que Lélia tão bem descreve. A autora descreve que, enquanto mulher negra, o lugar em que se situa determina a interpretação sobre os fenômenos racismo e sexismo e que para ela o racismo era a “neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1983, p.224).

Neste trabalho considero o racismo uma “neurose cultural” como diz Lélia. Uma deturpação da diversidade humana que cria um sistema de opressão que estrutura a sociedade brasileira em ideias, práticas e legislações que negam direitos a determinados grupos sociais não brancos (negros e indígenas especialmente). Assim como Almeida (2019), considero que o racismo atua tendo a ideia de raça como fundamento, manifestando-se consciente ou inconscientemente nos indivíduos, instituições e estruturas sociais.

Uma neurose cultural que adoce a sociedade, criando violência, desigualdade e desumanidade. Stuart Hall (1998) enfatiza que a raça, conceito sociológico que baseou e ainda baseia o racismo, é uma categoria discursiva e não biológica, com

marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente grupos. Para o autor a identidade também não é construída biologicamente, mas sim historicamente, tendo o sujeito pós-moderno uma identidade continuamente formada e transformada em relação às formas pelas quais que são representados.

Hall também escreve acerca da compreensão do espaço-tempo e a identidade, sendo o espaço-tempo uma “aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas” (1998, p.69), processo que fica nítido com a globalização e com a internet. Dessa forma a identidade fica profundamente envolvida no processo de representação e a “moldagem e remoldagem de relações de espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 1998, p.71). Em consonância com essa conceituação cito a Nilma Gomes (2017), onde ela se refere à identidade como algo que se constrói de forma coletiva, mesmo que seja anunciada individualmente.

Lucélia de Jesus Abreu (2019), também aportada por Gomes, afirma que a identidade não é inata, que possui um modo de ser no mundo e possui uma dimensão pessoal e social que se complementam, são indissolúveis, originando sérias consequências quando há distorções em suas construções. Para ela, o processo de construção da verdadeira identidade negra requer conscientização e amadurecimento pessoal. Já Raimunda Machado descreve em sua tese, que identidade racial passa “pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente e a não identificação passa pelo processo de branqueamento inculcado” (2008, p.106).

Enfatizo que a formação da identidade é um processo, uma construção, não se nasce negra, torna-se. E o tornar-se negra foi objeto de estudo de Neuza Santos Souza em seu livro *“Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade no negro brasileiro em ascensão social”* de 1983. Nele a autora diz que nascer com pele preta ou fenótipos considerados negros não organiza, por si só uma identidade negra. Para ela ser negro é tomar consciência do processo ideológico que organiza uma

estrutura de desconhecimento que aprisiona a população negra numa imagem alienada.

Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Neuza também afirma que a possibilidade de construir a identidade negra, uma tarefa política, exige a contestação do modelo que ensinou os negros a ser uma caricatura do branco. Ou seja, para identificar-se como negro, com uma identidade negra, não se dá a partir da tentativa frustrada de ser o outro, o branco, e sim rompendo com estes modelos, que negros e negras organizem as condições com “possibilidades que lhe permitirão ter um rosto próprio” (SOUZA, 1983, p.77). Lélia Gonzalez também trata do tema, ela em seu livro “*Lugar de Negro*” explica que nossa sociedade é baseada em uma ideologia de branqueamento

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 (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.54).

Segundo Lélia, o racismo à brasileira segue internalizando em pessoas negras valores e que as fazem negar a si próprias, elas sentem vergonha de sua condição enquanto negro desenvolvem mecanismos que ocultam sua ‘inferioridade’ e o trabalho de Neuza é muito importante, por mostrar, em termos psicanalíticos, o branco sendo vivenciado como ideal do ego.

O Ideal do Ego é do domínio simbólico. Simbólico quer dizer articulação e vínculo. Simbólico é o registro ao qual pertencem a Ordem simbólica e a Lei que fundamenta esta ordem. O Ideal do Ego é, portanto, a instância que estrutura o sujeito psíquico [...] é o lugar do discurso (SOUZA, 1983, p.33).

Um ideal nunca alcançado, pois por mais que se alise ou que embranqueça, a posição social e o “lugar de negro”, como destaca o título do livro, se mantêm para aqueles não que fazem parte da branquitude brasileira. Tornando urgente e necessário o combate e tratamento desta neurose cultural que é o racismo estrutural brasileiro, atrelado a formação de uma identidade que não esteja atrelada ao não ser

branco, mas sim ao resgate de valores, culturas e estéticas negras, ou seja, pretas, pardas e/ou quilombolas.

Ao pensarmos esses desafios em relação às sujeitas mulheres negras, estamos adentrando um ponto de vista, um lugar, que é entrecruzado de opressões de raça, classe e gênero, entre outras. Esta identidade também é uma construção histórica e coletiva, tanto é que não se nasce uma mulher, torna-se, assim como torna-se negra. Juliana Costa (2021) e Patrícia Santos (2017) utilizam-se de citações de Jurema Werneck, médica e grande intelectual brasileira que define que:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultados de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (WERNECK, 2010, p.10).

Já Djamila Ribeiro em seu livro “*Lugar de fala*” publicado em 2019 descreve que de modo geral a mulher não é pensada a partir de si, mas na comparação com o homem, tornando-se aquela que não é homem. As “mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de ‘O outro do outro’” (2019, p.38), expressão de Grada Kilomba, citada e referenciada por Djamila.

São as mulheres negras que estão em um lugar de maior vulnerabilidade social exatamente porque a sociedade é a produtora dessas desigualdades e o cruzamento do racismo, sexismo opressão de classe e sexualidade produzem vulnerabilidades, opressões e ausências de seguridade social para mulheres negras (AKOTIRENE, 2019). Logo podemos perceber que esse lugar, esta categoria não é homogênea nem mesmo universalista, apesar de compartilhar das opressões do racismo e sexismo brasileiro.

A socióloga Núbia Moreira ao pesquisar mais sobre o movimento de mulheres negras, descreveu que as mulheres enquanto objeto de análise, aqui consideradas sujeitas da pesquisa, são situadas

na compreensão de que a sua nomeação já é uma representação nomeada de um lugar, de um grupo e de uma posição que está inscrita na sociedade

brasileira e que se modifica a cada movimento de reformulação desta sociedade (MOREIRA, 2007, p.15).

Ou seja, um agrupamento que não pode ser considerado homogêneo, não é uma categoria universal, mas sim ampla que tem nuances e que podem ser modificadas pela cultura. A autora afirma que no imaginário social brasileiro a mulher negra é uma classificação de um lugar social não positivo.

Conforme Núbia, procurar um ponto de vista que engloba a pluralidade das experiências do ser mulher negra, reforça a ideia de que apesar das diferenças que existem entre essas mulheres, elas compartilham da experiência de opressão desse lugar em comum, de negra, mesmo que outros elementos que possibilitem experiências singulares à opressão do binômio racismo/sexismo. É a partir deste lugar, que vivências diversas opressões e silenciamentos, mas que tem uma perspectiva diferenciada da teia e do emaranhado social que se faz tão necessário que mulheres negras possam se autodefinir e trazer suas perspectivas sociais, políticas e epistemológicas a partir de sua visão interseccional da sociedade.

“A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (COLLINS; BILGE, 2021, p.15) Já na visão de Carla Akotirene, a interseccionalidade permite às mulheres negras, criticidade política para compreenderem a fluidez das identidades impostas a preconceitos e as subordinações de raça, gênero e classes estruturantes da matriz colonial. A interseccionalidade mostra as mulheres negras posicionadas “em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal” (AKOTIRENE, 2019, p.30).

São as mulheres negras, aquelas que escolheram lutar pelo sufrágio e pela abolição, defendendo as companheiras brancas e os homens negros. Ao contrário do que muitos imaginam, estas mulheres possuem destreza corporal, força política pela defesa do abolicionismo e sufrágio, buscando superar essas opressões, sem receberem selos acadêmicos que validem este conhecimento.

O trabalho de Patricia Hill Collins, objeto de estudo da pesquisadora brasileira Winnie Bueno (2020), diz que as primeiras contribuições de Patrícia no campo da teoria, foram marcadas pela defesa da experiência da mulher negra como uma possibilidade teórico crítica e metodológica para a sociologia do conhecimento, assim como o compromisso da norte-americana em demonstrar que a interseccionalidade é uma teoria crítica, que tem capacidade de provocar mudanças sociais. Para a intelectual norte-americana, a interseccionalidade pode ser localizada como uma práxis política para reivindicar justiça e equidade social, além de ser uma matriz de conhecimento. Não é um simples “encontro de cruzamentos identitários que se materializam em um mesmo corpo [...] a interseccionalidade é uma perspectiva epistemológica” (BUENO, 2020, p.62).

Assim como no livro de Winnie, o livro de Akotirene e os trabalhos revisados de Santos (2018), Vasconcelos (2018), Soares (2017), Silva (2017) e Abreu (2019) possuem um trecho dos escritos de Kimberlé Crenshaw utilizado para definir interseccionalidade como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p.177). Porém Carla também faz uma crítica a este conceito de Kimberlé

A interseccionalidade conforme vimos, nos coloca numa encruzilhada do pensamento feminista negro. É possível, embora ilegítimo, identidades políticas se alimentarem da interseccionalidade na ausência do feminismo negro, é possível evitar a interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw para não legitimar usos brancocêntricos [...] além disso, o Norte Global ignora a potência metodológica das epistemes latino-afro-caribenhas no projeto feminista negro (AKOTIRENE, 2019, p.86-87).

O que a reflexão de Carla parece querer, não é questionar o conceito de Crenshaw, tratando de eixos da subordinação. O que é ressaltado é que não se pode desassociar este conceito, do feminismo negro e dos corpos das mulheres negras, principalmente no Brasil. Para ela “a interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (AKOTIRENE, 2019, p.63).

Por fim a intelectual brasileira afirma que a interseccionalidade é a autoridade intelectual das mulheres que um dia foram interrompidas, que é sofisticada, metodológica, proposta por uma mulher negra e por conta disto é tão difícil de engolir seus fluxos feitos mundo afora (AKOTIRENE, 2019). Ver a partir dessa encruzilhada, dessa intersecção de opressões e pontos de vista da realidade, permite que mulheres negras produzam saberes não hegemônicos e ecológicos.

Utilizo da interseccionalidade dentro desta pesquisa, com intuito de enriquecer o olhar e a discussão sobre a formação da identidade de mulheres negras atuantes no *slam* de Porto Alegre, a fim de entender como as experiências escolares, a implementação da legislação quanto à EREER e a própria experiência do *slam* contribuem nessa identificação enquanto mulher negra.

3.1 FRENTE AO RACISMO: DOS CADERNOS NEGROS AO *POETRY SLAM*

O *Poetry Slam*, conhecido no Brasil como *slam* surgiu nos Estados Unidos, onde acompanhado de parceiros operários, Mark Kelly Smith desenvolveu uma forma de fazer poesia menos elitizada e mais livre, uma poesia falada que aliava performances, contrapondo-se aos fechados círculos acadêmicos. Esse movimento veio para o Brasil em 2008 trazido pela poeta Roberta Estrela D'alva, membro fundadora do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos (responsável pelo *slam* ZAP). Desde então o *slam* vem se espalhando por todo o território brasileiro, chegando ao Rio Grande do Sul, em 2017.

O *slam*, no Brasil, tem forte influência do movimento *Hip Hop*, das batalhas de rima e da cultura de rua periférica. Para Collins e Bilge (2021) identidade, interseccionalidade e o *Hip Hop* têm semelhanças. Essa semelhança também está presente no *slam*. Segundo as autoras, "o *Hip Hop* expressa uma sensibilidade semelhante em relação à identidade [...] uma poderosa forma de expressão pessoal, pela qual reivindica uma voz que enfatiza a identidade individual" (COLLINS; BILGE, 2021, p.191). O mesmo pode-se dizer do movimento denominado *slam*.

O *slam* caracteriza-se como uma performance na qual os *slammers* – palavra de origem inglesa que denomina as poetas - participantes recitam poemas autorais, geralmente em espaços públicos em formato de uma competição (SOARES, 2021). No estado há divergências sobre qual foi o primeiro coletivo de *slam* por aqui, e prefiro colocar os dois primeiros, por respeitar a história e trajetória de ambos: *Slam das Minas RS* e *Slam Peleia*. Os dois acontecem em praças e espaços públicos da zona central da cidade de Porto Alegre. Atualmente, no RS existem cerca de 17 coletivos que participam da competição regional e que colocam *slammers* para competir por uma vaga no *Slam BR*, o campeonato nacional de poesia falada.

Segundo Cibele Soares, que pesquisou de que “maneira esse movimento pode contribuir positivamente na reafirmação da identidade negra e feminina, constituindo-se como mecanismo de resistência contra as opressões impostas por uma sociedade racista e patriarcal” (2021, p.8), o *slam* carrega a necessidade de mobilização contrária às estruturas opressoras. As batalhas são manifestações urbanas à margem das expressões hegemônicas. Recorrendo à subversão da ordem estabelecida, utilizam-se da voz e do corpo para expor e reconhecer a necessidade da diversidade e do direito à voz.

A pesquisadora também aborda o fato de que o *slam* no Brasil está muito ligado à cultura negra e periférica, sendo este movimento artístico, político, e cultural, reflexo de anos de luta pela inclusão e valorização das produções de pessoas negras e periféricas. Para Soares (2021) poemas veiculados na série *Cadernos Negros*⁵, produções que mantêm viva o propósito de lutar por igualdade e valorização da negritude, através da exaltação da produção de seus escritores negros.

Lélia Gonzalez (1982) também trata os *Cadernos Negros* e o movimento poético negro como uma expressão vigorosa das elites negras daquela época, como

⁵ Os *Cadernos Negros* é uma série de produções literárias independente que publica textos de autores negros numa contra corrente racista de editoras e editoriais que negava o acesso de autoras e autores negros à publicação. Uma série histórica, que iniciou em 1970, em plena ditadura militar, e que marca a potência da literatura afro-brasileira. Fonte: [Cadernos Negros: a literatura nacional como difusão de consciência \(centrocultural.sp.gov.br\)](http://CadernosNegros.org.br) Acesso em: 10 de nov. 2022

marcantes para a sociedade. Segundo a autora, os *Cadernos Negros* marcam passos decisivos, levando adiante sementes de uma verdadeira democracia racial. Mesmo que naquele momento, a escrita poética estivesse de certa forma limitada à elite negra.

Hoje, com o *slam*, isso foi pulverizado, pois a favela, a vila e a periferia se empoderou das palavras e está produzindo sua própria escrita, sua própria narrativa poética da história. Assim como os *Cadernos Negros*, o *slam* “se trata da legítima defesa dos valores do povo negro. A poesia como verdade, testemunha do nosso tempo.”(GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p.26). São espaços criados e dedicados à produção literária e intelectual afro-brasileira e periférica. Soares afirma que se a poesia é testemunha do tempo o “movimento *Poetry Slam* renova o fazer poético, adequando-se a essa demanda” (SOARES, 2021, p.42).

Cibele em seus achados de pesquisa afirma que o protagonismo negro questiona a lógica hegemônica e por isso o *slam* é uma ferramenta para a luta antirracista, de acordo com o que está na lei nº 10.639/03 e nas Diretrizes para EREER (2021). Nesta pesquisa o *slam* é visto como um movimento, um espaço para livre expressão da poesia e uma série de campeonatos de poesia falada em âmbito local, estadual, nacional que tem fim em uma competição mundial de poesia falada. Uma coisa é possível afirmar: o *slam* cumpre um papel importante na promoção de educação antirracista e pode ser um ótimo recurso para trabalhar a EREER no ambiente escolar.

3.2 DA EREER ÀS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DAS MULHERES NEGRAS

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, descreve a Educação das Relações Étnico-Raciais com foco conhecimentos, posturas e valores que formem cidadãos capazes de se

relacionar com o diferente, respeitando direitos e busquem a consolidação da democracia brasileira.

No documento, afirma-se que as diretrizes acima citadas têm por meta a promoção da educação de estudantes conscientes e atuantes da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, visando relações étnico sociais positivas, em busca de uma nação democrática. Relações étnico-raciais, segundo Petronilha Silva e Douglas Verrangia (2010) podem ser entendidas como aquelas estabelecidas entre diferentes grupos sociais, e entre indivíduos desses grupos, informados por conceitos e ideias sobre semelhanças e diferenças referentes ao pertencimento étnico-raciais dos indivíduos e os grupos que pertencem.

O texto das Diretrizes Nacionais para EREER também explica que a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, principalmente no que se refere à educação, foi apoiada com a promulgação da lei nº 10.639/03, que alterou a LDB, estabelecendo obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essa não é só mais uma lei, uma norma, ela é o resultado de ação política e de luta do povo negro, um povo que teve sua história, seus sujeitos e protagonistas ainda pouco conhecidos.

Para Nilma, a introdução da lei, não como disciplina ou conteúdos novos, mas sim como uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológica” (GOMES, 2012, p.105) capaz de romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos racistas. É a partir da mudança estrutural proposta pela lei que se abrem novos caminhos para a construção de uma educação antirracista, acarretando em rupturas epistemológicas e curricular.

Nas palavras dos pesquisadores “para educar relações étnico-raciais é necessário definir de antemão valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes” (SILVA; VERRANGIA, 2010, p.716) de encontro à ideia dessa desestruturação da monocultura educacional, capaz de promover saberes que (re)contam a história e apontam novas formas de ver e entender o mundo, novas formas de ser, sociologicamente e filosoficamente. “Trata-se de uma (re)construção

histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra, que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, p.107)

Assumi uma visão crítica sobre as experiências educacionais de mulheres negras, ao investigar como estas experiências provocam marcas, traços, e até mesmo disposições, para sua identificação enquanto mulher negra. É nessa visão entrecruzada, encruzilhada entre posições sociológicas e visões de mundo, que tracei as disposições, a identidade e a interseccionalidade, valendo-me da pluralidade das encruzilhadas identitárias, visando adentrar o universo da identidade mulher negra e suas experiências.

4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: O FAZER METODOLÓGICO

O desenvolvimento da pesquisa requer que seja delineado previamente um caminho/trajeto metodológico, o método da pesquisa. Defini-lo não é uma atividade simples ou fácil, pois ele influencia e delimita o processo de pesquisa. O método, como um conjunto de instrumentos intelectuais e técnicos utilizados na investigação, busca visualizar um recorte da realidade sobre a qual inclina o olhar do pesquisador. A escolha metodológica realizada visa a entrevistas longas de Lahire (2004) com a análise das trajetórias das jovens mulheres negras que participaram desta pesquisa. As trajetórias serão analisadas em uma perspectiva interseccional, pois a “interseccionalidade não é simplesmente um método de pesquisa, também é uma ferramenta de empoderamento das pessoas” (COLLINS; BILGE, 2021, p.57).

A escolha metodológica foi adotada a partir da visão que considera a herança histórica de relações raciais desiguais e, com isso, reconhece que a sociedade está baseada em um “*habitus* racista” (SANTOS; CAMISOLÃO; LOPES *et al*, 2008, p.21) sendo *habitus* algo que designa um sistema de disposições duradouras e transponíveis e que é “se respeitarmos suas definições mais precisas, um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições” (LAHIRE, 2015, p.1398).

O autor também explica que falar de patrimônios de disposições supõe que se possa localizar, descrever e analisar os mecanismos da socialização de maneira bem determinada. Entre a perspectiva disposicional adotada pelo sociólogo e a interseccionalidade de Collins, me utilizo de amarrações e contradições de ambas as visões para investigar como os processos de socialização são interseccionalmente responsáveis pela formação da identidade negra.

Lahire também aborda a socialização, noção que se reveste de um sentido específico.

Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela (LAHIRE, 2015, p.1395) .

Sabemos que os diferentes momentos de socialização na vida de um sujeito não são equivalentes. A sociologia se esforça para separar socialização primária, essencialmente familiar e as que vem na sequência, conhecidas como secundárias. O autor também ressalta que a questão dos tipos de estruturação das diferentes experiências socializadoras dentro de cada indivíduo depende se as experiências têm um caráter mais ou menos heterogêneo.

As/Os/Es sujeitas/sujeitos/sujeites ao longo de suas trajetórias se confrontam mais ou menos precocemente com normas socializadoras muito diferentes, possibilitando ser constituído um patrimônio de disposições incorporadas, heterogêneas e até mesmo contraditórias. Além disso, quanto mais o patrimônio individual das disposições é heterogêneo e clivado, mais torna-se necessário saber quais disposições são ativadas e quais são inibidas ou se colocam em repouso nos diferentes contextos de ação que se apresentam (LAHIRE, 2015).

Buscando mais sobre o conceito da trajetória e como ela contribui metodologicamente, voltei a dúvida que rondava meus pensamentos no início do processo: Qual é a melhor forma de, a partir das falas das entrevistadas, entender e analisar suas trajetórias e experiências a fim de entender o processo de formação da identidade dessas jovens mulheres negras? Collins e Bilge (2021) consideram que contar as trajetórias de mulheres negras é uma forma de suprir processos de desumanização e coisificação vivenciados por essas mulheres. Lissandra ressalta que “na perspectiva interseccional, a noção de trajetória é central, pois se utiliza a concepção de experiência e busca-se compreender como os arranjos entre os marcadores vão ocorrendo ao longo da vida de uma pessoa” (SOARES, 2017, p.48)”.

Núbia Moreira, em sua tese de doutorado, utiliza-se da definição de trajetória de vida segundo Bourdieu (1996), assim como Patrícia Santos (2017). Ambas descrevem que a trajetória do agente se visualiza conjuntamente com a reconstrução dos estados sucessivos do campo em que ela se esboçou. As trajetórias se referem às posições sucessivamente ocupadas pelo sujeito no espaço social. Para o autor, as trajetórias não obedecem necessariamente aos ciclos vitais.

Toda trajetória social deve ser compreendida como maneira singular de percorrer o espaço social onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. (BOURDIEU, 1996, p. 292-293 *apud* MOREIRA, 2013, p.12).

Além da socióloga Núbia Moreira, Gonçalves e Lisboa (2007) também escrevem sobre a trajetória. Para as autoras as trajetórias sociais são o encadeamento temporal das posições que os indivíduos ocupam nos diferentes campos do espaço social. Elas ressaltam que em cada momento de sua existência, os indivíduos ocupam simultaneamente várias posições, resultando no entrelaçamento entre os campos profissionais e familiares (GONÇALVES; LISBOA, 2007).

A sociologia de Lahire, parcialmente utilizada, através do método de entrevistas longas, possibilitou enriquecer e refinar sobremaneira as análises interseccionais, na medida em que contribuiu teórica e metodologicamente, para uma percepção mais apurada a respeito dos contextos de incorporação e atualização das disposições individuais de cada sujeita no seu cotidiano.

Conforme Moreira (2013), as trajetórias são construídas através de procedimentos de negociação e manobras, nos quais se manifestam energias, dilemas, tensões e pulsões impulsionadas pelos posicionamentos assimétricos de seus agentes. Trajetórias não podem ser utilizadas como uma evolução natural e linear dos acontecimentos. Elas possuem caminhos variados e podem elucidar como disposições e estratégias individuais são capazes de, aos poucos, transformarem amplas conjunturas.

Na perspectiva interseccional, a noção de trajetória é central, pois se utiliza a concepção de experiência e busca-se compreender como os arranjos entre os marcadores vão ocorrendo ao longo da vida de uma pessoa (SOARES, 2017, p.48).

Neste trabalho, a trajetória, enquanto somatório de experiências e acontecimentos biográficos narrados pelas entrevistadas, torna-se o fio condutor da

pesquisa, contribuindo para a percepção do modo como as disposições foram internalizadas e ressignificadas por elas. Essas narrativas caracterizam-se pela oportunidade de termos vozes, enquanto mulheres negras que, ao se disporem a participar do trabalho e expor as suas trajetórias, tornam-se sujeitas da história, promovendo saberes ecológicos e emancipatórios para a sociologia da educação.

A investigação de Lahire evidenciou que no domínio de práticas sociais, podemos encontrar condições favoráveis e/ou desfavoráveis às disposições que entram em atividade. Ele afirmou que as disposições só podem ser reveladas a partir de múltiplos traços, coerentes e/ou contraditórios, sendo identificadas em comparação com dois ou mais contextos. Nesta pesquisa as disposições se deram a partir das experiências escolares e não escolares, no contexto do *slam*, além claro da família, por se tratar da socialização primária.

Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõem a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. Trata-se de fazer aparecer ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas. Ao mesmo tempo essas práticas são constituídas como tantos outros indicadores (LAHIRE, 2004, p.27).

Cláudio Nogueira (2013) traz em seu artigo as contribuições do sociólogo francês para a sociologia da educação. Para o autor, Lahire possui uma obra que se insere nos limites teóricos da prática de Bourdieu. Nessa perspectiva, o ator social é visto como ser constituído por processos de socialização, adquirindo um patrimônio de disposições orientador de suas ações, como um senso prático, nos contextos subsequentes (NOGUEIRA, 2013). Além disso, Cláudio destaca que Lahire se distancia de seu antecessor ao propor um olhar mais atento à diversidade de experiências de socialização, passando a analisar a partir de uma escala individual, a partir de uma microsociologia.

Assim como Lahire, considera importante para entender a sociedade, analisar as trajetórias individuais dos sujeitos. Patricia Hill Collins considera que contar as trajetórias de mulheres negras é uma forma de suprir processos de desumanização e coisificação, presentes no complexo social de opressões e forças de poder

vivenciadas por elas. Diferente do autor francês, Bueno (2020) descreve que Patrícia em suas escolhas metodológicas não buscava um processo de afastamento e distanciamento, mas perpassava por um lugar de enunciação situado, uma perspectiva que não distingue produção teórica e a vida.

O fazer teórico, na experiência de Patricia Hill Collins, constitui-se enquanto um processo de recuperação das narrativas e experiências silenciadas pelo racismo e pelo sexismo, um reflorescer que decorre da reversão do processo de apagamento que é consequência do silenciamento (BUENO, 2020, p. 46).

Segundo a pesquisadora brasileira, textos de Collins localizam a interseccionalidade como uma práxis política, mas também como matriz de conhecimento. A partir do entendimento sobre as disposições e análise interseccional das trajetórias e experiências das mulheres, busquei entender a constituição da identidade de jovens mulheres negras (na relação com suas experiências escolares, no âmbito do ERER, e na relação com experiências extraescolares de atuação com o *slam*).

A metodologia de investigação escolhida proporcionou análises sociológicas em escala individual, indo ao encontro dos estudiosos Bernard Lahire e Patricia Hill Collins, com entrevistas longas a fim de interpretar de forma interseccional disposições e a formação da identidade da mulher negra. Os contextos analisados foram definidos como os eixos de análise: **família, escola e *slam***.

Para tal utilizarei uma metodologia baseada na interseccionalidade e nas disposições. Nesse método, foi realizada uma entrevista longa, de até duas horas, com cada participante, a respeito de suas trajetórias nos contextos. Lahire (2004, p.32) afirma que “só um dispositivo metodológico desse tipo permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra”.

A grade de entrevista foi realizada com a intenção de dissociar esferas de atividades, domínios de práticas e de dimensões sociais das atividades, com a ideia de penetrar mais fundo do que se faz usualmente, para mostrar as eventuais variações intra-individuais significativas. Utilizei como ferramenta analítica a

interseccionalidade, pois ela visa resolver problemas que as próprias pessoas ou próximos a elas têm de enfrentar (COLLINS; BILGE, 2021).

Entrelaçando as visões metodológicas, utilizei-me também de Lahire, ao dizer que “a interpretação da entrevista deve avaliar depois a natureza e o grau de coerência e a natureza e o grau de heterogeneidade do patrimônio individual de disposições” (2004, p.39). Mais que apenas identificar e descrever, essa junção metodológica visou compreender como as disposições cotidianas, contínuas e muitas vezes invisíveis, permeiam interseccionalmente na construção da identidade individual dessas jovens mulheres negras.

As sujeitas da pesquisa foram sete jovens mulheres negras com idade escolar posterior e subsequente à 2004, que estiveram competindo e/ou organizando alguma final estadual de *slam*, de 2019 em diante, conhecida como *Slam Conexões*. As jovens mulheres negras foram contatadas via rede social para a realização da pesquisa. Como a competição – *Slam Conexões* – refere-se a final estadual, participaram duas entrevistadas que não residem em Porto Alegre.

As categorias de análise utilizadas como base na pesquisa foram: identidade, interseccionalidade, relações com a EREER e com o *slam*. A identidade é construída coletivamente, na socialização, não é estática nem unificada, mas é percebida pelo que se reivindica e pelos posicionamentos de cada indivíduo. É histórica, e se apresenta individual, mesmo construída coletivamente. Já a interseccionalidade é o ponto de encontro de subordinações e opressões, é a relação raça/classe/gênero/sexualidade/idade atuando no contexto. Ela organiza a visão de mundo e a visão de si mesmo; pode ser percebida no dia a dia e possibilita as sujeitas da pesquisa visões diferenciadas sobre a realidade e sobre suas trajetórias.

Quanto à categoria de análise das relações com EREER, busquei as relações que as entrevistadas e suas experiências permearam na presença ou ausência da educação para as relações étnico-raciais. Investiguei a presença do diálogo e ações, quanto ao racismo e as discriminações, ou os momentos marcantes que tiveram ou não a aplicação da legislação, a fim de saber se há promoção de ambientes que não reproduzem o racismo estrutural, institucionalizado no ambiente escolar.

E, também, as relações com o *slam*. Nessa categoria busquei entender a relação do *slam* com a forma das entrevistadas lidarem com a percepção de si, com a realidade social que vivem. O *slam* aqui, é considerado espaço de pensamento crítico, de reflexão e mudanças ou não de perspectiva quanto ao dia a dia, das relações sociais e da própria identidade.

Para realizar a pesquisa é necessário ética e ela, no caso das pesquisas na área das ciências humanas e sociais, como é o caso da educação, tem como objetivo garantir aos participantes da pesquisa respeito, observação de direitos e fidelidade com as informações coletadas. As pesquisas realizadas no Brasil na área das ciências humanas e sociais seguem a orientação especificada na Resolução nº 510/2016, elaborada pelo Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa com pessoas e, neste caso, com jovens mulheres negras exigiu além da sensibilidade da pesquisadora, a utilização de ferramentas pertinentes que permitiram uma colaboração frutífera e engajada durante o estudo.

O projeto de pesquisa seguiu os requisitos éticos recomendados na Resolução nº 510/2016 e considerou para fins de pesquisa com seres humanos, especialmente, o respeito à dignidade dos participantes, o resguardo da identidade das pessoas (em todos os casos com exceção daqueles que desejarem expor sua identidade), o cuidado e o sigilo com as informações obtidas. Também, no desenvolvimento da pesquisa foi feito uso do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme o modelo que segue no Anexo A.

No termo foi especificado às participantes que seus nomes verdadeiros seriam omitidos dos trabalhos. Pseudônimos foram escolhidos para preservar sua imagem e respeitá-las. Para honrar a confiança depositada em mim, enquanto pesquisadora mantive o sigilo da entrevista, do áudio gravado durante a entrevista e da transcrição na íntegra do mesmo, ficando sob minha responsabilidade inclusive a deleção dos relatos após um ano da conclusão do curso de seu mestrado.

Em seu texto, de Patrícia Mattos, afirma que para realizar os cruzamentos interseccionais, é sugerido que se inicie os passos metodológicos se concentrando na análise de cada entrevista, “na percepção a respeito de quais categorias de

diferenciação podem provocar diferentes formas de clivagens e desigualdades entre os indivíduos, dependendo do contexto analisado e dos níveis de análise” (MATTOS s.a, p. 256). Ou seja, mesmo que a metodologia seja alvo de especificação e rigor científico, é necessário analisar cada entrevista observando as categorias que ali serão apresentadas.

Não generalizei as entrevistas, em busca de categorias em comum, mas sim analisei cada uma delas, baseada nos eixos norteadores e aberta para receber informações e dados que cada entrevistada trouxer. Foi a partir dessas entrevistas longas e utilizando os contextos de socialização da família, escola e *slam* que fiz a análise das trajetórias das sujeitas da pesquisa, tendo como foco entender a formação da identidade negra delas.

Foi desafiador unir duas perspectivas de pesquisa ao trabalhar com a entrevista longa de Lahire, investigando disposições, e com a análise interseccional de Collins, que traz uma perspectiva mais posicionada da pesquisadora dentro do trabalho. Percebi que mesmo distantes, ambos autores dialogam dentro da sociologia em escala individual ao perceber que as disposições são influenciadas pelas interseções de forças e opressões, da mesma forma que as disposições têm potencial em auxiliar no entendimento dessas avenidas e na percepção das jovens mulheres negras em seu local social e sua potência política e social.

A seguir tratarei do trabalho de campo, processo de entrevistas e da análise dos dados obtidos com as jovens mulheres negras entrevistadas.

5. A INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA: O CAMPO, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esta pesquisa foi realizada com muito estudo, zelo e mesmo após um ano de leituras e construção metodológica foi complexo dizer qual era a forma correta de se entrevistar. Estudamos metodologia, mas pouco praticamos o que é ser pesquisadora em campo. Pouco é estimulada a investigadora que há dentro de nós, então coube a mim ir trilhando esse desafio com um mapa quase astral. Mapa guiado pela ética, pelo cuidado e com o carinho que eu gostaria de ser tratada.

Sei que deve-se ter impessoalidade na pesquisa, mas é impossível não colocar-se no lugar delas e pensar no que faria com que eu me sentisse desconfortável, em qual local me sentiria confortável em falar sobre minha trajetória e que reações ou comentários seriam constrangedores ou ofensivos numa entrevista. Então nada mais ético do que pensar sobre isso antes de realizá-la.

Devido às questões sanitárias em vigor no período do campo desta pesquisa e que exigiam cuidados para a não contaminação pelo vírus da COVID-19, somado ao fato de que todas as participantes se encontravam em dificuldades financeiras, pela situação política e econômica do país, era inviável realizar vinte e um encontros, três para cada uma das sete entrevistadas.

Dessa forma reformulei a metodologia para que fosse seguido o instrumento de coleta, criado para os três encontros, em um único momento, porém mais longo. Orientada pela banca examinadora a reorganizar algumas questões que estavam demasiadamente generalistas e/ou repetitivas, o instrumento de coleta, de todo modo, o instrumento de coleta continuou dividido em 3 eixos – família, escola e *slam* – com aproximadamente 15 questões no total.

Dez jovens mulheres negras, poetisas e participantes do campeonato do Rio Grande do Sul, chamado *Slam Conexões*, foram selecionadas e convidadas pela página do *Instagram* de mesmo nome. Todo competidor do *Slam Conexões* é campeão do *slam* que está representando. No site do campeonato regional há um

flyer com cada competidor e o *slam* por ele representado, informando as etapas e os vencedores da competição.

Lá, também está disponível a listagem de todos os participantes das edições do ano de 2019 em diante. O *Slam Conexões de 2018*, não aparece na listagem dos competidores, redefiniu-se então o escopo a partir das informações existentes, nos anos de 2019 a 2021, último campeonato realizado até o momento desta pesquisa.

O primeiro contato com as participantes ocorreu no próprio *Instagram*, onde foi enviado uma mensagem pelo *direct* de cada uma, falando sobre a pesquisa e sobre meu desejo em conversar com a poeta. Das dez jovens mulheres negras, duas convidadas não retornaram as mensagens enviadas e as oito que responderam, enviaram o número de seus telefones para que o contato se realizasse via *Whatsapp*. Chamei cada uma para combinar o encontro presencial ou online.

Individualmente, fomos combinando os encontros, sendo que dois deles ocorreram, presencialmente, à noite – já que ambas trabalhavam durante o dia – Quatro entrevistas ocorreram presencialmente no período da tarde, escolhido por ser um turno mais tranquilo, onde poderíamos aproveitar o aconchego de um café ou do gramado de uma praça pública. Apenas uma jovem mulher negra foi entrevistada, remotamente, via *Google Meet*.

Das entrevistas realizadas de dia, duas aconteceram no café, no térreo da Casa de Cultura Mário Quintana. Um espaço de arte e cultura, aconchegante, silencioso e bastante marcante, afinal foi onde eu competi pela primeira vez em um *slam*, em meados de 2017. Outra entrevista ocorreu na antiga ponte seca, uma praça na zona central da cidade de Porto Alegre, atualmente conhecida como Praça dos Açorianos.

A quarta entrevista aconteceria na praça em frente ao Colégio Júlio de Castilhos, o Julinho – por ser um ponto de fácil acesso, já que há uma grande quantidade de ônibus que passa próximo ao local – porém o barulho, o trânsito de moradores de rua e viciados de drogas, além da inexistência de banheiros sanitários, nos fez recorrer à praça de alimentação de um *shopping* próximo para a

realização da entrevista. Para as duas entrevistadas do turno da noite, ambas só podiam comparecer após as 19 horas e, para que o local fosse acessível e seguro, escolhemos um bairro com diversos bares e restaurantes que se mantêm abertos e com movimentação, como a Cidade Baixa, para os encontros. Ambas entrevistas ocorreram em bares que tinham mesa na rua, para que não tivesse tanto barulho de música e também para que não ficássemos muito próximos a outras pessoas e, assim, elas se sentissem à vontade para falar.

Confesso que foram os locais mais difíceis para entrevistar, por haver muito barulho, pessoas bebendo e inúmeras interrupções por vendedores ambulantes e pedintes. O fato da noite trazer o espírito da boemia, o agito é algo que também contribuiu para uma maior dificuldade ao entrevistá-las, mas como eram os únicos horários possíveis eu não poderia me eximir de fazê-las.

Antes do início das entrevistas, o termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e assinado pelas jovens mulheres negras e neste mesmo momento foi ressaltado o direito de não responderem e/ou de interromperem a entrevista. Enfatizei que tanto o áudio quanto a transcrição seriam sigilosos e somente eu teria acesso aos dados na íntegra. Também expliquei o cuidado que teria com a exposição das entrevistadas ao longo do trabalho, já que as entrevistas revelam momentos íntimos e sentimentos profundos.

Por este motivo, mesmo que a maioria das jovens mulheres negras autorizassem revelar suas identidades, eu enquanto pesquisadora, optei por manter o anonimato das entrevistadas, resguardando-as. Dessa forma, utilizei como pseudônimos fenômenos da natureza, crente que estas jovens mulheres negras, sob meu ponto de vista, também a são. Em média as entrevistas tiveram duração de uma hora e trinta minutos cada e se mostraram muito frutíferas, contendo vasto material para análise e respeitando as normas éticas da pesquisa definidas pela Resolução nº 510/2016 do CONEP (BRASIL, 2016). Não houve diferenças significativas entre as entrevistas presenciais e a online, onde pudesse aferir que a

entrevista remota tenha sido prejudicada em relação a qualidade do conteúdo coletado.

Sobre as sete jovens mulheres negras: elas têm entre dezenove e trinta e três anos, sendo todas gaúchas, moradoras de três cidades: Porto Alegre, Esteio e Caxias do Sul. Das sete entrevistadas, duas possuem ensino superior completo, sendo uma delas mestranda na UFRGS, duas estão na graduação, uma trancou a faculdade recentemente e a outra não concluiu o ensino fundamental.

No quesito familiar, apenas uma não possui irmãos e somente uma outra teve a presença do pai durante toda a vida. Três não conheceram o pai e o restante viu seus pais se separarem, com diversos relatos de violência doméstica e uso de álcool. Todas as entrevistadas conheceram o *slam* a partir da internet, seja pelo *Facebook* ou pelo *Youtube*. Além disso vale destacar que duas entrevistadas moram com seus namorados, duas são lésbicas, uma é bissexual e mãe.

Cabe aqui enfatizar o quanto cada entrevista foi muito enriquecedora, trazendo questões que já eram de meu interesse, assim como questões novas e mais pontos para a análise interseccional, como a sexualidade. Ouvir as histórias e trajetórias dessas jovens mulheres negras me fez reviver diversas vezes a minha trajetória, as minhas dores e os meus questionamentos. Enquanto poeta-mestranda-negra sinto que cresci muito durante esse processo, melhorando minha percepção sobre as categorias que busquei investigar, sobre aquelas jovens mulheres negras que eu conhecia e sobre a importância de estudos no campo da educação.

Evitei me manifestar diversas vezes sobre relatos que eu tinha presenciado ou a minha opinião sobre o que estava sendo narrado. Segurei as lágrimas em momentos que ouvi nas histórias delas, a menina atormentada pelo racismo velado que fui durante anos. Me vi forte como elas, tive orgulho em ser mais que a entrevistadora, ser a colega e amiga de algumas delas.

Posso dizer que muitas análises prévias sobre o tema fiz, em parte, nas sessões de terapia e ajudaram a entender os dados, afinal aqui há a busca de uma

perspectiva_interseccional, ou seja, uma análise que também “é uma ferramenta de empoderamento das pessoas” (COLLINS; BILGE, 2021, p.57).

Reafirmo meu olhar de pesquisadora baseada em Patricia Hill Collins em não buscar o completo distanciamento mas perpassar por um lugar de enunciação situado, por uma perspectiva que não distingue produção teórica da vida. Onde o fazer teórico se constitui “um processo de recuperação das narrativas e experiências silenciadas pelo racismo e pelo sexismo, um reflorescer que decorre da reversão do processo de apagamento que é consequência do silenciamento” (BUENO, 2020, p.46).

Nessa perspectiva que apresento a seguir, a análise dos três eixos investigados, os achados da pesquisa e as percepções destas jovens mulheres negras, poetas e fenômenos da natureza, denominadas aqui pelos seus pseudônimos: Tempestade, Amanhecer, Arco-íris, Névoa, Maré, Ventania e Eclipse.

5.1 FAMÍLIA: O INÍCIO DA JORNADA POR UMA IDENTIDADE POSITIVA

O texto a seguir refere-se a análise das entrevistas e contém percepções e pensamentos construídos pela pesquisadora a partir das transcrições de áudio e vídeo. Trechos das falas das jovens mulheres negras, trazem à tona a análise do **eixo família**. O conjunto das jovens mulheres negras entrevistadas destaca, por meio das suas falas, contradições, sofrimentos, afetos, a influência de uma socialização familiar materna, e a atuação positiva das mães na formação da identidade. Busquei debater os temas levantados pelas entrevistadas a partir de um ponto de vista que leva em consideração a visão interseccional sobre a realidade, entrelaçando forças das relações de gênero, raça, classe e sexualidade.

Nessa etapa do texto tento entender o processo de socialização familiar destas jovens mulheres negras, com suas potências e dificuldades, com o racismo estrutural, a falta de acesso à cidadania e direitos – como a educação infantil – e

como suas experiências familiares influenciam na formação de sua identidade. Além disso, fica nítido o desejo e a árdua batalha das famílias pelo direito à educação de suas filhas, tendo este como o caminho para ascensão, humanidade e a garantia de cidadania das jovens mulheres negras.

Acho imprescindível antes de começar a buscar respostas, a partir das trajetórias delas, falar da minha relação de intimidade com essas entrevistadas onde elas me contaram suas trajetórias, traumas e vitórias.

Leio as transcrições de cada entrevistada e a cada página me emociono. Chorei diversas vezes ao longo dessas semanas. Essas histórias, de muitas formas, cruzam-se com a minha própria história. Agradeço a todas por falarem comigo e espero que vejam nestas análises um olhar de respeito, admiração e afeto que tenho por elas.

Início com um dado que acho ser muito relevante: A base materna! Das sete entrevistadas, apenas uma teve a presença masculina de maneira saudável dentro de casa durante toda a infância e adolescência. Esse dado é condizente com o que foi revelado no “Dossiê da Mulher Negra: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” produzido em 2013 que revela o aumento das famílias chefiadas por mulheres, no perímetro urbano, de 24,8% para 37,8% entre os anos de 1995 a 2009 (IPEA, 2013, p.24).

Uma das jovens mulheres negras entrevistadas afirma nunca ter convivido com uma presença masculina e as demais tiveram presença do pai ou padrasto durante alguns anos. Na maioria dos casos, o vínculo se desfez antes delas completarem 12 anos de idade.

Segundo o padrão paterno apresentado, há relatos de abandono, violência doméstica, uso de álcool, drogas e envolvimento com o tráfico. “Fui criada pela minha mãe, tenho mais duas irmãs... Então sempre foi mulheres, meu ciclo sempre foi mulheres, muito raro ter homens e quando teve homem enfim... foi muito conflituoso assim” (Amanhecer).

“Em 1995, a grande maioria das famílias chefiadas por mulheres se caracterizava por uma chefia feminina solitária, na qual inexistia a figura do marido

ou companheiro” (IPEA, 2013, p.27). Em diálogo com Carla Akotirene (2019) é possível afirmar que através da articulação de gênero, raça, classe, sexualidade e território, a ausência da referência paterna positiva na trajetória de jovens e adolescentes, amplia sentenças raciais violentas e genocidas, deflagradas na política de combate às drogas ou na violência doméstica.

Há, no dossiê, a constatação do aumento das famílias chefiadas por mulheres negras, chegando a 51,1% em 2009, com a observação que 55,2% dessas famílias são do tipo “mulher com filhos” (IPEA, 2013) exatamente como nos casos relatados na maioria das entrevistas.

O que se vê nos relatos das jovens mulheres negras é essa forte presença da mulher como referência de família. Em geral são citadas a avó e a mãe, mas há irmãs e tias que também compõem essa rede familiar. “Então era eu, minha mãe, minha irmã e minha avó. Sempre foram quatro mulheres para tudo” (Arco-íris).

Então toda minha parte familiar é composta por 3 mulheres que foram: minha mãe, minha tia e minha avó. Foi [a convivência com essas mulheres que] moldou o meu caráter assim no começo e foi quem me segurou para eu não cair numa depressão (Ventania).

Com o trabalho de Gebara (2014) é possível enfatizar que mulheres negras, chefes de família, são grandes articuladoras de estratégias para a sobrevivência, autoaceitação e afeto. O processo de criar suas pequenas filhas é uma das funções mais importantes da família, em particular da família negra, porque além da criação e formação das crianças para o convívio em sociedade as famílias de meninas negras têm que prepará-las para situações e condições específicas vivenciadas pela população negra, como a discriminação e o racismo que crianças negras enfrentam desde muito pequenas.

Isso aponta uma evidência socializadora muito forte. A presença predominantemente da mulher no âmbito familiar, mulheres negras na sua maioria – apenas uma é filha de uma mulher branca – proporciona um espelho para que, as jovens mulheres negras, vejam a primeira referência de negritude de forma positiva, que ensina e estimula a formação da autoimagem benéfica dessas jovens mulheres negras, sendo, portanto, o pilar e a base emocional de s suas crianças.

Winnie Bueno (2020) enfatiza o pensamento de Patricia Hill Collins, onde as relações de mães e filhas se constituem como locais de promoção da subjetividade dessas mulheres negras. Nessa relação, vão se construindo imagens autodefinidas que desafiam as imagens de controle, construídas com o intuito de justificar as estruturas de violência e vigilância que atravessam o dia a dia das mulheres negras.

Esse poder de se reconhecer, de promover o amor-próprio e auxiliar seus filhos a dizer quem são e a que vieram, é uma força que as mulheres negras têm. Essa força é transmitida nessa socialização familiar e primária, promovendo disposições de contrapor o *habitus racista*. Para Lahire, ao levar em consideração a complexidade das experiências e as diversas camadas que estruturam os patrimônios de disposições podemos questionar o modelo dos *habitus* e “os contextos nos quais eles são levados a evoluir[...] Em todo domínio de práticas, observa-se uma mistura de condições favoráveis e desfavoráveis às disposições daqueles que entram em atividade” (LAHIRE, 2015, p.1401).

Ao se ver de forma positiva, a partir dessa disposição de sua mãe de empoderar sua filha, elas constroem modos de sentir e de agir no mundo social que contribuem para protegê-las em uma sociedade racista e assim a criança vai se tornando uma jovem mulher negra com uma visão confiante de si. “Eu cresci com uma validação bem importante da minha mãe e das minhas tias, elas sempre escutavam muito o que eu tinha para falar” (Névoa). Essas mulheres negras potentes, valorizam os sentimentos e pensamentos de suas pequenas, ensinando-as e dando ferramentas para que elas se defendam da sociedade racista.

As relações entre mãe e filha produzem resistência e persistência em definir suas próprias narrativas, anunciar sua identidade positivamente, exercitando o empoderamento, a retomada de suas humanidades, devendo ser estimuladas e protegidas (BUENO, 2020).

Eu acho que isso reflete na pessoa que eu sou hoje, elas sempre confiaram muito em mim, nas coisas que eu queria fazer. Elas sempre confiaram muito em mim, sempre me incentivaram e acho que é sobre a nossa relação, sobre o nosso contato, nossas conversas (Arco-íris).

Lélia considerava a mulher negra a sustentação afetiva e moral de suas famílias “exatamente porque com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência nos transmite [...] o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo” (GONZALEZ, 2020, p.55).

As mães das jovens mulheres negras, em grande parte negras também, validaram, ouviram, empoderaram e acolheram suas crianças criando assim, uma rede de apoio, um espaço seguro de pertencimento e de afeto, possibilitando que hoje, essas jovens mulheres negras corram atrás de seus sonhos e objetivos pessoais e familiares como o estudo.

Para algumas dessas mulheres, entretanto, a trajetória de socialização familiar foi diferente. Ventania revela que apesar de ser filha de uma mulher negra, quem lhe trouxe questões sobre sua raça, foi o pai, homem negro com o qual ela conviveu pouco. A sua mãe não tratava desse tema dentro de casa e a jovem mulher negra só foi ter uma maior percepção de sua identidade apenas quando saiu do ensino médio. “Eu não entendia que tinha essa questão [racial] ela veio depois mesmo, no final do ensino médio, quando eu começo a me perceber. Quanto a [ser] mulher já tinha me percebido, mas acho que tinham questões raciais que eu não tinha essa ideia ainda” (Ventania).

Este não é o único caso, Amanhecer é filha de uma mulher branca com um homem negro. Pouco conviveu com o pai e praticamente não teve conversas sobre seu pertencimento racial. Ela, quando questionada, declarou que prefere se denominar uma “pessoa de cor”, expressão que ela leu em um livro de bell hooks, ao me explicar que não consegue se sentir confortável enquanto mulher negra.

Esta denominação é muito usada nos Estados Unidos e aqui, no Brasil, pode ser interpretada como toda e qualquer pessoa que percebe-se como não branca, mesmo sem saber ao certo como se identifica étnico racialmente. Pessoa de cor, utilizada por bell hooks, é uma denominação que aponta uma fonte de identificação para a entrevistada, enquanto uma pessoa não branca. O termo também revela uma amplitude identitária para além do binômio branca/preta e devemos ter cuidado e atenção a esse quesito, principalmente na sociedade brasileira.

É desafiador construir uma autoimagem positiva da mulher negra numa sociedade que exclui e discrimina o processo socializador, a construção da identidade racial das jovens mulheres negras (SILVA, 1998). “Me defino como uma pessoa de cor porque eu fico com medo, sabe?!” (Amanhecer). Essa fala revela um tema caro à sociedade brasileira. O projeto de branqueamento foi tão brutal que há medo em erguer a voz e anunciar quem se é.

Collins e Bilge (2021) afirmam a política identitária como ferramenta vital de resistência que estrutura as mulheres negras dentro das relações de poder interseccionais. Por tanto, a dificuldade em pertencer, identificar e nomear-se é favorável à manutenção ao poder do cisheteropatriarcado, do racismo e do capitalismo, prejudicando a saúde mental, as relações sociais e articulações políticas dessas sujeitas, que por medo, insegurança ou desconhecimento têm dúvidas de sua identidade negra.

Elas não são as únicas a terem dificuldade em se reconhecer totalmente como mulher negra, pois Maré se diz confusa quanto sua identidade devido à diversidade no âmbito familiar

então eu cresci muito no meio disso, porque para a família do meu pai eu não era negra suficiente e pra família da minha mãe eu era negrinha. Eu meio que... confusa, criança confusa, fui muito confusa sobre isso até eu conhecer o movimento *rap* no Rio Grande do Sul (Maré).

A professora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), relata que as famílias negras, assim como as inter-raciais – constituídas de pessoas negras e não negras – enfrentam a dificuldade de educar étnico racialmente suas crianças.

Muitas delas, reconhecem a descendência negra e/ou indígena, mas não se reconhecem como negras e isso é percebido nas palavras e comportamentos. “É um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude” (SILVA, 2015, p.167). Torna-se mais contraditório, quando as entrevistadas que tinham receio de declarar-se ‘mulheres negras’ acabam se autodeclarando pardas no censo do IBGE. Pardos e pretos somados resultam na população negra brasileira.

Trechos da entrevista revelaram como a influência da família é significativa para uma construção identitária sólida, com uma autoimagem positiva, assim como a

falta de diálogo pode gerar incertezas, medo e desconhecimento. “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” (GONZALEZ, 2020, p.50).

Nesse processo, conforme Akotirene (2020) a interseccionalidade permite uma criticidade para compreender a fluidez das identidades impostas a preconceitos de raça, classe, gênero e sexualidade e às opressões que estruturam essa matriz colonial moderna que estamos inseridas.

“Tu não é preta, tu é parda, não é negra, é moreninha, se tu pegar um pouco mais de sol sim, senão não! [...] mas é isso eu vivo no não lugar, no não lugar. Aqui não é teu lugar, aqui não é teu lugar, aí tu tem que tá sempre nômade!” (Amanhecer).

Me amparo nos dados coletados nas entrevistas para afirmar que todas as jovens mulheres negras entrevistadas, são de fato ‘negras’. Uso esse ponto de apoio e afirmação até para que este texto seja uma âncora positiva no processo de afirmação dessas sujeitas, para que se sintam num espaço de acolhimento, de afeto e apoio para se afirmarem negras, afirmarem sua negritude e sua posição de resistência e potencialidade diante da estrutura.

Como enfatiza Arco-íris “a gente, como mulher preta, que já tem muito esse descaso, que a sociedade já tem esse com a gente! A gente precisa de uma rede de apoio dentro de casa”. O diálogo e a rede de apoio familiar descrita pela entrevistada é muito importante e capaz de fazer a jovem mulher negra entender melhor sua identidade, suas peculiaridades e ancestralidade.

Enquanto negra foi um processo de descoberta aos poucos assim, principalmente por ser negra de pele clara, eu demorei um pouco, eu viver muito embranquecida minha vida, a maior parte da minha vida, sabe?! Eu demorei um pouco para ter consciência, racional mesmo, disso! Claro que eu, enfim ... sempre... Hoje revendo e relembando algumas coisas que aconteceram na minha infância, na minha adolescência, eu entendi que sempre tava ali né!? Eu que não tinha consciência mesmo (Eclipse).

Ao buscar entender o quanto a família influencia ou constrói a formação da identidade dessas jovens mulheres negras, percebemos que as mães negras, em

geral, empoderaram suas crianças quanto sua negritude, mesmo quando há casos de racismo dentro da família, onde parentes próximos cometem tais atos. O empoderamento gerado pelas falas afetuosas das mães foram os pilares de sustentação da autoestima e da autoimagem positiva das jovens mulheres negras durante os anos de discriminação e convívio com o racismo na família e na escola.

Se eu te falar a verdade, minha mãe sempre me incentivou a amar meu cabelo, ela falava: Nossa, seu cabelo é lindo! Eu achava que não, que ela tava falando aquilo porque ela era minha mãe, porque ela não queria me ver triste, não porque meu cabelo fosse bonito (Tempestade).

Falas maternas e afirmações familiares demonstram ter influência direta na autoaceitação “tu tem um nariz igual ao da mãe, ela falava. Hoje em dia eu amo meu nariz” (Tempestade). Essa fala é linda e revela toda uma força, um desejo de amor-próprio e de saber conviver com os ataques racistas da sociedade. É um processo doloroso para muitas, senão todas as jovens mulheres negras entrevistadas, pois quando olhamos as imagens formuladas e utilizadas para retratar a mulher negra, a partir de uma organização baseada em imagens de controle, é notável a estratégia de dificultar o processo subjetivo delas e assim podar seu empoderamento e a constituição de sua autonomia (BUENO, 2020).

Ficou evidente, durante as entrevistas, o desejo de algumas jovens mulheres negras em ‘virar branca’, num processo alimentado pela ideologia de branqueamento, por não aceitação ou tentativa de apagamento da sua negritude. “Eu realmente acreditei que algum momento eu poderia ficar branca, conforme as coisas que eu fizesse” (Arco-íris).

No Brasil, segundo Bento (2002) o branqueamento muitas vezes é visto como um problema do negro. Nessa narrativa, durante o processo, o branco pouco aparece, “exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos” (2002, p.1). A professora afirma que na verdade, estudando mais o branqueamento, nota-se que esse processo foi criado e mantido pelos brancos da elite brasileira, mesmo quando é descrito apenas como um problema do negro brasileiro (BENTO, 2002).

Ainda conforme o que é descrito por Bento (2002), um estudo evidencia que a ideologia do branqueamento nasceu do medo que brancos tinham dos negros, no final do século XIX. Neste período o Brasil era um país majoritariamente não-branco. Esse contingente, segundo o texto (BENTO, 2002) apavorava a elite que temia a revolta negra e por isso gerou uma política de imigração europeia, onde o Estado brasileiro trouxe para o Brasil "3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos" (BENTO, 2002, p.7).

Dessa forma, ainda que o branqueamento seja uma invenção do branco, é impossível ignorar o seu impacto sobre a população negra. A psicanalista negra, Neuza Souza (1983), afirmou que a ideologia do branqueamento não é uma manipulação, mas é, na verdade, a construção de uma identidade branca que o negro é forçado a desejar. Esse desejo de ser o que não é fruto de um processo social que quer que não tenhamos amor-próprio, que busquemos fugir de quem se é para ser o que é dito como bonito, humano, logicamente aquilo que é branco.

O racismo latino-americano, segundo Gonzalez (2020) é sofisticado a ponto de manter a população negra e indígena numa condição subordinada e inferiorizada nas classes mais exploradas, instaurando o mito da superioridade branca. Este mito, conforme os estudos de Lélia, demonstra uma eficácia que acarreta a fragmentação da identidade racial e no desejo de embranquecer internalizado nos cidadãos, promovendo a negação da própria raça, da própria cultura e da própria identidade.

Este processo de branqueamento é muito cruel com as jovens mulheres negras e com suas mães também. É um embranquecimento exigido pelos que cercam as jovens mulheres negras, seja no bairro, na escola, nas famílias.

Tem alguma coisa errada comigo eu não sei o que que é! Essa questão começa a anular a gente, a nossa existência, porque tu começa a se podar, a se moldar, então fala mais baixo, tenta que colocar a boca um pouco mais assim (mostrando seus lábios encolhidos, escondidos na boca) para não aparecer tantos lábios, tenta fazer o trejeito que não fique... assim...eles já te enxergam com aquele estereótipo de agressiva, maloqueira da vila não sei o quê, então tu tenta se portar de uma maneira que as pessoas possam te olhar com mais respeito digamos assim sabe, então tu vai perdendo totalmente sua autenticidade, tua originalidade, teu jeito espontâneo (Ventania).

Como definido por Lélia, aos poucos essas jovens mulheres negras, vão se tornando “pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida” (GONZALEZ, 2020, p.266).

Devemos considerar, conforme Pereira (2021), a influência do capitalismo, patriarcado, do racismo, da cisheteronormatividade como elementos que explicam mutuamente a produção de desigualdades, exploração, dominação e opressões sofridas por essas sujeitas. Este aglomerado de influências, quando refletidos na socialização e na educação, ao longo do século XX, promove a escola a “um instrumento para solucionar o ‘problema racial brasileiro’, [que] tinha como função o branqueamento não apenas do corpo dos sujeitos negros, mas o branqueamento dos seus costumes, da sua higiene, e da sua cultura” (TERRA, 2019, p.158).

Este fato reflete na formação identitária dos familiares, afetando diretamente na construção coletiva da identidade dessas jovens mulheres negras. “Eu não era nem branca, nem preta, tipo era uma coisa muito ali no meio, o meio termo. E quando a primeira vez falaram ‘não, tu é preta e tal!’ Não! Não acho que sou, acho que isso não me cabe, mas cabia né!” (Maré).

A falta de diálogo, o sentimento de que tem algo errado consigo, sem saber o que é, sentindo as diferenças e desigualdades, é apresentado como um fator que dificulta a construção positiva da identidade negra. Ai que precisamos desencucar, amefricanizar, enegrecer nosso pensamento enquanto jovens mulheres negras.

Enegrecer, segundo Petronilha “é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria”. (SILVA, 1987, p.25) Já amefricanizar parte da amefricanidade, categoria político-cultural, cunhada por Lélia, e que para ela, “ultrapassa as barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas, permite construir um entendimento mais profundo de toda a América” (GONZALEZ, 2020 p19), Para Lélia, a situação das mulheres amefricanas é resultado de um processo histórico e atual de opressões interseccionais. Desencucar eu retirei de uma frase de Lélia, onde a mesma se identifica enquanto “uma pessoa de cuca, já embranquecida” (GONZALEZ, 2020, p.266).

Ora, se ao se perceber embranquecida, a autora se diz pessoa de cuca, não estaríamos buscando desencucar e assim tirar de nosso subconsciente esse desejo cruel de branquear?! Para sairmos dessa sensação de estar errada, de nascer com defeito, precisamos sim amefricanizar nosso pensamento, enegrecer nossas atitudes e posicionamentos, para poder desencucar a mente e seguir mais leves e felizes, aceitando quem somos.

É o que busca a única entrevistada que é mãe e que relata “a minha filha ela se ama, ela ama o cabelo dela e isso é uma coisa que eu chego a ficar emocionada quando eu falo, porque eu não amava meu cabelo quando eu era mais nova!”(Arco-Íris).

Ao propor uma análise interseccional das entrevistas é importante que seja ressaltado que não há uma binariedade de categorias que influenciam na construção das famílias e nas trajetórias. São diversos tons de pele nessa formação identitária, com ancestralidade não só no binário negro/branco, mas na forte presença indígena nas heranças culturais, fenotípicas e de pertencimento.

Estamos falando de jovens mulheres negras, de classe social baixa, brasileiras, residentes no Rio Grande do Sul e que estão dentro da América Latina, e possuem descendência de diversas etnias indígenas e merecem ter isso respeitado e valorizado.

Porque a gente às vezes esquece, que mesmo sendo do Sul, mesmo vindo de um pico bem branco, a gente tem uma cultura muito foda tá ligado?! e muito próxima daquilo como que é visto como real Brasil! Isso é América Latina total e às vezes a gente esquece que a gente tem esse pertencimento, por tá perto de pessoas muito europeias tá ligado?! Um bagulho muito embranquecido e o cara esquece que também é assim, também tem essa vivência! Cresci dentro dessa parada mas, ao mesmo tempo que era muito bom, era divertido, eu queria fugir totalmente daquilo[...] Essa parada do embranquecimento tá toda hora na nossa frente, querendo tirar a gente do que nosso (Névoa).

A partir dessa perspectiva interseccional, de olhar essas jovens mulheres negras em seu todo, buscando as relações existentes entre raça, gênero, classe, sexualidade, religião, nacionalidade, ficou gritante pra mim que cada emaranhado de vida é extremamente diverso, único, mas coletivo.

Kelly da Silva (2020) descreve em sua dissertação que o termo interseccionalidade surge com os debates promovidos pelo movimento de mulheres negras para designar a interdependência das relações de poder, de raça, sexo e classe. Já, Soares (2017), nos revela que a interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o patriarcalismo, o racismo, a opressão de classe, além de outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições sociais – como mulher, negra, pobre, lésbica.

A análise interseccional visa demonstrar, a partir da experiência de mulheres negras, que as intersecções entre racismo e sexismo só poderão ser completamente compreendidas se a pesquisa tiver um olhar onde as dimensões de raça, de gênero, classe, sexualidade, entre outras, não sejam examinadas como experiências separadas. “Essa se constitui como a estratégia para que as demandas particulares das mulheres negras não fiquem subsumidas em discussões genéricas, tanto do Feminismo quanto do Movimento Negro” (SOARES, 2017, p.32).

De diferentes maneiras, elas passam pela mesma coisa. Ou seja, é complexo! São diversos sistemas de dominação que não são completamente separados ou conjuntamente excludentes. E eu, como simples mestrand-a-poeta-negra em constante busca, com muito a aprender, nesse momento preciso manter o foco e não expandir demais a pesquisa de forma que não dê conta. Isso sem deixar de apontar minhas limitações e os pontos relevantes de serem investigados mais a fundo em outro momento.

Ao perguntar sobre sua percepção enquanto mulheres negras, emergiu das falas das jovens mulheres negras, memórias e experiências que demonstram, assim como repete Gonzalez, que ser negra e mulher, na sociedade brasileira, é estar sujeita a, no mínimo, uma tripla discriminação, sofrendo com racismo, sexismo, classismo e, por vezes, lesbofobia que a colocam no nível mais alto de opressão (GONZALEZ, 2020).

A precariedade das condições de emprego e renda de suas mães evidenciam a exploração do mercado de trabalho diante da população negra, tendo elas que se sujeitar a subempregos, as condições precárias de moradia, a assistência social e

de educação, pasta responsável pela implementação de creches e espaços educativos. Trazendo à tona a escassez dessas instituições de ensino, duas jovens mulheres negras relatam a necessidade de “passar por várias pessoas”, “passava de casa em casa” enquanto suas mães trabalhavam em diversos lugares, para tentar sustentar a casa. Essa situação de desamparo expõe essas jovens mulheres negras a violências e a uma ideia do que é ser mulher negra, pois como exemplifica uma das entrevistadas

Virou a chavinha porque eu tinha 11 anos, era criança e eu virei adulta da noite para o dia, porque a minha mãe precisava trabalhar 12 horas por dia, não tinha ninguém para cuidar dos meus irmãos, era só eu. Eu tive que aprender tudo, tive que fazer comida, limpar a casa, virei mãe de duas crianças (Eclipse).

Lélia Gonzalez (2020), ao debater a situação da mulher negra no Brasil descreve que, antes de ir para o trabalho, a mulher negra prepara a refeição da família, lava, passa e delega as tarefas dos filhos mais velhos, cuidando dos mais novos. São as meninas, geralmente, que ficam encarregadas da casa e de cuidar dos irmãos.

A fala das entrevistadas vai ao encontro do que Lélia discute. São relatos de crianças de 7 anos tendo que cuidar dos afazeres domésticos, crianças de 11 anos cuidando de outras crianças, crianças sendo violentadas de diversas maneiras por não ter acesso ao direito à creche, ou um local onde a mãe possa ir trabalhar e a criança fique em segurança. Tudo isso me parece afetar diretamente a construção de uma imagem saudável de si e do que é ser mulher negra, do que é ou deveria ser? Natural na vida de uma criança negra. Pois, no momento de suas vidas em que não podiam decidir por si, algumas entrevistadas se tornaram donas do lar, cuidar dos irmãos e de si próprias, por estarem elas – e suas mães – extremamente desamparadas pelo estado⁶.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reitera o dever escrito na Constituição Federal de 1988 com a educação infantil, que deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. A creche pública agrega: na garantia dos direitos da criança, na autonomia das mulheres; defesa da educação pública de qualidade e na garantia de direitos dos trabalhadores.(SOUSA, 2008) O não acesso ao direito da creche facilita a violência sexual de crianças, a cooptação de menores para o

As conversas além de evidenciar esse processo de adultização das crianças, também revelou frequentes casos de gravidez na adolescência. Aqui cabem dois pontos: primeiro a visão racista que a sociedade tem perante crianças negras, onde conforme Carla Akotirene, “nem todo menor de idade é visto pela justiça como adolescente” (2019, p.66), já que negros e negras são vistos como menores e brancos como adolescente, ou seja, negros já são vistos como maliciosos, enquanto brancos estão sobre a ótica da inocência.

O segundo ponto é a sexualização das crianças negras, dentro da imagem de controle descrita por Winnie Bueno (2020) a *'pretty baby'*, que associei ao termo *'novinha'*. A *novinha/pretty baby* é uma imagem associada à sexualização da criança e das jovens negra, onde é naturalizado e precoce a construção da imagem da *'mulata'*, uma mulher negra, impiedosa sexualmente, insaciável, promíscua, vulgar, agressiva na sua expressão de sua sexualidade, e que os homens são seduzidos e não resistiram ao ímpeto de abusá-las.

Essa imagem de controle operada pela estrutura social racista perpetua estupro de crianças e jovens negras, além da grande incidência de gravidez na adolescência por parte dessa população. Das entrevistadas, uma foi fruto da gravidez na adolescência, outra foi mãe adolescente, além de uma terceira jovem mulher negra que é tia-avó aos 33 anos de idade. Em todos os casos se vê um esforço e um desejo para que o ciclo de gravidez precoce não permaneça “eu, particularmente, não quero que ela [sua filha] engravide cedo, quero muito que ela consiga ter uma adolescência completa, que eu não consegui ter” (Arco-íris).

Uma situação que aparece em duas entrevistas, de forma similar, é a ideia de que não eram femininas na infância. Questões como jogar futebol, brincar com meninos e usar boné são colocadas como ações que as deixavam “molecas” não femininas e que, em um caso, já eram sinais de uma “criança sapatão”. Outro exemplo é Amanhecer falando que “porque eu sempre fui muito no menino, primeira vez que eu entrei com boné em casa, pra minha mãe caiu a casa” e de outro vemos

tráfico de drogas, a manutenção das mulheres no subemprego e o atraso do desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças.

o apoio que Maré recebeu de sua mãe, ao perceber que ela não seguia o padrão imposto de feminilidade, mas mantinha a menina desencucada, vivendo a liberdade da infância.

Minha mãe não ligava muito, minha mãe não falava comigo, mas eu sabia que ela me defendia muito, porque eu ouvia as pessoas falando, minha mãe era meu...Eu não via, mas ela o escudo invisível tá ligado?! Então eu sabia que eu tinha suporte, por mais que ela não falasse diretamente sobre isso, eu sabia. (Maré)

A forma que a imagem da mulher negra, estendendo-se às crianças negras, é objetificada a partir da comparação com a mulher branca, serve de justificativa para rejeitar as jovens mulheres negras como, feminina, passível de afeto (BUENO, 2020). Já, no sentido de mulheres negras que não demonstram interesse em manter os moldes de comportamento definido como feminino, nem da manutenção da família heteronormativa, as jovens mulheres negras lésbicas e bissexuais são diretamente afetadas pela opressão do estereótipo, pois elas não exercem uma sexualidade ou comportamentos dentro da cisheretonormatividade e muitas vezes são desumanizadas, estereotipadas e rechaçadas por isso (BUENO, 2020).

É também relevante ao se pensar nessa feminilidade negra, a naturalização da imagem de agressiva, posição que gera prejuízos psicológicos e sociais. Esse estereótipo constitui imagens de controle que tiram a feminilidade das mulheres negras e as colocam como agressoras, quando na verdade elas são as agredidas pela estrutura social racista.

Em outra entrevista temos o relato de como a jovem mulher negra foi ensinada a ser submissa, se manter calada e o menos visível possível, outro espaço designado para as mulheres negras na sociedade brasileira. Esse silenciamento vem ao encontro da ideia de que “não há racismo no Brasil, porque o negro sabe o seu lugar”⁷. Enquanto alguém é calada, silenciada pela violência, essa jovem negra acaba por consentir com estereótipos e situações que são extremamente violentas para ela, mas completamente confortáveis aos brancos que ela convive. Isso afeta

⁷ Dito popular atribuído a Millor Fernandes que demonstra com cinismo como o racismo se perpetuava no Brasil de modo que o negro saberia que seu lugar (inferior) e por isso não haveria disputas raciais no território.

profundamente sua saúde mental, minando a autoestima e trazendo problemas psicológicos e sociais

Então tu vai crescendo sendo moldada para ser submissa, quieta, sem voz. Aí tu enfrenta o ensino público onde tu sofria bullying, era taxada e parara... Então tem vários quadros assim, eu acredito que a minha ansiedade e todas essas coisas que eu tenho vieram construídas desde aí (Ventania)

É sabido que a construção negativa da identidade negra, afeta não somente a autoestima das jovens mulheres negras, mas também sua aprendizagem, uma reflexão necessária a ser feita pela família, dentro da escola e na formação docente. (DAMASCENA; MIRANDA; SILVA, 2018). Porém o apoio e empoderamento familiar, apesar das dificuldades, se mostra extremamente potente, capaz de confrontar o racismo estrutural e criar uma identidade positiva, sempre em constante fluidez.

Algo importante para essa análise é que, ao menos, cinco entrevistadas explicitaram que suas famílias consideram o estudo uma forma de ascensão social, o projeto de futuro pelo qual sua família negra batalha. Esta característica é reafirmada a partir do livro de Nilma Lino Gomes (2017) onde fica evidente a luta do Movimento Negro brasileiro pela educação. Deixar de ser apenas uma negra liberta e passar a ser uma cidadã, com direitos, que não é vista como inferior, vivenciando plenamente a cidadania, é um sonho perseguido pela população negra, mesmo antes de 1888.

Minha avó me ensinou a leitura e querer que eu lesse para ela, e minha mãe sempre foi muito presente nesse quesito, ela sempre pegava meu caderno, olhava para ver se tava tudo corrigido, se não estava tudo certo ela perguntava o porquê. Se eu não tinha um negócio apanhava! Então era tipo assim 'Você vai estudar sim!'. Eu sempre cresci com esse negócio muito forte da minha mãe falando 'Eu não quero que tu fique que nem eu limpando o chão!' (Ventania)

A dedicação da avó e a presença da mãe na rotina escolar da jovem mulher negra, relatada pela jovem mulher negra tornou-a confiante e positiva perante seu desempenho escolar. A certeza de que a educação, para Gomes (2017) como um direito social arduamente conquistado pelos grupos não brancos no Brasil, é o caminho que mostra, para além do combate ao analfabetismo e a inserção no

mercado de trabalho, que pode-se proporcionar cidadania a partir do estudo e, por estes motivos, é amplamente difundida no seio familiar.

As famílias estão preocupadas com a necessidade de conquistar espaços de poder e afirmação dentro dessa sociedade rigidamente racista e hierarquizada, buscando a ascensão social das jovens mulheres negras via educação. “Eu já estive dentro da minha vó, antes mesmo de estar dentro da minha mãe, então tem todo um processo” (Névoa). A fala enfatiza a ancestralidade, o senso geracional e coletivo da família negra, expondo o projeto de estudo como uma batalha que toda a família trava.

As mães vêm, nas filhas, a possibilidade de avançar as trincheiras sociais e vencer mais batalhas contra a discriminação racial e a desigualdade existente, ascendendo socialmente a partir do estudo. Para a população negra, segundo Damascena, Miranda e Silva (2018), o saber escolar é uma tática de aproximação dos conceitos de afirmação social e civilização e é por esse motivo, que há uma intencionalidade social racista em dificultar o acesso dessas crianças ao estudo.

“Estuda, estuda para que tu não tem que fazer o que eu faço, para tu não ter que tirar o lixo deles, enquanto tu pode estar morando no mesmo lugar que eles.” (Arco-íris) Na prestação de serviços, como empregada doméstica de famílias de classe média e alta, as mulheres negras sofrem um processo que reforça a internalização da diferença, da subordinação e do sentimento de inferioridade imposto à mulher negra brasileira (GEBARA, 2014).

Por isso, ao menos três entrevistadas, relatam suas mães falando que o estudo é a possibilidade de terem um futuro diferente do delas, onde possam ter empregos mais reconhecidos, que não mantenham as jovens mulheres negras em uma posição de subserviência. Fica evidente a vontade que a família tem em possibilitar que as filhas avancem na pirâmide social brasileira e não sejam tratadas como inferiores. Esse sentimento de menosprezo é evitado, segundo a crença e fé de suas mães, quando as jovens mulheres negras estudam e galgam a ascensão social e o respeito dos demais.

“Sempre me falaram pra estudar bastante, tem que estudar porque tu tem que estudar, ‘ah mas fulano não estuda!’ ‘Mas fulano não é tu’ ‘Tu é diferente do fulano, fulano é branco, tu tem que estudar’” (Maré). Frases como essas são impactantes e nos remetem a entender qual o papel designado para a população negra na nossa sociedade. A batalha das famílias negras pela educação formal e artística das jovens mulheres negras se apresenta como estratégia potente e eficaz para o autoconhecimento, a autoestima e o empoderamento das entrevistadas a curto, médio e longo prazo.

Curto prazo é quando as jovens mulheres negras ouvem essas frases e se solidarizam com o posicionamento de suas famílias, se vendo capazes de chegar lá, concretizar essas ideias. A médio prazo, enquanto batalham por essa escolarização e essa ascensão escolar e social e a longo prazo, quando vemos os impactos de profissionais negros na sociedade, possibilitando novas perspectivas, metodologias e epistemologias. É realmente um projeto que a população negra tem para seus filhos e que o próprio Movimento Negro brasileiro defende.

Essa ideia de crescer pela educação, apresentada pela maioria das famílias, é observada não somente pelo incentivo ao estudo formal, mas na busca por acesso à cultura, esporte e lazer para essas jovens mulheres negras. “Eu fazia balé, teatro, minha mãe sempre me encaminhou muito bem” (Tempestade) “Aí eu ganhei um violão no Natal, quando eu tinha uns 10 anos, aí aprendi a tocar sozinha, porque eu não tinha recursos, não tinha como pagar aula de violão, eu tinha o violão e a vontade de aprender, aí aprendi!” (Maré).

São famílias que acreditam na transformação a partir da educação, inclusive por meio da educação não formal. Quando levam seus filhos para um projeto social onde aprendem coisas novas ou, ao possibilitarem que elas tenham acesso a livros, violão, etc., elas estão reforçando a importância da educação, mantendo suas filhas seguras, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e artísticas, sendo bem alimentadas e estimuladas a buscarem uma autoimagem positiva, potente e transgressora.

As próprias jovens mulheres negras, tinham essa visão que estudar era um plano para o sucesso, para sair daquela realidade que tinham e poder ter sucesso, ascender socialmente e economicamente.

Tanto que eu queria muito ir para escola de uma vez porque eu acreditava que estudar era um ponto certo para mim sair disso [...] Eu estava querendo ir para escola de uma vez, para mim estudar, para mim ser diferente das pessoas que estavam ali comigo, para mim sair deste espaço sabe?! (Névoa)

Há, entre as entrevistas, um caso em que a família não incentivava os estudos “Eu não tinha nenhum incentivo em casa para continuar os estudos [...] Minha mãe nunca olhava meus cadernos tipo, o máximo que ela fazia era ir buscar o boletim e pronto”(Eclipse) Pelo depoimento da jovem mulher negra, sua família não tinha estudo, nem incentivava o estudo dos filhos.

Porém, mesmo com pouco estímulo, a entrevistada é graduada e reconhece que a rede de apoio que teve, para chegar até o fim desta etapa foi “com uma namorada da época, ela que me incentivou muito. Na real, ela foi a única pessoa que me incentivou nesse rolê de estudo, sabe?! Tu tem que estudar! Tu tem que terminar o colégio!”.

Assim fica evidente a necessidade que as jovens mulheres negras tiveram em estar amparadas por uma rede de afeto que as apoiassem, as estimulassem a vencer os desafios e ir adiante nos seus estudos, seja pela família ou outra relação afetuosa.

São jovens mulheres negras muito aguerridas, que enfrentaram desafios dentro e fora de casa. Enfrentaram o racismo de frente e viram no estudo uma possibilidade de mudar suas histórias e de suas famílias. Elas já estão mudando a realidade, um exemplo disso é o relato de Eclipse “eu nunca vou esquecer quando eu contei para minha mãe a primeira vez, eu estava no ônibus e liguei ‘Passei! Tenho uma bolsa para a faculdade!’ Ela começou a chorar, foi lindo, emocionante! A primeira da família a entrar na faculdade”.

Sabe-se que a mulher negra brasileira que ascende socialmente, como é o caso da maioria das entrevistadas, hoje graduandas, graduadas e mestradas, não

é a que nega sua identidade negra, mas a que se autodefine, se empodera. São jovens mulheres negras que sabem que nascer com pele escura e outros fenótipos é compartilhar de uma história de desenraizamento e preconceito racial (SOUZA, 1983).

Neusa afirma que ser negro é se conscientizar desse processo ideológico que aprisiona a população em imagens alienada. Para Souza (1983) ser negro é tomar posse desse conhecimento, criar uma consciência que reafirme dignidades. Assim, estas jovens mulheres negras, vão se tornando negras e contestando esse modelo hegemônico de ideal branco.

Dá para concluir que sim a família é muito importante para a formação da identidade dessas jovens mulheres negras. Principalmente quando pensamos em uma identidade negra positiva, com amor-próprio e autoestima. São, na maioria, essas mães que ensinam o autocuidado, amor pela negritude e por quem são, como são: negras. Com seus cabelos, traços, tons e vivências.

São essas mães, essas famílias e amores que estabelecem os laços, espaços e momentos de força para seguir adiante na caminhada dos estudos e do convívio social. Romper com esse modelo branco, com a ajuda da família, é organizar para as negras possibilidades de ser. É um ensinamento geracional, os passos de ontem abrindo caminhos para o hoje, uma busca do florescer amanhã e dê mais frutos.

5.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL DE RELAÇÕES RACISTAS, RACIALIZADAS E CONTRADITÓRIAS

O subcapítulo a seguir refere-se à análise do eixo escola, a partir das entrevistas realizadas em campo. Contém percepções e pensamentos construídos a partir das transcrições das entrevistas. O conjunto das entrevistadas expressam, por meio de suas falas, contradições, sofrimentos e afetos relativos às opressões e relações étnico-raciais na escola, bem como suas relações sociais na instituição

escolar, com professores e colegas, além da relação da arte educação e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

As situações relatadas pelas entrevistadas mostram disposições que fortalecem a estrutura racista, como a disposição ao auto-ódio, a disposição à inércia escolar e a disposição à transgressão. A primeira é a disposição ou inclinação que as meninas vivem em relação a si. A segunda é a disposição que a escola tem como instituição. Mesmo assim, também pude perceber a forte contradição do ambiente escolar, que hora fortalece as opressões, hora promove educação crítica, fortalecendo a criticidade e o empoderamento das jovens mulheres negras e promovendo disposições para a transgressão.

Tratar de um período tão longo e diverso como é o período escolar é algo realmente desafiador. Ter nas transcrições relatos de diferentes situações, sentimentos e, até mesmo, gatilhos emocionais realmente faz com que eu, como pesquisadora, tenha que sair da minha zona de conforto para encarar esse montante de dados. São muitas possibilidades de análises e interpretações. Como mulher negra e poeta, tudo me parece importante e digno de estar na análise dos dados, mas como mestrandia preciso filtrar e capturar o que me move em meio a todos esses dados e quais são os pontos centrais nessa pesquisa dentro do eixo escolar.

Para tal, tentei perceber o que era comum e/ou contraditório entre as entrevistadas. Havia situações e relatos que eram semelhantes entre elas? Sim! E infelizmente esse ponto comum, entre as sete jovens mulheres negras entrevistadas, é a violência racial. Racismo manifestado na prática, em atos de discriminação racial cotidianos, principalmente relacionado ao cabelo, aos traços físicos e comportamentais delas.

Silvio Almeida (2019) reafirma as nuances entre racismo, discriminação racial e preconceito e descreve que o racismo é materializado na discriminação racial, mesmo mantendo seu caráter sistêmico. Para Almeida, não é só sobre um ato discriminatório ou um conjunto de atos, mas um processo em que são distribuídas

condições de subalternidades e privilégios entre os grupos raciais, tanto no âmbito político, econômico quanto no nosso cotidiano.

O cabelo foi o foco da maioria dos atos discriminatórios e ataques racistas relatados pelas jovens mulheres negras entrevistadas. Entre palavras de desvalorização, ridicularização, chegou ao ponto de uma delas relatar que colocaram chiclete em seu cabelo:

Colocaram chiclete no meu cabelo, faziam isso com outras colegas também, não só comigo. Apelidos, tipo me chamavam de Beijola, por causa da minha boca grande, no colégio, coisas assim. Mas era sempre tratado como coisa de criança, normal. Não lembro de ter uma discussão profunda sobre isso ou problematizarem isso, era sempre tratado como normal, criança é assim mesmo. (Eclipse)

Me questionei muito sobre a influência do cabelo na formação da identidade negra. Para Gomes (2002), nosso corpo fala do nosso estar no mundo e a nossa localização social acontece mediando o corpo no espaço e tempo. O corpo é ao mesmo tempo natural e simbólico.

Com certa inocência me perguntei como algo que não está vivo, feito da proteína queratina, pode interferir na socialização de uma criança de forma tão intensa? Quem explica essa neurose cultural que ensina crianças a julgar e hostilizar o cabelo crespo? É importante enfatizar que uma criança branca não nasce com predisposição a se comportar de forma discriminatória, esse comportamento surge durante sua socialização e se manifesta muito na idade escolar (SANTOS; CAMISOLÃO; LOPES *et al*, 2008). As experiências de preconceito na vida das mulheres negras vão constituindo modos de se enxergar de modo negativo, como se houvesse algo errado com o corpo.

Ela [uma colega] me chamava de vassoura do mato e quando eu passava, ela cantava 'diga aonde você vai que eu vou varrendo' por causa do meu cabelo (Amanhecer).

Lendo mais sobre a importância do cabelo na relação estético-corpórea com a identidade negra, Nilma Lino Gomes (2002) muito auxilia nessa reflexão, pois para ela, tanto na sociedade quanto na escola, todos nós seres humanos, nos comunicamos por meio do nosso corpo, que é biológico, mas também é

simbolicamente construído na cultura e na história, na coletividade. Gomes enfatiza que o corpo surge como um suporte da identidade negra e o cabelo como um ícone identitário muito forte (2002).

Vale aqui reforçar – como boa bióloga que sou – que esse corpo, essas diferenças físicas, são interpretadas e valoradas pela sociedade, pela nossa socialização e nada tem a ver com nossa biologia ou genética. Somos da mesma espécie, não há raça biológica. “Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p.64).

A relação entre os corpos racializados na sociedade brasileira, transformou o cuidado com o cabelo, em um símbolo capaz de expressar rejeição, ressignificação ou aceitação do pertencimento étnico/racial. “As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual” (GOMES, 2002, p.44).

As jovens mulheres negras entrevistadas ouviram, por anos, que seus cabelos eram feios, sujos, bagunçados, descuidados. A influência das representações fez com que quando criança, as entrevistadas tivessem o desejo de alisar o cabelo, moldá-lo, silenciá-lo, amordaçá-lo tão próximo ao couro cabeludo que ninguém pudesse perceber a realeza de seus cachos.

Isso, como descreve Gomes (2002), se dá pela comparação dos sinais do corpo negro – como cabelo, boca, cor da pele, nariz, quadril – com os sinais dos corpos brancos europeus, servindo como argumentação para a manutenção do padrão de beleza e feiura que persegue nosso imaginário até os dias atuais. Só três, das sete jovens mulheres negras, não cederam à pressão estética racista de alisar o cabelo.

Caso de racismo foi o que mais teve na escola, muito! Eu alisei o cabelo e quando eu saí da escola eu não parei de alisar o cabelo, porque não tinha condições, o tanto de merda que eu ouvia, (nossa!) enquanto eu tive o cabelo natural....Aí a partir de uma época eu comecei a alisar porque eu não aguentava mais (Maré).

Lembrei, enquanto lia as transcrições das entrevistas, da força que eu tive que criar para passar por toda a escolarização com o cabelo natural, mantendo-o preso por anos, cheio de gel, bem domado na minha cabeça. É uma pressão construída na ideia de auto-ódio, de negação a tudo que não é eurocêntrico. Uma visão ensinada, consciente e inconscientemente, que aquilo que você tem não é bom e deve ser renegado.

Palavras depreciativas, expressam que o cabelo crespo é visto como símbolo de inferioridade. São palavras, apelidos, xingamentos vivenciados na escola e que marcam a vida daquela sujeita. Mesmo que o cabelo não tenha relação direta com sua personalidade, num primeiro momento, ele é um alvo tão bombardeado que se transforma em um símbolo que: ou você odeia e quer se livrar, ou é um processo de reivindicação por amor-próprio, da aceitação da negritude e da altivez que brota da própria cabeça.

Gomes (2002) afirma que rejeitar o cabelo pode causar uma sensação de baixa autoestima e sensação de inferioridade, sendo necessário criar novas estratégias pedagógicas, para que a escola deixe de atuar na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo e consiga institucionalizar a superação dos mesmos. A escola é contraditória, seu sistema oprime ao mesmo tempo que possibilita espaços de empoderamento.

O cabelo torna-se de grande importância na construção da identidade negra nesse espaço-tempo, com um peso relevante na percepção de si, de forma positiva ou na negação identitária. Tanto na construção da identidade individual quanto da identidade construída e afirmada coletivamente, o corpo, suas características e comportamentos influenciam a formação identitária. Há uma estreita relação entre a identidade negra, o corpo, o cabelo e a negra (GOMES, 2002).

A discriminação racial relatada na instituição escolar é analisada com a ciência, que as instituições são a materialização da estrutura social e do modelo de socialização que tem o racismo como um componente primário. “Dito desse modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p.47).

Mas esse não é o único ponto que relaciona as entrevistas, obviamente! Porém é o único unânime, demonstrando a importância do tema e a potência do cabelo enquanto símbolo da identidade negra, seja para os racistas que o atacam constantemente, seja para as sujeitas que precisam percebê-lo como ferramenta de empoderamento e autoaceitação. Todas as entrevistadas passaram por xingamentos, ataques e piadas racistas quanto a seus cabelos, seus traços e comportamentos, acarretando marcas eternas por essas ofensas.

Mas eu sempre usava blackzinho né, era fácil que eu já tava gostando, simpatizando com meu *black* e aí meus colegas falavam assim: “sumiu uma caneta. Será que não tá no cabelo dela?” Eu ria porque eles eram meus amigos brancos, eram os únicos amigos que tinha ali, ou brancos ou zero amigos, agora já é uma brincadeira que não me agrega [...] eu vou me sentir desrespeitada (Arco-íris).

O cabelo se torna um alvo concreto do racismo e dessa constante, se não diária, construção social onde tudo que remete ao negro, ao não-branco, é desvalorizado, é subjugado e deve ser ridicularizado e rechaçado. Cabe aqui uma citação importante sobre o corpo negro, onde Gomes (2017) afirma que corpo negro é estereotipado como indisciplinado, violento, exótico, fora de ritmo, apresentando um tipo particular de produção de não existência que acontece na instituição escolar que, segundo a autora, é realizado através de uma presença redutora, tornando o corpo e os saberes negros negativos, o “corpo negro como não existência” (GOMES, 2017, p.79).

5.2.1 Do corpo ao cotidiano: as disposições que a escola produz

O sucesso da colonização atinge não só territórios geográficos, mas também os territórios existenciais como o inconsciente (VEIGA, 2019). Além da opressão patriarcal e machista, para as jovens mulheres negras, há a imposição do branqueamento a toda população negra de tal forma que não é a pessoa racista que impõem a intervenção estética, mas essa visão negativa do corpo negro, a

construção do auto-ódio, inconsciente, faz com que aquela jovem mulher negra queira estar cada vez mais distante de tudo que aponte sua negritude, partindo, muitas vezes, de seus cachos. Quando questionada sobre a influência da escola no seu pertencimento racial uma das entrevistadas respondeu:

Pensando agora, acho que de forma negativa teve um embranquecimento né?! Eu comecei a alisar o cabelo muito nova, porque eu via todas as minhas coleguinhas com cabelo liso, as que eram vistas como bonitas eram as que tinham cabelo liso, e eu queria ser vista como bonita também!
(Eclipse)

Quando tento entender mais sobre a formação da identidade negra sei que campos do conhecimento estão se cruzando. Ao pensar na subjetividade da socialização, da formação do ser social inevitavelmente estamos trabalhando na turva zona entre educação, sociologia, psicologia. Neuza Santos Souza (1983), psicanalista, na década de 1980 lançou seu livro “Tornar-se negro”, muito importante para pensar essa construção identitária. Claro que aqui não vou me aprofundar na psique humana, tampouco ignorarei uma perspectiva relevante para substanciar minha pesquisa.

Souza (1983) aborda o fato de que a construção da imagem do Ideal do Ego é branca. O ideal tem por função auxiliar o surgimento da identidade do sujeito. Sendo o ideal do negro brasileiro, a imagem do branco, a população negra constrói sua imagem a partir de algo inalcançável, um desejo de embranquecer que acaba por fortalecer sua própria extinção. Possuída pelo ideal de branqueamento, as jovens mulheres negras, se forçam a querer destruir os sinais de negritude de seu corpo.

Eu via que eu era diferente, que eu precisava ser igual. Eu não pegava sol, eu andava com camiseta aqui e aqui [apontando que tapava todo o corpo] tipo meu cabelo era sempre lambido, Deus me livre sair um fiapinho fora... e trança, era isso! Não pegava sol, não queria escurecer, tinha que embranquecer (Amanhecer).

As jovens mulheres negras, assim como o restante da população negra, são violentadas com esse ideal, esse mito de superioridade branca que faz com que desejem ser o que não são, renegando a si próprias. Enquanto vítimas, sentem-se responsáveis pelo ocorrido, se sentem culpadas e com “auto-ódio por toda a raça

negra e por si mesmo por sentir-se falho, menor, sem qualidades diante dos privilégios da branquitude” (VEIGA, 2019, p.246).

Tanto Neusa Souza (1983) quanto Lucas Veiga (2019) concordam que o embranquecimento é o principal combustível para o auto-ódio da população negra brasileira. Um sofrimento que expande as linhas da autoimagem e autoestima, chegando a interferir no próprio sentido de humanidade.

Santos (2017) afirma que as práticas sociais, são resultados das disposições dos indivíduos somadas aos contextos. As práticas sociais podem ser entendidas por uma variedade de processos de socialização que passam por diferentes contextos. Neste trabalho analisei a partir do contexto da família, escola e do *slam*, buscando encontrar disposições diversas. “As disposições não são estáticas, podendo ser ativadas ou inibidas, desencadeadas ou suspensas, reproduzidas ou transformadas conforme os contextos de ação” (SANTOS, 2017, p.59).

Assim sendo, um indivíduo tem normalmente múltiplas disposições, que são incorporadas inconscientemente, são contraditórias, com diferentes forças de atuação e podem se transformar ao longo do tempo. Logo, considero a unanimidade de relatos de violência e discriminação racial no ambiente escolar, um forte indício da **disposição ao auto-ódio**, incutida no cotidiano das jovens mulheres negras pelas ofensas e comentários vexatórios que alimentam o *habitus racista* e o mito da superioridade branca, perpetuando o racismo como algo inerente a nossa sociedade, ao nosso ser e estar no mundo. A formação desta disposição pode ter iniciado antes da vida colegial, devido às relações sociais racistas, mas elas são fortalecidas e nitidamente vivenciadas no universo escolar, como mostram os depoimentos das entrevistadas.

Cabe aqui ressaltar que as disposições não são definidoras, elas inclinam as práticas sociais e os pensamentos das sujeitas, porém elas estão em constante mudança. Outro destaque é que esta pesquisa não buscou realizar retratos sociológicos como o produzido por Bernard Lahire (2004), mas sim conseguir dialogar e conversar tanto com a análise disposicional proposta por ele, quanto com a análise interseccional de feministas negras como Collins (2021) e Gonzalez

(2021). Sabe-se que a disposição só se revela “por meio da interpretação de múltiplos traços, mais ou menos coerentes ou contraditórios, das atividades do indivíduo estudado” (LAHIRE, 2004, p.22).

Neste trabalho analisamos três contextos e buscamos trabalhar para identificar, dentro da sociologia em escala individual, práticas sociais semiconscientes que interferem na formação da identidade negra das jovens mulheres negras. Para tal, é de extrema relevância analisar o impacto causado por essas ofensas e ataques racistas na autoestima das jovens mulheres negras e a percepção de si mesmas e de suas famílias, pois isso age diretamente nas suas ações cotidianas, ou seja, na sua socialização escolar.

Tinha um guri branco lá, que me chamava de 220, Super Shock, cabelo de teia, uns bagulho nada a ver... Cabelo de algodão-doce, cotonete, uns bagulho muito frau, abajur, não posso esquecer do abajur! [...] Ficava falando um monte de coisa, eu chorava todo santo dia, aí eles começaram a folgar [zombar] na minha mãe, porque ela me levava na escola e ela tinha um penteado quadradinho, fofinho, muito lindo.[...] Fiquei com vergonha da minha mãe de tão pesado que era o *bullying*, o racismo, reclamava para diretora não adiantava droga nenhuma (Tempestade).

Não é surpreendente que, ao longo de anos ouvindo frases degradantes de colegas e professores, estas jovens mulheres negras tenham dificuldade de se ver enquanto pessoas belas, dignas e potentes. São inúmeros adjetivos pejorativos, que tornam a escola completamente hostil a ponto de uma sujeita chorar diariamente e sentir vergonha da pessoa que mais lhe dá apoio e afeto, a própria mãe.

Os dados coletados nas entrevistas expõe o descaso escolar com a questão racial brasileira e com as estudantes negras, reiterando a banalização dos atos racistas e do sofrimento gerado, da marginalização das alunas negras, e promovendo situações de castigos desproporcionais para situações em que as jovens alunas negras se envolviam, ou eram acusadas de estar envolvidas.

Por muito tempo eu fui aquela aluna exemplar, que sentava na primeira classe, prestava atenção a tudo que o professor falava e seguiu todas as regras. Até porque se eu sair um pouquinho das regras eu ia para direção então eu não queria ficar levando o problema para minha mãe (Névoa).

O racismo se apresenta de forma sórdida, à brasileira. Está presente nas sete entrevistas, com relatos de racismo cotidiano e explícito, bem como o relato de sua dimensão estrutural, entranhado na base da instituição escolar. Perceber o quanto a instituição escolar se ampara em ideias e comportamentos racistas, como educadora, é revoltante.

É uma socialização escolar baseada no mito da superioridade branca, formando uma disposição ao auto-ódio nas jovens mulheres negra, incorporada diariamente e refletida em práticas sociais que embranquecem o corpo e a mente das jovens, fortalecendo o racismo e enfraquecendo a possibilidade de construção da identidade negra positiva. Podemos perceber isso também neste relato:

Toda vez que eu abria a boca na sala de aula era assim "Ai cala a boca macaca!" Então na minha cabeça eu tinha que ficar quieta, na minha. Fazer o máximo possível para não ser notada! [...] Era muita raiva por essas questões de eu não consegui expressar e até hoje é muito difícil conseguir expressar, porque tu passa tanto tempo calada que quando tu aprende que tu tem voz e quer se fazer ouvido sai tudo tão embolado, sai tudo tão acumulado, que tu fica perdida nesse misto todo (Ventania).

A crueldade do silenciamento que torna uma sujeita uma não sujeita, desumaniza, desautoriza aquela jovem mulher negra de pertencer ao ambiente escolar, impossibilitando, muitas vezes, o seu desempenho escolar. “É afirmação do projeto colonial de impor o silêncio” (RIBEIRO, 2018, p.18). Silêncio posto como desumanizador, negando a possibilidade de existência. Uma jovem mulher negra que, por anos, preferiu ficar calada, invisível, por medo dos ataques, das violências sofridas em sala de aula.

Um lugar que, teoricamente, é seguro e capaz de proporcionar o aprendizado, o debate e a socialização da comunidade escolar, muitas vezes se mostra racista, autoritário e mantenedor desse poder que o racismo exerce sobre os corpos negros.

Assim ó! Quando rolava comigo e eu dizia o que tava rolando, que tal pessoa estava sendo racista, era negado. As professoras e as diretoras sempre diziam que não, que a pessoa só não tinha ido com meu jeito, que não tinha se dado bem comigo, a pessoa só não gostava de mim, tava tudo bem a pessoa não gostar de mim, tinha ela tinha esse direito, eu escutava muito isso assim (Névoa).

O papel tradicional da universidade e do sistema educacional num todo, possui “parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade” (hooks, 2017, p.45). É amargo conceber o fato de uma professora afirmar que a discriminação racial havia ocorrido porque a pessoa só não gostava da jovem mulher negra, ou que era para ignorar aquilo afinal “criança é assim mesmo”.

A escola muitas vezes reforça as percepções negativas daquelas jovens mulheres negras e apresenta um mundo em que negras não contribuem para a história, literatura, ciência e afins (ALMEIDA, 2019). Além disso, escolas comprometidas apenas com a educação bancária mantêm as estruturas de poder e opressão, agem sem responsabilidade, culpabilizando a vítima do racismo pelo ocorrido. Da mesma forma que é absurdo alguém dizer ‘foi estuprada porque usava roupa curta’, não “desce” pensar professoras afirmando que ‘sofreu discriminação porque a pessoa não é obrigada a gostar de ti’.

Enquanto mulheres imersas num sistema patriarcal, pensar a postura da professora na situação de mediar conflitos na sala de aula é pensar a partir de bell hooks (2019) em que o feminismo, como luta libertadora, deve trabalhar pela erradicação da dominação em todas suas formas. “Devemos compreender que a dominação patriarcal compartilha de base ideológica com o racismo e outras formas de opressão de grupo, que não há esperança de que seja erradicada enquanto esses sistemas permanecerem intactos” (hooks, 2019, p. 62).

Bell hooks e Paulo Freire dialogam muito sobre a percepção do sistema educacional e, conforme os escritos de ambos, o que parece ter sido relatado pelas jovens mulheres negras é um sistema de educação bancária, onde a educação é depositar, transferir valores e conhecimentos, que exerce um papel na sociedade opressora dentro da dimensão da cultura do silêncio (FREIRE, 2011).

“A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2017, p.95). A instituição de forma consciente e inconsciente perpetua imagens de controle sobre os corpos

negros. Mantém a ideia do corpo exótico, barulhento, erótico, violento, um corpo desgovernado. E faz por meio de práticas sociais repetidas e semiconscientes que fortalecem uma socialização racista.

A docência, a coordenação e direção, na maioria constituídas por mulheres, mantém um sistema educacional que é desigual, opressor e que reforça a dominação. São atores da educação que, em seu privilégio de detentoras do saber, não buscam a autoatualização (hooks, 2017). Essa falta de autoavaliação impede a produção de possibilidades de reflexão e mudanças em busca de uma educação como prática da liberdade, como educação engajada e crítica, capaz de provocar mudanças na nossa sociedade e produzir saberes emancipatórios.

Enquanto feminista negra, que pesquisa e atua a partir desse ponto de vista, pensar que a escola, um ambiente majoritariamente feminino, mantém suas estruturas de poder racistas é perceber que o agir feminista não está chegando na formação docente. A manutenção da estrutura racista alimenta a manutenção do patriarcado e não promove uma educação capaz de libertar alunas de imagens de controle e das práticas de opressão a qual são submetidas diariamente.

Não podemos aceitar que o ambiente escolar naturalize violências como essa, que trate desses casos como algo normal, algo natural da infância. É necessária uma mudança de paradigma, uma mudança institucional e uma mudança na formação de professores, para que atos como os relatados pelas entrevistadas sejam identificados e combatidos. Se há disposições que perpetuam um modo social racista, há de haver disposições e estratégias capazes de combater o racismo e enfraquecer essa neurose cultural brasileira, já que as disposições atuam, também, no subconsciente, na mente e no corpo das jovens mulheres negras.

“E eles [os colegas] não falavam porque não tinham coragem, ou porque realmente não queriam se prejudicar. Porque às vezes tu acha que tu vai acabar se prejudicando indo na direção, denunciando alguma coisa, sabe?” (Arco-íris).

Importante é ressaltar que não basta responsabilizar somente as docentes. De fato, as professoras e professores devem ter o compromisso com educação para a liberdade e com a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, mas

não são os únicos responsáveis pela execução da lei nesse processo de ensino-aprendizagem, toda comunidade escolar tem esse dever.

Segundo a legislação, a escola é responsável por assegurar o direito à educação de todos os cidadãos e deve se posicionar contra qualquer forma de discriminação. “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p.7).

Lógico que a escola não é racista de forma solitária, ela está ampara a uma estrutura social capitalista, patriarcal e eurocêntrica. Estruturalmente o Brasil é racista e ao olharmos para o fato desta pesquisa ser realizada no Rio Grande do Sul, o último estado a libertar seus escravizados, considerado ‘a Europa brasileira’ percebemos a forte busca pelo apagamento da cultura e da população negra. Um investimento grandioso para embranquecer as pessoas, algo que está refletido e exemplificado no sistema de ensino do estado.

Também pelo fato de vir do Rio Grande do Sul e estar dentro de uma instituição assim [a escola], que é uma instituição tão branca, tão embranquecida, com uma educação embranquecedora, que deixa a gente muito cego a várias situações, que a gente só percebe depois, com muito esforço porque tem muita coisa que a gente não quer acreditar (Névoa).

Pensar que, sistematicamente, milhares de crianças negras estão passando por um processo socializador que ensina o racismo, relativiza dores, estimula práticas sociais branqueadoras e torna as estudantes negras ‘vilãs’, é algo extremamente preocupante.

Desde 2003 há uma legislação em vigor que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais, aprimorada em 2008 com a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Porém muitas vezes a escola ignora a diversidade dos seus discentes, seus diferentes pertencimentos étnico-raciais, culturais, de crenças e valores. Toda essa situação impossibilita o avanço de uma real educação: que é crítica, emancipatória, engajada, reflexiva, afetuosa, empoderadora. Uma educação que aceita o desafio proposto de ajudar as

alunas a saber conviver, a tornar-se cidadãs e vivenciar a diversidade com respeito e afetividade.

A escola precisa ser competente ao tratar dos assuntos de identidade, cidadania, direitos humanos, discriminação, racismo, machismo, homofobia, intolerância, entre outros tantos. “Especialmente a escola pública deve estar comprometida com a construção de uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua privilégio de uns poucos, mas direito de todos” (FERNANDES; CINEL; LOPES, 2016, p.217).

Um espaço educacional que eduque alunas e professoras, que promova o diálogo, que rompa com silêncios, que estilhaça as máscaras, ensurdeça os opressores e que se articule em contraposição ao patriarcado branco eurocêntrico heteronormativo. Segundo os autores Fernandes, Cinel e Lopes (2016) é necessário que a escola exerça vontade política de transformação, para a construção de um ambiente que respeite e valorize a diversidade cultural, de gênero, de sexualidade e o pertencimento étnico-racial da comunidade a fim de eliminar as diversas manifestações de racismos e discriminações.

Em vez de naturalizar e amordaçar as jovens mulheres negras perante os ataques racistas, a instituição escolar e sua comunidade (direção, coordenação, professores, cozinheiras, faxineiros, alunas, mães, porteiros) devem ter, de forma explícita e escrita, objetivos e procedimentos cotidianos no combate ao racismo ademais de cuidar do planejamento e das documentações normativas. para. “Articular os diferentes segmentos e setores da escola, para que cada um e todos, integradamente, assumam responsabilidades diante das inovações em decorrência das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e, em seu nível de atuação, operacionalizam os dispositivos legais pertinentes” (FERNANDES; CINEL; LOPES, 2016, p.129).

Não podemos manter as professoras e os órgãos da instituição escolar inertes diante do racismo na escola. Essa **disposição à inércia escolar** saltou aos meus olhos durante a análise.

Sabe-se que a “disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é,

mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes” (LAHIRE, 2004, p.28) As disposições não definem identidades, nem são simplistas ao explicar o comportamento humano no cotidiano. Para esse trabalho, as disposições investigadas buscam auxiliar na identificação de traços comportamentais e práticas sociais que interferem e comprometem a formação semiconsciente da identidade negra positiva, posteriormente anunciada de forma consciente.

Na verdade, os atores não passam seu tempo se preocupando com sua 'definição' ou com sua 'identidade'. É pelo fato de que uma parte importante do que os constitui é disposicional e, por conseguinte, infra ou semiconsciente que eles podem sem ter que questionar permanentemente(LAHIRE, 2004, p.317).

É na busca desses vestígios do semi-inconsciente que alinho esta pesquisa com traços metodológicos e de análise, da sociologia disposicional, para entender não somente as práticas sociais das entrevistadas, como também práticas sociais reproduzidas na escola e que mostram uma condição disposicional presente para todas as sujeitas.

Essa inércia escolar que também mantém os dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana extremamente desassociados da prática escolar. Uma disposição que interfere diretamente na prática social, na busca ativa por novas possibilidades de educação, de combate ao racismo e promoção da EREER.

São relatos como: “Todos os professores estavam bem cientes de tudo que tava acontecendo na nossa vida, mas o que não tira da minha cabeça é que dava para ouvir na sala o que eles falavam de mim, dava para ouvir! Em nenhum momento teve uma intervenção” (Ventania). Que comprovam como esse comportamento sem proatividade, sem diálogo ou ação por parte de professores e coordenadores, que se mostra uma disposição à inércia e que perpetua a violência produzida pela estrutura racista.

Essa violência em grande parte é percebida pelas professoras apenas na reação que as jovens mulheres negras tiveram diante do descaso e do silêncio

conivente da escola. Como vítimas, se viram obrigadas a serem violentas, na tentativa de defesa e reação aos ataques que sofriam diariamente.

Então quando eu estourava e gritava na sala de aula, teve várias coisas de eu explodir e gritar, chorar e essas coisas assim, ainda era tachada de barraqueira! No médio já era mais explosiva, mas eu já me fazia ouvir, não que eu me fazia ouvir, mas como eu era mais explosiva, eu acho que daí já ficava aquela coisa 'Aí não mexe com ela não que ela é barraqueira! Não fala nada para ela não, fica quieto aí e deixa ela lá.'Sabe!?" (Ventania)

A disposição à inércia percebida diante repetidas experiências do silêncio dos educadores perante atitudes racistas auxilia a manutenção do *habitus racista*, assim como mantém estruturas de poder, estereótipos e imagens de controle intocados e atuantes no ambiente escolar. Um exemplo coletado nas entrevistas é a manutenção, a partir da inércia escolar, da imagem de controle sobre a mulher negra, definindo-a como agressiva, imagem que segundo Bueno (2020, p.98) “gera sérios prejuízos sociais e pessoais para essas mulheres. Não é sem razão que o estereótipo constitui uma série de imagens de controle relacionadas à feminilidade negra”.

Eu fui para essa escola eu tava com 12 anos e ali foi o bagulho mais louco que eu passei, foi o único momento que eu apanhei do preconceito, real[...] que foi inclusive de um outro menino, preto, que simplesmente não gostava de mim [...] Aí passou e me deu um tapa na cara e aí foi o auge, bati muito nele, ele bateu a cabeça na parede, desmaiou e eu sai como errada, óbvio (Névoa).

Essa inércia se apresenta cotidianamente, em pequenas e reiteradas ações, como os casos de violências sofridas que seguem sem responsabilização e autorizam a discriminação racial e a manutenção de imagens estereotipadas sobre os estudantes não brancos, ou seja, pela manutenção de currículos e percepções da educação bancária que prende o imaginário sobre o povo negro num lugar negativo e de subalternidade.

Uma instituição centenária como a escola, sendo revelada na dimensão de disputa racial em busca de humanidade e dignidade e continuamos a perguntar-nos por que se têm tanta dificuldade em avançar nas questões raciais e sociais dentro da escola. Essa batalha é praticamente lutar contra Golias.

A socialização promovida no contexto escolar acaba engolindo suas alunas e alunos negros e não brancos em suas práticas e concepções, transformando-os em O grande problema para o sucesso escolar, e assim os profissionais da educação deixam de olhar para suas atitudes, práticas e discursos que perpetuam o racismo, a desigualdade e a evasão escolar.

Acabou que eu tinha implicância com cara e eu e ele tinha comigo, um professor super-racista [...] Eu virei um capeta na escola porque enquanto eu era uma anjinha, superinteligente, ninguém me dava atenção que eu merecia, me chamavam de debochada “tu não vai a lugar nenhum porque é debochada, tu é irônica, tu não sei o que” [...] Nisso eu virei uma baita de uma escritora hoje em dia, Toma! (Tempestade)

Para bell hooks (2017) essa inércia por parte da escola, é por falta de empenho para abordar a educação a partir de um ponto de vista que abarque a consciência de raça, classe, gênero, sexualidade. Pois, muitas vezes, a inércia tem suas raízes no medo de que a sala de aula fique incontrolável, que não possa mais exercer seu poder de docente perante o alunado.

Esse medo de perder o poder produz sujeitas oprimidas durante a escolarização e que precisam reunir forças internas e base de apoio afetivo em suas famílias para lidar com a socialização racista. Para não perder o poder, professoras, muitas vezes mulheres, mantêm o uso de seu papel para manter a falsa ideia de que seus conhecimentos são mais importantes, mais válidos e que devem ser mais reconhecidos.

“O esforço feminista para acabar com a dominação patriarcal deveria ser uma preocupação primária precisamente porque insiste na erradicação da exploração e da opressão do contexto familiar e em todos relacionamentos íntimos” (hooks, 2019, p.62), assim como também está presente dentro do contexto escolar.

Professoras, muitas vezes mulheres, mantêm a opressão do patriarcado em cima dos corpos de suas alunas, promovem a reafirmação de imagens de controle em que suas alunas são vistas como violentas, debochadas ou vulgares. Elas, para não perder o poder, se utilizam das opressões que violentam seus corpos docentes, para tentar manter os corpos discentes sob controle. Sem levar em conta que o

poder opressor não gera conhecimento, afetividade, consciência crítica, não empodera nem emancipa. Estão aí, escancaradas, as contradições da escola.

5.2.2 Fissuras na máscara do silêncio: é hora de falar

A estrutura racista não contava com a capacidade de reflexão e criticidade das jovens mulheres negras. Estudantes, que mesmo passando por um processo de socialização escolar majoritariamente racista, conseguiram, por esforço próprio e dedicação familiar, se empoderar e reconhecer a estrutura racista, machista e desigual da sociedade.

Eu estudava na escola do centro, então eu precisava do passe e comecei a juntar. Foi ali que eu comecei a ter consciência de mim, mas também a respeitar, eu não sou uma mulher preta, onde eu me coloco?! o Movimento Negro lá também me ensinou, através do Movimento Estudantil, porque havia essa relação nas lutas, ah vamos lá apoiar! (Amanhecer).

Certamente que esse não é um processo fácil, muito menos rápido. Muitas delas só conseguiram visualizar a violência sofrida após entrar em contato com outros atores sociais, como o Movimento Estudantil, projetos sociais, *Hip Hop* ou o *slam* e galgar seu empoderamento. O Movimento de Mulheres Negras precisa ser destacado nesse ponto, pois ele promove uma reflexão contundente sobre os saberes políticos. “A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos” (GOMES, 2017, p.73).

Elas, em contato com outros processos socializadores, outras propostas pedagógicas mais emancipatórias, saem do papel de alunas submissas, que aceitam o que lhe é ensinado como uma verdade absoluta e passam a questionar seus professores, a estrutura escolar e social de forma mais aguçada. As jovens mulheres negras, passam a se empoderar e produzir autodefinições, narrativas de protagonismo que mudam todo seu posicionamento perante seu corpo e a sociedade.

Neste momento percebo que essa força e criticidade percebida nas entrevistadas relaciona-se com a **disposição para a transgressão** descrita por Patrícia Santos (2017), onde ela toma emprestado a noção de transgressão de bell hooks, aliada a noção de autodefinição e autoavaliação de Patricia Hill Collins criando esta disposição. A disposição para a transgressão é a capacidade de reconhecer os modos de opressão e controle sobre a mulher negra, através de estereótipos, imagens de controle. É a capacidade de não aceitar estas estruturas de poder e reagir direta ou indiretamente através da autodefinição, autonomação e através do diálogo (SANTOS, 2017).

Para Djamila Ribeiro o empoderamento “implica uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos” (2018, p.136). A consciência, para a autora, é maior que uma iniciativa individual pela busca do conhecimento e da superação da realidade, ela é uma concepção nova de poder que produz resultados coletivos e democráticos.

As jovens mulheres negras estão desafiando o emaranhado de opressões que articula o controle de suas vidas, seus corpos e também seus sentires. Elas estão produzindo percepções autônomas e políticas de si (BUENO, 2020), colocando-se como sujeitas ativas de seu processo educacional e da construção de uma afirmação identitária.

Elas, a partir do estímulo da disposição para a transgressão, se tornam empoderadas, críticas e reflexivas a ponto de poetizar suas experiências, sentimentos e posições políticas. Jovens mulheres negras silenciadas pela instituição escolar que passam a erguer a voz e tornar-se, como diria a cantora Iza, ‘dona de mim’.

Eu pensava ‘que vontade de falar alguma coisa’, mas eu ficava tão, ficava tudo tão retraído pra mim que eu não falava nada né. Então essa base de querer falar tava lá, mas não saia pra fora. Daí que 14, 15 anos eu não.... Tem tanta coisa aqui dentro pra falar que vou ter um treco, qualquer dia desses, eu caio dura na rua. Tenho que começar a botar pra fora senão não vai dar. [...]. No meu ponto de vista foi cedo, porque tem várias pessoas que hoje são mais velhas que eu que ainda, infelizmente, não conseguem sair dessa bolha, dessa coisa que prende a gente, que a gente não consegue

botar pra fora com receio de perder amizade, de ficar deslocada e então eu acho que foi muito cedo e, que bom que foi cedo! que bom que eu consegui ter esse pensamento! (Arco-íris).

O processo de conquistar a criticidade, torná-la viva no consciente, transgressora para as jovens mulheres negras, perpassa o processo de aprender o poder de sua voz. Porque como já falado antes nesse trabalho, o projeto de silenciar, calar as vozes das mulheres negras é um projeto de não existência desses corpos e de suas humanidades. Então quando elas “aplicam a teoria de encontrar uma voz em suas vidas, especialmente em relação a compreender a dominação e criar uma consciência crítica atenta, acontece uma transformação significativa para o eu e a sociedade” (hooks, 2019, p.21).

No momento de estilhaçar a máscara do silêncio e falar pelas fissuras da máscara, como traz Djamila Ribeiro (2019) ao citar Conceição Evaristo, as entrevistadas, começam a se reconhecer sujeitas, cidadãs com direitos, um corpo que ocupa um lugar, que traz um formato de ser e agir que é único e merece ser valorizado. A autoestima se fortalece e auxilia na construção de uma identidade negra positiva, autodefinida, auto-anunciada.

A identidade negra passa a ser tematizada de um outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos. E que o uso da força e da violência – Uma estratégia antiga do racismo – tem sido uma tentativa de fazê-los calar (GOMES, 2017 p.71).

De crianças curiosas cuidadas e valorizadas pelas famílias, elas passam para alunas que são bombardeadas com subjetividades racistas que inferem numa incapacidade argumentativa reflexiva. Essas jovens mulheres negras tornam-se mulheres negras posicionadas, inquietas, criativas, críticas em busca de emancipação.

Me explicaram que quando as mulheres estavam pedindo negócio dos feminismos, quero trabalhar, mulheres brancas, as mulheres negras não eram enxergadas como pessoas e aí Puff! Eu entendi tudo! Se não era nem enxergada como pessoa, há pouco tempo atrás, como que eu ia me enxergar, para me dar amor? Se eu não era nem enxergada como pessoa! Como que eu era digna de afeto? Como que eu ia receber uma flor? (Tempestade)

Pensar enquanto sujeito histórico, pertencente a um processo social longo, que atinge diretamente nossa vida cotidiana é pensar a partir de um ponto de vista crítico, engajado. Construir um espaço-tempo para a análise crítica da sociedade e das opressões por ela causadas é propor uma educação comprometida com a liberdade, uma educação alinhada ao feminismo negro. Portanto, o debate não é simplesmente sobre identidade, na verdade ele envolve “pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas” (RIBEIRO, 2018, p.27).

A curiosidade que é inerente a nós, humanos, vai amadurecendo e tornando-se cada vez mais crítica, mais consciente de si e do mundo. Uma criticidade construída no processo de educação e aprimorada nas atividades extraescolares, principalmente ligadas a projetos sociais educativos.

No Mais Educação, um projeto incrível que tinha, eu fui muito incentivada a escrever. Eu tinha ganhado um diário de poemas da minha prima, então eu olhava os delas e queria algo profundo, então começava a escrever, aquilo me mudou muito! Aí eu comecei a escrever como eu me sentia (Tempestade).

Nesses espaços extraescolares, o diálogo se apresenta como um diferencial que proporciona a criticidade e transforma a visão de mundo que essas jovens mulheres negras têm. Para Freire, a existência humana perpassa o pronunciar o mundo, o modificá-lo, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (2011, p. 107).

Nesse lugar de diálogo verdadeiro não existe ignorante ou sábios absolutos, há seres em comunhão buscando saber mais e por isso é um lugar onde as subjetividades são valorizadas e entendidas como parte importante do processo de socialização e educação.

Assim a curiosidade permanece e se aprimora, promovendo reflexões importantes para a construção da identidade positiva, mesmo que inconscientemente. “Hoje eu vejo muita coisa que eu não vi, sabe? Tipo, se me lembrar de uma ocasião eu vou falar ‘Bah! Como é que eu não vi isso? Tá ligado?!’

Então não me formulou, não conscientemente assim” (Maré). Essa possibilidade de se rever, rever seu processo educacional, se recolocar na sociedade enquanto uma sujeita que ergue a voz, que se coloca e promove o debate é uma perspectiva transgressora e transformadora.

Para Veiga (2019), o movimento de deslocamento do sentimento de auto-ódio para a posição de empoderamento passa por experimentações do afeto e da raiva como os trilhos que foram represados e introjetados na subjetividade negra. A subjetividade negra, segundo o autor, quando liberta do auto-ódio, conquista terreno na construção de novas relações sociais, em que aquela sensação de não se sentir em casa, não é mais paralisante, mas sim matéria-prima para a produção artística, cultural, intelectual e política.

Tem muitos versos meus falando sobre a escola e sobre tática de silenciamento, porque eu passei metade da minha infância, senão toda ela, e metade da minha vida reclusa. Porra tenho 23 anos, até os 10 eu nem existia, não tinha voz. Eu saí do fundamental com 15 anos, então até os 15 anos eu não falava. Aí eu fico pensando, tenho 23, tem muito pouco tempo que eu aprendi a falar, aí chega a Ventania na roda, acho que ela traz toda essa ... essa raiva, essa parte de sentimento que a gente não aprende a lidar, falar (Ventania).

Assim como para a entrevistada que não se sentia à vontade para falar e conquistou seu axé de fala no slam, por meio da poesia, para bell hooks “a poesia era o lugar da voz secreta, de tudo o que não podia ser diretamente afirmado ou nomeado, de tudo que não se poderia deixar de expressar” (2019, p.42).

Erguer a voz e se colocar, não se permitir silenciar, expor sentimentos, opiniões e reflexões geram uma mudança social, geram a reflexão de toda a comunidade escolar e possibilita que as jovens mulheres negras se tornem críticas e promovam a criticidade de colegas e professores a partir da fala, do poder de erguer a voz e comungar os pensamentos.

Neste processo de empoderamento e construção do senso crítico, de tornar-se negra, percebo a forte influência da arte. A presença da literatura, da escrita, da dança, do teatro e do esporte é apresentada, nas entrevistas, como uma grande válvula de escape do sistema que subjuga e silencia essas jovens mulheres negras.

A maioria delas reafirma os escritos de hooks (2019), onde a poesia não é descrita como mero registro da maneira como pessoas negras e periféricas falam, é um discurso que transcende, que amplifica a luta, e estilhaça a máscara do silêncio opressora.

Com pesar, evidencio que esses recursos empoderadores, o diálogo verdadeiro em geral, não são fornecidos pela escola, mas sim por espaços educativos extraescolares ou por professores específicos. Esses espaços conseguem promover o que o formato tradicional da escola falha: acolhimento, curiosidade, liberdade corporal, afetividade e autonomia. Nos poucos exemplos de ações artísticas que ocorriam dentro da escola fica nítido o desejo e esforço dos estudantes em realizar essas ações.

Momentos marcantes na verdade, na escola, que eu lembro, foram as vezes que eu me apresentei nos shows de talento. [...] Na verdade eu que organizava o show de talentos, [...] Eu gostava muito de fazer coisas para a escola que não fosse estudar. Então sempre organizava essas coisas, pra dar uma alegria pro pessoal! (Maré)

O processo educativo que envolve a arte e o diálogo é o espaço que se mostra mais crítico, capaz de manter as jovens mulheres negras presentes em sala de aula, ativas e interessadas. É importante enfatizar o que Paulo Freire discute em *Pedagogia do Oprimido*, onde ele diz que o diálogo verdadeiro só existe se há sujeitos com um pensar verdadeiro, um pensar crítico e que ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros. “O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p.109).

Quando são apresentados processos dialógicos, em sala de aula, vê-se a forte influência das educandas, não como instituição, mas como atores sociais que buscam uma mudança efetiva, uma educação como prática da liberdade, um processo educacional crítico e reflexivo por parte das delas e de suas alunas, promovendo assim debate, acolhimento e o diálogo.

No ensino médio há lembranças que eu tenho, [...] e de uma professora excelente que eu tive. Ela foi a pessoa que quase me tirou do vai estudar sim, tá ligado?! Ela era excelente, professora de sociologia, [...]E ela era muito minha amiga, ela era uma professora que era minha amiga, ela

conseguia me entender de alguma forma. A gente conversava muito [...] Foi um suporte muito grande para mim no ensino médio, ela me ajudou muito, muito mesmo!(Maré).

A importância dessas sujeitas na estrutura escolar é imensa. São professoras e professores que olham para a aluna como uma sujeita completa, com seus próprios saberes, identidade e perspectivas. São base sólida para que elas possam falar sobre sentimentos, sobre os desafios e violências sofridas.

O professor veio conversar comigo e ele falou para mim a mesma coisa que ele tinha falado para minha irmã. Que a gente que é preta, a gente precisa estudar duas vezes mais. [...] Mas ele olhava com outro olhar para as alunas negras dele, porque ele sabia que a vida ia ser mais difícil para elas. A gente conversou muito e aí eu comecei a olhar para ele com outros olhos, não com olhar de professor rígido, mas o olhar do professor cuidadoso (Arco-íris).

A verdade é que essa educação problematizadora como prática da liberdade não seria possível sem superar a contradição entre educando e educador ou sem promover um diálogo verdadeiro (FREIRE, 2011). Estas profissionais mudam o destino escolar das jovens mulheres negras, mesmo com atitudes que parecem simples, como uma conversa, um acalento. Essas marcas ficam eternizadas pois contrastam muito com o restante do sistema educacional, mostrando como há possibilidades de melhoria deste sistema, seja pela reestruturação institucional, pela formação de professores mais efetiva e humanizada ou pela própria criticidade da professora em avaliar a situação que ocorre na sala de aula de agir diante disso.

Quando podemos vivenciar a educação como prática da liberdade, estamos promovendo um espaço seguro, uma comunidade de aprendizagem que fortalece o conhecimento e é crítica quanto ao sistema de opressões. Por isso, são tão “necessários os espaços seguros para os processos de autoavaliação e autodefinição da feminilidade negra, pois nesses espaços as possibilidades de operação da objetificação de mulheres negras são infinitamente menores” (BUENO, 2020, p.138).

Essa visão crítica da escola, da sala de aula também se reflete numa visão crítica e aguçada da Lei nº 10.639/03 e sua aplicação. Que se mostra extremamente negligenciada, tendo apenas uma jovem mulher negra revelado que a escola

aplicava corretamente a lei. “Eles me valorizavam muito lá, valorizavam a cultura negra, não só no novembro” (Tempestade). Pensar que uma lei que já existe há 19 anos e ainda é extremamente invisibilizada, tratada como menos necessária ou até mesmo inexistente, dificulta muito a mudança real da prática escolar.

“Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos que reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” (hooks, 2017, p.96). Ou seja, precisamos ter uma ação que vá ao encontro das teorias e leis já existentes, pois só assim há uma prática libertadora, só assim podemos ter mudanças reais, avanços concretos, nos corpos e nas experiências negras na escola.

Uma das entrevistadas diz que conheceu a lei em uma postagem no Facebook e a partir de visão crítica da escola, foi cobrar uma ação efetiva de seus professores que questionaram a pertinência de sua exigência. A jovem mulher negra também relata que nos casos de racismo vivenciado na escola, ela mesma era convidada pela escola para falar do tema “Eu que sofria a agressão e eu que tinha que falar sobre o assunto, isso que é foda né!”

Lembro de eu ter descoberto essa lei, fora a escola e ter levado até a direção, até a coordenação para conversar sobre isso, porque eles não estavam cumprindo essa lei. Não tinha nenhum evento de combate ao racismo e aí eu falei ‘Pô! Vocês não estão cumprindo com uma coisa que tá aí e que vocês deveriam cumprir’ (Névoa).

Mais uma vez a criticidade das jovens mulheres negras ressalta aos olhos, pois são elas que movimentam a escola, criam perspectivas e ações dentro da instituição, além de perceberem que seus professores são humanos, foram alunos, possuem defeitos e erram.

Vale aqui ressaltar que a prática do diálogo é uma das formas mais simples e eficazes para que professoras, pensadoras e acadêmicas possam começar a cruzar as barreiras impostas por raça, gênero, classe, sexualidade entre outros (hooks, 2017) e que esse processo dialógico deve ser usado com mais amplitude, criticidade

para que não fique a cargo das estudantes somente, é um processo coletivo, ninguém dialoga sozinho.

Sendo assim, eles podem aprender e aprimorar seu conhecimento e suas aulas.

Porque às vezes a gente esquece disso, que o professor também foi aluno, [...] E aí a gente trata como se fosse a única verdade absoluta. Nossa! Meu Deus! E a gente esquece de pesquisar por nós. E graças a Deus isso eu sempre mantive, sempre pensei, nunca fui muito atrás do que os outros falavam, sempre pesquisei por mim (Névoa).

Grande parte das ações relacionadas a ERER, identificadas nas entrevistas foram exigidas e/ou realizadas pelas alunas negras, pela necessidade de tratar desse tema e pelo desejo da implementação da lei, ignorada por parte das escolas.

É pela necessidade de um corpo vivo dentro do ambiente escolar que as entrevistadas se articulam para realização do verdadeiro diálogo, da educação para a liberdade delas, dos colegas e professoras. Quando falamos em sala de aula sobre o corpo e como vivemos nele, estamos desafiando, automaticamente, o modo que o poder orquestrou o espaço institucionalizado na escola (hooks, 2017).

São elas, as mobilizadoras, sujeitas que se empoderam do ambiente escolar, possibilitando a reflexão de colegas e professores, atuando como promotoras de uma educação antirracista, na qual a escola não busca executar.

Teve uma vez que eu e uma colega minha, a gente organizou o slam dentro do meu colégio [...] e foi muito legal mesmo porque eu consegui ver as pessoas recitando, pessoas que eu nem imaginava que escrevia, recitando coisas sobre a negritude. Então, ali eu me senti muito especial, [...] por que eu consegui organizar aquilo com a minha amiga e as minhas pessoas conseguiram se sentir à vontade de recitar naquele espaço que a gente criou para falar sobre as nossas dores, entendeu?! (Arco-íris)

Elas promoveram ERER no seu pequeno grupo, colegas, amigos convidados a participar e pronunciar o mundo juntos. Os pequenos grupos são um importante espaço de educação para a consciência crítica, pois são grupos de pessoas que se engajam juntas numa discussão feminista, antirracista, numa luta dialética e, segundo bell “criam um espaço onde o ‘pessoal é político’ como ponto de partida da educação para a consciência crítica” (hooks, 2019, p.66).

É impressionante perceber como essas sujeitas, as jovens mulheres negras, são atuantes, potentes e transformadoras de sua realidade social, promovendo arte educação, esporte e lazer na escola, atuando diante da falha e da inércia escolar, se reafirmando e promovendo uma afirmação positiva de seus colegas e até mesmo professores. Difícil perceber como a escola, como instituição, não busca sanar esses déficits e muitas vezes acaba silenciando as estudantes que buscam abrir esse diálogo.

Apesar disso, sabe-se que há escolas empenhadas na realização de uma EREER efetiva, crítica e transformadora. É lastimável que, entre as mais de 20 escolas em que percorreram as sete entrevistadas ao longo de suas trajetórias escolares, apenas uma foi identificada como uma escola atuante na execução da legislação

Esse lance de me chamarem de Beijola e tal, até maior parte da minha vida eu achava minha boca horrível, eu achava que era feia, eu ia tirar foto e tentava diminuir porque ouvia na escola que era feio [...] Aí depois de conseguir ter consciência racial, eu consegui enxergar beleza nisso e hoje em dia eu acho minha boca linda, maravilhosa, perfeita! Aí eu fico pensando como seria se eu tivesse essa consciência quando eu tivesse na escola? Talvez eu não tivesse sofrido tanto com esses apelidos, essas coisas, se eu conseguisse entender isso na escola, se eu conseguisse ver outras pessoas parecidas comigo se achando bonitas, se sentindo bonitas também, talvez eu não tivesse sido tão dolorido (Eclipse).

A instituição precisa avançar na execução da lei, para que suas alunas possam construir sua identidade de forma mais positiva, mais leve e mais crítica. Passando por menos situações de violência, tornando o ambiente mais saudável, mais acolhedor, potencializando as estudantes e não promovendo o silenciamento, o embranquecimento e o racismo.

É possível transformar a escola, mas exige um desconforto, uma mudança, uma força ativa para a saída da inércia, para que assim, de fato, as estudantes estejam em um ambiente mais seguro, que promova uma educação libertadora, crítica, que haja, afirmativamente, na construção de uma identidade negra positiva.

5.3 SLAM É ESPAÇO PARA AQUILOMBAR E ENEGRECER

Esta parte da dissertação refere-se à análise do eixo **slam**, das entrevistas realizadas em campo. Contém percepções e pensamentos construídos a partir das transcrições das entrevistas. Trechos das falas das jovens mulheres negras também são citados. O conjunto das entrevistadas expressam, por meio de suas falas, seu encontro com o movimento *Poetry Slam*, a construção de espaços afetivos nas rodas de poesia, proporcionando novos quilombos e formando uma comunidade de aprendizagem que promove empoderamento, criticidade e auxilia a construção da identidade negra positiva das entrevistadas.

O *Poetry Slam*, conhecido no Brasil como *slam*, é um espaço-tempo fluído, itinerante, sem muitas formalidades, regras ou moldes corporais fixos. Para a poeta e *slammer* Meimei Bastos, o *slam* “é uma batalha de poesia falada, em que a poeta se inscreve para declamar seu texto autoral para um júri composto por pessoas que geralmente fazem parte do público e são escolhidas no momento da batalha” (2022, p.99).

A maioria das entrevistadas conheceram o *slam* através da internet, em vídeos que estavam no *Youtube* ou *Facebook*. Sendo um movimento que veio para o Brasil em 2008, o *slam* só chegou em Porto Alegre por meados de 2017 e, portanto, já havia muitos vídeos de outros lugares do Brasil na internet, sendo fonte de inspiração para algumas jovens mulheres negras entrevistadas.

Outras entrevistadas conheceram as rodas de poesia por meio do movimento *Hip Hop*, participando de batalhas de rima, cantando ou dançando dentro da cultura. Para Bastos e Villas Bôas “o esquema de rimas, a presença da oralidade e dos dialetos suburbanos, o pertencimento às comunidades periféricas e a denúncia das desigualdades sociais são alguns dos elementos comuns entre o *slam* e o *rap*” (2022, p.226)

As formas como elas conheceram e adentraram o *slam* são diversas, mas trazem características de um grupo de pessoas com uma visão crítica, que investiga possibilidades para ser e existir. Jovens mulheres negras que foram procurar, pela

cidade, até achar um lugar, dentro de Porto Alegre, que proporcionasse arte, diálogo e bem-estar.

O que se destaca como um ponto importante no primeiro contato delas com o *slam* foi o sentimento de acolhimento e pertencimento que as jovens mulheres negras tiveram ao chegar nesse espaço novo, desconhecido. As entrevistadas relatam que foram tratadas com cuidado, carinho, reconhecimento e valorização. “Recebi um acolhimento incrível, abraço de quem nem me conhecia, uma loucura! Foi incrível Tu não tem noção!” (Tempestade).

Se em espaços diversos da sociedade elas são vistas de canto de olho, com desconfiança e preconceito, dentro do *slam* elas se sentiram seguras, entre pessoas parecidas com elas, que as veem sem estereótipos, sem imagens de controle. Cibele Soares (2021) também descreve, em sua dissertação, o acolhimento como algo relevante para as poetisas e percebido em seus poemas, enfatizando esse ponto como um elo promovido pelo feminismo, construtor de irmandade e solidariedade dentro do *slam*.

Essa sensação de pertencimento cria segurança para que elas se expressem artisticamente e criem laços de afeto e aprendizagem, sentindo-se pertencentes à comunidade do *slam*.

Fiquei no espaço que eu me identifiquei, que eu me vi, porque eu já era dessa pegada, já era muito do slam me eu nem tinha ido no slam ainda. Porque a primeira vez que eu fui para o Estadual, foi muito forte para mim, acho que foi a primeira vez que eu vi muita gente preta, do Sul, junto assim sabe?! Várias pessoas pretas diferentes umas das outras, então ali foi onde que me deu uma atualizada, revigorou (Névoa).

Nas entrevistas foi praticamente unânime o sentimento de acolhimento, a possibilidade de estar em um lugar onde ser negra, ser periférica, ser jovem, ser LGBTQIAP+ não é um empecilho, é apenas quem se é. Confesso ser difícil analisar essa sensação, uma sensação que perpassa meu corpo também, que possibilitou eu me visitar, me rever e me alçar no mundo, sendo hoje uma mestranda-poeta-negra.

Bell hooks (2017) conta como a experiência de aprender ou estar em um local onde as experiências individuais de cada uma são consideradas significativas e centrais, possibilita que as mulheres se sintam sujeitas e não objetos.

Em comparação a uma sociedade que exclui, classifica e oprime, promover um espaço-tempo de acolhimento e aceitação é com toda certeza uma prática para a liberdade. “É sobre isso: sobre ser recebida, é sobre receber e mandar arte pra todo mundo que tu conhece, para que todo mundo possa ter um pouquinho de acesso, de afeto!” (Arco-íris).

Slam no Brasil, se incorporou ao movimento de cultura e arte de rua, sendo realizado em praças, viadutos e espaços urbanos que são, por vezes, desvalorizados. Enquanto etapas de um grande campeonato, o *Slam Br*, busca descobrir talentos da poesia falada, que avançam nas classificatórias regionais e nacionais, para representar o Brasil no mundial que ocorre na Europa. Só que enquanto movimento poético, o *slam* é muito maior que a competição.

E aí foi que eu tô aí até hoje! Assim... foi algo que eu escolhi pelo amadurecimento, por mais que o *slam* tenha muita juventude, ainda assim, tem muitas pessoas por trás que são mais maduras, no sentido de conscientização, de saber mediar conflitos... às vezes não... mas é algo assim que não tem aquela... como que se diz... aquela concorrência, sabe?! (Amanhecer)

Segundo Bastos e Vilas Bôas (2022), no *slam* há muito mais que a pura competição, a busca pelo entretenimento ou a ingênua vontade de falar e ouvir poesia. “Existe algo que aos olhos desatentos passa despercebido: a potência educativa e de ressignificação de corpos e lugares” (2022, p.99) Compreender o *slam* como um espaço não-formal de educação, para os autores, extrapola a necessidade capitalista de encontrar os rótulos.

Essa lógica capitalista que busca, como forma de exercer controle sob os diversos indivíduos, rotular seus corpos, práticas, territórios, saberes e manifestações não se adapta ao *slam*. “A *slam* supera as rotulações infligidas aos seus partícipes e constitui-se em espaço de trocas, ressignificações, discussões, fortalecimento, empoderamento e educação” (BASTOS; VILLAS BÔAS, 2022, p.100).

Slam é um espaço-tempo de acolhimento-arte-identidade, pode ser visto como uma tempo-espaço de comunidade-universo-natureza, de ser-sendo, ser Ubuntu (MALOMALO, s.a). Isso possibilita a formação de uma comunidade que promove afetos, encontros e liberdade, como relata uma entrevistada dizendo que, “a partir do momento que tu se dispõe a ir até um *slam*, tu tá disposto a ouvir e aprender então... desde o início, desde a apresentação do que é o *slam*, a gente tá aprendendo alguma coisa” (Maré).

É o mesmo tipo de comunidade que hooks expressa em suas aulas. “Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria uma sensação de compromisso partilhado e de bem comum que nos une” (hooks, 2017, p.58). É um compromisso com a liberdade, com a criatividade, com a corporeidade, com o pensamento e com as diversas formas de ser e estar nessa comunidade, nomeando-se em poesias e no próprio movimento poético. A criação de uma comunidade que aprende com as jovens mulheres negras dando o reconhecimento delas, enquanto detentoras de um saber importante, que promove mudanças sociais práticas pois “antes dos *slam*, onde é que preto falava? Quem escutava preto? Lá no *slam* tem um adolescente, adolescente são levados a sério, porque fora de lá ah mimimi!” (Tempestade).

Quando outra entrevistada relata que “não conhecia ninguém, fui sozinha lá, toda tímida, mas aí eu me sentia tão bem, era tão bom, tipo encontrei meu rolê sabe?! E aí depois eu nunca mais parei de ir” (Eclipse), mostra como tornar-se e nomear-se é algo da voz e do corpo também. Num momento da sociedade que as pessoas não se olham, não conversam mais, ir sozinha a um lugar e lá consegui conhecer pessoas novas, conversar, se sentir confortável e segura para voltar é uma prática de liberdade, é a construção de comunidade de aprendizagem através da arte, do afeto e do diálogo verdadeiro.

Hooks ao escrever sobre a comunidade de aprendizagem, relata seu compromisso em criar com os alunos, mesmo que por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem, onde todos ficam posicionados como aqueles que

aprendem. Na comunidade todos estão comprometidos com a criação de um contexto em que há aprendizado e respeito (hooks, 2017).

Fui no *Slam das Minas*, aí cheguei lá e foi a Amanhecer que disse para mim: ‘e aí tu não vai recitar hoje?’ E eu pensando c*lho eu não vou recitar hoje? Ela sabe que eu escrevo?’ Aí ela falou para mim ‘Aí tem maior cara de quem escreve!’ Eu pensando ‘Meu Deus, como assim eu tenho cara de quem escreve?!’ (sorrindo muito) Depois daquele ali que eu fui jurada, no outro já estava competindo, ganhei o [*slam*] Liberta, ganhei aqui, aí... já foi! Fui parar lá no Nacional Feminino, foi todo esse rolê (Ventania).

Nesse ponto de encontro, as jovens mulheres negras tornam-se negras, tornam-se e nomeiam-se poetas. É nesse lugar que elas percebem sua potência, encontram suas vozes, nomeiam-se e se tornam uma comunidade de aprendizagem. Achar a voz, para hooks, não é só contar sua própria experiência. “É usar esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (2017, p.199).

Essa “cara de quem escreve” (Ventania) me parece ser muito mais uma forma de atirar a poeta que existe em cada uma de nós. Fazer com que a jovem mulher negra se questione: Eu tenho cara? Eu sou poeta? Eu posso recitar? Eu gostaria de recitar?

Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com a voz libertadora, nossas palavras conectam outras pessoas que vivem em silêncio. E a ênfase feminista em encontrar a voz no silêncio das mulheres negras aumentou o interesse pelas nossas palavras (hooks, 2019). Bell também ressalta que “encontrar a voz é parte essencial da luta libertadora – um ponto de partida necessário para o oprimido, explorado –, uma mudança em direção à liberdade” (hooks, 2019, p.55) questionar e promover o questionamento é uma forma de acolher, aproximar e incentivar que outras jovens mulheres negras encontrem sua voz. No *slam* há criação de espaços seguros, um lugar que proporciona a força para que outras jovens mulheres negras possam erguer a voz, falar e estilhaçar de vez a máscara do silêncio.

Eu queria tanto fazer parte daquilo, queria tanto me inserir naquilo que eu meio que me obriguei a tentar conversar com as pessoas e tentar conhecer as pessoas, pra tipo, eu quero muito fazer parte desse rolê as pessoas são muito legais, elas têm tudo a ver comigo, elas gostam da mesma coisa que eu então... (Eclipse)

Em comunidade, as jovens mulheres negras, erguem a voz e se põem de frente no combate ao racismo e sexismo, desenvolvendo estratégias de sobrevivência, resistência e existência, estratégias que devem ser partilhadas, difundidas com as comunidades negras, para que outras jovens mulheres negras percebam que tem nas mãos e na fala, uma possibilidade de libertação (hooks, 2017). A autora complementa dizendo que “dar voz às variadas dimensões de nossas vidas, é uma maneira de a mulher não branca começar o processo de se educar para a consciência crítica” (hooks, 2019, p.46).

É potente pensar um espaço que afeta com afeto a ponto de uma jovem mulher negra se esforçar para recuperar e erguer a voz para falar, conversar, criar laços e se relacionar com pessoas estranhas, mas que a fazem se sentir pertencente, que a potencializa a falar, falar verdadeiramente.

Paulo Freire escreve que a existência humana não pode ser silenciosa, muda ou nutrida de falsas palavras. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir dele novo pronunciar” (2011, p.108) Como diz o pensador brasileiro, ninguém diz a palavra verdadeira sozinha, mas certamente se diz em comunidade, em comunhão, na prática.

“Ninguém aqui é melhor que ninguém, ninguém aqui tá por oh! Não! A gente tá aqui porque é um espaço que a gente construiu e até o momento a gente tá construindo coletivamente com as manas” (Amanhecer). O encontro de quem pronuncia o mundo é ato de criação, ato de amor. Para o autor, o diálogo é este encontro das pessoas mediatizadas pelo mundo, para pronunciá-lo, sem esgotar a relação eu-tu, ou seja, a relação entre os que pronunciam o mundo e o transformam (FREIRE, 2011).

No *slam* cria-se uma atmosfera de aprendizado e encorajamento, onde o diálogo é verdadeiro, há amor ao pronunciar o mundo, pois há quem fale de todo o coração e quem de todo o coração queria escutar.

No momento que eu pisei na roda eu identifiquei que eu tinha coisas para falar também. Aquela carência de 'não estou me ouvindo, não consigo dar voz às coisas' ela vem muito forte e eu quero me colocar naquele espaço,

eu quero falar também, eu quero dizer. Eu falei 'cara eu já escrevo, eu já tenho eu só preciso ir lá e falar, só preciso falar (Ventania).

No *slam* todos são intimamente convidados a participar, porque ninguém é passivo na comunidade. Os poetas trabalham, os jurados trabalham, os organizadores, fotógrafos, *video makers* estão “a todo vapor”, mas o público também trabalha. Não há nada mais desanimador que um *slam* onde o público é passivo. Não reage, não grita, não vibra, não se comunica. Isso não funciona no *slam*. Para ele acontecer com toda sua potência todos têm que interagir, todos aprendem e ensinam, todos são questionadores e são questionados. É uma pedagogia engajada, uma prática da liberdade, onde quem antes era oprimido, conquista as condições de, reflexivamente, descobrir-se e se conquistar como sujeito de seu próprio destino histórico (FREIRE, 2011).

Aí quando eu vi todo mundo ali, aqueles poetas todos lindos e maravilhosos eu pensei c*lho! Também posso fazer isso aí, acho que sei fazer isso bem, acho que gosto e aí eu lembro que eu cheguei em casa aquele dia e já fui ver nos meus cadernos, nas coisas, fiquei muito inspirada para escrever também, aí eu já fui atrás de procurar e ver vídeo, saber o que era, eu fiquei muito empolgada, fascinada e já fui procurar onde ia ter o próximo *slam*, quando ia ser porque eu já queria ir para recitar entendeu?! (eclipse)

Como pesquisadora negra, leio essas transcrições e vejo esse espaço que as entrevistadas descrevem como uma forma de quilombo dos novos tempos, onde as práticas para a liberdade estão no horizonte possível, concreto. A forma como se socializa no *slam* é uma socialização que visa a liberdade real do povo brasileiro, da mesma forma que os quilombos.

Nesse sentido, Beatriz Nascimento (2021) descreve o quilombo, no seu sentido histórico, como um sistema social alternativo que teve mudanças ao longo dos últimos séculos. Parece que sua transformação se deu, em grande parte, pelo fim do sistema escravagista, mas seu caráter de resistência racial, cultural e seu aspecto autônomo dos períodos de ‘paz’ tem continuidade até os dias atuais.

Para a autora, a linha de continuidade está estabelecida no sentido de sistema social baseado em autodefesa e na resistência como forma política, assim como se encontra o *slam* hoje (NASCIMENTO, 2021). Um espaço de autodefesa ao falar das

dores e das opressões e assim possibilitar horizontes de resistência e transformação do mundo ao pronunciá-lo. É a construção de possibilidades de socialização que não parta do racismo, patriarcado ou da cisheteronormatividade. É a possibilidade de aquilombar e renascer.

O *slam* fez eu me aquilombar, fez eu me aproximar de pessoas negras incríveis, fez eu ter mais facilidade para me abrir, fez eu me autoconhecer, porque quanto mais eu me dedico para escrever algo, mas eu estou me dedicando para falar sobre mim, sobre situações que eu passo e sobre como eu me sinto em tais situações. O *slam* me proporcionou autoconhecimento e isso é muito importante para mim! (Tempestade)

Slam é quilombo, é “instrumento ideológico contra as formas de opressão” (NASCIMENTO, 2021, p.163), é um espaço de acolhimento e reconhecimento. É espaço-tempo de possibilidades antirracistas, antissexismos. É nesse espaço que muitas entrevistadas relatam ter sua primeira vivência enquanto pessoa negra, em uma comunidade de aprendizagem que valoriza a negritude e que busca empoderar e enaltecer as especificidades, promovendo educação e diálogo verdadeiro.

Para Beatriz (2021), foi a retórica do quilombo, a análise dele como sistema alternativo, que serviu como símbolo principal para a trajetória do movimento onde os negros puderam criar um movimento social baseado no discurso e na verbalização da necessidade de autoafirmação e recuperação da identidade negra. Movimentos como o Grupo Palmares, de Porto Alegre, são exemplos de como o quilombo volta “como código reagente ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade negra” (NASCIMENTO, 2021, p.165).

Movimentos como o Grupo Palmares, o Sopapo Poético⁸ e *slam* ressaltam a beleza e fortalecem o processo de tornar-se negra, de forma positiva, junto da comunidade que empodera e reafirma as posições das jovens mulheres negras entrevistadas.

Muita gente exaltando a nossa herança, contando sobre nossa história, então claro que tem esse papel [antirracista] e também, pôr a gente adentrar as escolas, universidades, falando sobre a nossa vivência, como pessoa

⁸ Sarau negro que acontece em Porto Alegre desde 2012 e que homenageia a literatura e a poesia afro-brasileira e afro-gaúcha .

preta, através do *slam*, dentro de espaços que eram super negados para nós, onde a gente era 2% da população, até pouquíssimo tempo atrás (Névoa).

A partir desse sentimento de construção de um espaço de liberdade e valorização, o *slam*, enquanto quilombo, passa a ser sinônimo de comportamento do povo negro e esperança para uma sociedade melhor. Ele rompe com as imagens de controle, com o silêncio da subalternidade e possibilita que as jovens mulheres negras se reinventem e se sintam confiantes em ser quem são. Beatriz Nascimento (2021) descreve que o quilombo é um símbolo de resistência étnica e política. Institucionalmente ele guarda as características singulares do seu modelo africano. “Por tudo isso o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (NASCIMENTO, 2021, p.166).

Quando eu comecei a frequentar o *slam* inclusive eu ainda alisava o meu cabelo, não tinha feito a transição capilar ainda, que foi, para mim pessoalmente, um marco muito grande e enfim né, é uma transição estética mas que muda muito mais por dentro da gente do que por fora né então isso, essa parte, como eu me vejo e como eu me entendo no mundo e me coloco também (Eclipse).

O *slam* amplia as possibilidades de ser e estar no mundo, limpa as lentes manchadas de racismo e promove a autoestima dessas jovens mulheres negras e possibilita que se nomeiem lindas, fortes e corajosas. Promove ainda, o que Nascimento chama de “reflorestamento mental e afetivo” (2021, p.227) do povo negro, uma ecologia mental de infinitas possibilidades de estímulo, a veia artística e poética da comunidade e de possibilidades que estilhaçam não só o silêncio que oprime, como autoimagens degradantes, assim como disposições para o auto-ódio.

Se eu quiser um vestido neon eu vou usar, se quiser usar uma roupa colorida eu vou usar, porque o *slam* traz esse conforto, esse lugar, espaço para tu ser o que quiser, pra usar o cabelo que quiser, a roupa que quiser e isso faz toda a diferença pra uma pessoa. Ainda mais pra uma pessoa que tá nessa fase de transição de saber o que ela é, o que ela quer o que não quer (Arco-íris).

O *slam* promove esse empoderamento estético, sendo muito importante ao desmistificar as imagens de controle como mulatas, novinhas, sapatão, mucama, que exercem força de dominação sobre os corpos das jovens mulheres negras.

Segundo Winnie, combater as imagens de controle a partir da primazia do heterossexismo como um sistema de opressão e dominação é uma agenda política muito importante. É necessário notar que a sexualidade da comunidade negra é controlada a partir da dominação histórica e organizada pelas opressões: raça, classe e gênero (BUENO, 2020). Todas essas ideias estereotipadas e imagens de controle racistas são questionadas e revistas pela comunidade de aprendizagem do *slam*.

Porque a gente tem o esteriótipo da mulher negra sapatão, tem estereótipo de quase homem, de não demonstrar sentimentos, de agir como homem hétero, de se vestir como homem, sabe?! E por muitos anos eu segui esse estereótipo, mas não era quem eu sou, não era quem eu era e eu me sentia muito estranha e eu não entendia o porquê (Maré).

Bueno (2020) destaca a importância de lugares seguros para o processo de autovalorização e autodefinição das mulheres negras, como nesta pesquisa que aborda jovens mulheres negras porque são nesses espaços seguros, como as rodas de *slam*, que as possibilidades do uso da objetificação das jovens mulheres negras tornam-se infinitamente menores.

Esse processo elucidada não só as forças de dominação que exercem poder sobre o corpo da mulher negra, mas também as que dominam o corpo e o viver do homem negro, que marginaliza, explora e mantém os homens negros numa posição distante da cidadania e próximo ao vício, à violência e à morte.

Acho que me ajudou nesse processo também de perdão do meu pai, porque daí eu entendia ouvindo os irmãos falando, eu falava cara olha só, é uma perspectiva masculina que eu não tenho, então a gente começa a olhar para o irmão e falar f***. Era assim que o meu pai, sempre aquela lembrança, então era assim que meu pai se sentia, será por isso que fazia tal coisa? (Ventania)

Dentro dessa perspectiva feminista, Patricia Hill Collins também considera que o empoderamento político das jovens mulheres negras jamais será possível num contexto em que os homens negros estejam sendo prejudicados e dominados, como é o caso dos jovens negros brasileiros assassinados diariamente pela polícia (BUENO, 2020). Como feminista negra, vejo de extrema importância esse papel contra as imagens que controlam os corpos dos homens negros, pois entender e

combater isso é promover infâncias e juventudes negras mais saudáveis para os jovens negros e para as jovens mulheres negras também.

Assim como enfatiza outra entrevistada, o *slam* como quilombo promove uma comunidade de aprendizagem, onde o diálogo é verdadeiro, as diversas perspectivas são analisadas, onde o afeto é estimulado e o conhecimento perpassa a todos de maneira fluida, contínua, leve e prazerosa. Todos aprendem e ensinam algo, todos vivenciam de forma única mas em coletividade.

Mas lá [*slam*] é um lugar onde a gente se aquilomba, é um aquilombamento, entendeu?! Nem todo preto tem condições de pagar terapia, nem todo preto tem uma escola pública, nem todo preto tem esse contato sabe, de consciência [...] digamos meus coleguinhas riram do meu cabelo vai falar com quem isso? Ele vai perceber esse errado aonde? No *slam*! (Tempestade)

Para Neuza Souza saber-se negra é viver a experiência de ter massacrada sua identidade, submetida a exigências, “mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p.18). Dentro do tempo-espaço do *slam* é promovido o resgate da identidade, recria-se potências e se oferece saúde mental, possibilitando o conhecimento sobre como as opressões operam, de forma interseccional, em todas suas avenidas e para que se possa aprender e se reconhecer nessas diversas forças que atuam em nosso ser e no estar no mundo.

Mesmo sendo uma competição, o *slam* enquanto comunidade, preocupa-se muito mais com a arte, com a criatividade e o bem-estar de quem está lá. Bastos e Villas Bôas, em suas considerações finais descrevem que a competição na *slam* é, na verdade, um “pretexto para atrair a atenção do público para a poesia e, conseqüentemente, para as questões e discussões levantadas pelas *slammers*” (2022, p.113). Para os autores o *slam* é identificado como espaço de ensino-aprendizagem, espaço de educação não formal, pois as experiências compartilhadas entre grupos e indivíduos “gera uma identificação, na qual o indivíduo se referencia e se constrói politicamente a partir da transferência de informações e vivências estabelecidas com os demais que partilham desse mesmo espaço” (BASTOS; VILLAS BÔAS, 2022, p.113).

Esse negócio de roda fazer piada, nem sabe quem é a pessoa, mas depois começa a fazer amizade fora dali também, então cara *slam* foi muito importante para eu me reconhecer enquanto mulher, me ajudar a entender isso também, todo resto é consequência disso aí, é graças ao *slam*, me joguei de cabeça, foi fantástico [...] Então acho que primeiro o *slam* é importante por isso! Pelas pessoas periféricas terem tomado consciência e posse disso, até porque é um movimento de rua, então sempre aconteceu nesse local, nesse meio (Ventania).

Essa facilidade de comunicação, a integração de toda a comunidade, num sentido de unidade, de quilombo mesmo, faz com que todo o coletivo tenha a preocupação em encorajar novos poetas, valorizar os poetas antigos e promover a troca, o diálogo verdadeiro e o afeto sincero entre todos os sujeitos da comunidade formada naquele espaço-tempo. *Slam* é transgressor, engajado e emancipatório.

As pessoas que são negras têm o espaço delas de acolhimento, de vivência, de fala que às vezes tu passou por uma semana muito ruim e tu só que ser acolhido. É isso, porque também uma ferramenta antirracista é um lugar que acolhe as pessoas pretas que sofrem racismo na rua, em casa. Não só racismo, como qualquer outro crime que possa vir a acontecer. Então acolher também é dom que o *slam* tem. Todos! Pelo menos eu fui bem acolhida em todos, pra mim é isso. Eu tenho muita certeza que o *slam* é uma ferramenta antirracista e só tem tendência a crescer (Arco-íris).

Uma comunidade transgressora, que permite que a disposição à transgressão se fortaleça, promova práticas sociais de escuta, liberdade de expressão, e fortaleça as identidades e vozes. “Pra mim é isso, sabe?! A arte liberta, ela transforma. Eu já consegui escrever muita coisa que eu não consigo falar pras pessoas, sobre assédio, sobre abuso sexual” (Arco-íris).

Collins e Bilge afirmam (2021) que as jovens estão bem posicionadas para criarem uma política de identidade que critica as desigualdades e os problemas sociais, pois elas são as primeiras a ver como os sistemas interseccionais as ameaçam, principalmente porque suas experiências são perpassadas por várias interseções como gênero, raça, classe, idade, sexualidade. Então conseguir falar, quebrar o silêncio e promover o diálogo sobre experiências vividas e temas diversos da sociedade é uma característica das jovens e do *slam*, provando a importância desse espaço na saúde mental das entrevistadas e no estímulo dado a elas para falar e não mais silenciar diante de uma opressão.

Porque nas primeiras poesias que eu trouxe para o *Slam* era tudo em terceira pessoa, porque eu não queria que a história, a história era minha, a poesia era minha, eu estava falando sobre mim muitas vezes, mas eu falava na terceira pessoa para as pessoas não associarem aquilo que aconteceu comigo, entendeu?! (Ventania)

Sair desse esconder-se com a poesia é poder erguer sua voz verdadeiramente. É prática de liberdade, ecoar, em versos, a voz de quem é oprimida e silenciada durante anos de socialização escolar, é um ato revolucionário é permitir que as jovens mulheres negras sejam sujeitas de suas histórias e de seus poemas é promover uma nova forma de olhar para si, potencializando uma visão positiva de si mesma e que encoraja a entrevistada a nomear-se e libertar-se.

Além de nomear-se a jovem mulher negra, foi reflexiva ao perceber seu próprio processo de libertação. Essa reflexividade, é uma construção de criticidade, algo que é muito explorado dentro do *slam*. Toda a mágica da poesia falada nas rodas de *slam* está, também, nessa proposição da reflexão de forma poética, trazendo à tona temas relevantes, sentimentos comuns a todos em versos e rimas potentes.

Collins e Bilge abordam o tema do *Hip Hop* e permitem ver que há características em comum entre o *Hip Hop* e o *slam*. Uma delas é o conteúdo das atividades do *Hip Hop*– e do *slam* – que destaca a identidade das pessoas jovens, dando voz a suas experiências enquanto negras, mestiças, pobres e lésbicas.

No *hip hop* [e no *slam*] adolescentes e jovens adultos de ambos os sexos contam a história de sua vida, as verdades e experiências. O *hip hop* não é uma política indenitária abstrata. Ao contrário, é um espaço importante de desenvolvimento daquele tipo de política identitária coletiva que dá forma à práxis interseccional (COLLINS; BILGE, 2021, p.192).

Analisar o eixo *slam* como o espaço-tempo que promove criticidade, reavaliação identitária e uma nova visão do cotidiano é extremamente importante, pois dentro desse quilombo contemporâneo criam-se novas perspectivas do dia a dia, possibilita-se a formação de uma visão crítica sobre o racismo estrutural da sociedade e promove-se o desejo de ampliar as possibilidades da arte no cotidiano e na realidade diária das jovens mulheres negras.

Nesse sentido que influencia minha rotina, é mais acessível pra mim a poesia[...] Poesia você não precisa só escrever, você pode desenhar, pode declamar [...]Por isso que eu escolhi, nossa se é pra mim continuar fazendo

algo e que eu me sinta bem, então é a poesia, é a escrita, a oralidade e ela influência, mas ela também me dá brecha para fazer um milhão e trocentas outras coisas (Amanhecer).

Outra entrevistada relata que foi no *slam* que começou a refletir sobre coisas que aconteciam no seu dia a dia e que via constantemente, sem refletir criticamente. “eu lembro que uma vez eu ouvi um bagulho sobre a Globo é pop, no *slam* e eu fiquei pensando muito sobre isso, nunca tinha pensado sobre... do ‘agro é pop’. Tu aprende muito com o *slam*, acho que sim!”(Maré).

Sabendo que essas jovens mulheres negras usam o *slam* como forma de filosofia e arte para trocar conhecimentos sobre os desafios cotidianos, reafirmo o potencial reflexivo que tem o *slam*, enquanto comunidade de aprendizagem que promove uma educação para uma consciência crítica com uma pedagogia que repousa sobre o engajamento dialógico, analisando o mundo de forma crítica, fazendo perguntas desconfortáveis e difíceis e pensando sobre a própria subordinação (COLLINS; BILGE, 2021).

Ser crítico, segundo Collins e Bilge (2021), exige auto-reflexividade de pensamento, sentimento e ação em relação à própria prática. “A interseccionalidade como práxis crítica requer o uso do conhecimento adquirido por meio da prática para orientar ações subsequentes da vida cotidiana” (2021, p.66). Ela, segundo as autoras, como práxis e ferramenta de investigação contínua nessa comunidade de aprendizagem, proporciona um olhar ampliado, que permite vários pontos de entrada e formas de engajamento de quem participa e ao fazer isso, a interseccionalidade enquanto práxis crítica presente no *slam*, promove o entendimento da sociedade e do cotidiano de forma mais complexa e flexível.

Possibilitar um novo olhar sobre o cotidiano, trazendo à tona opressões subjetivas, sórdidas como do racismo à brasileira, é também mostrar novas possibilidades de se relacionar com a arte, entrelaçar as experiências, ampliando a reflexão do cotidiano, internalizando a poesia no seu dia a dia para além do momento da roda de *slam*.

Obviamente que ao afirmar a promoção do diálogo, estamos reafirmando a posição crítica da comunidade de aprendizagem. Posição que muitas vezes não é adotada pela escola e por isso, a própria formação da comunidade de aprendizagem não é de fato criada. Uma entrevistada expõe essa diferença existente entre o *slam* e a escola, quando relata sua inserção na escola a partir do movimento do *slam*.

Tanto que algumas professoras, muitas professoras querem introduzir aquilo [*slam*] na escola, mas às vezes eles querem aquilo, querem introduzir aquilo, mas não querem do jeito que a gente se expressa. Tem como tu ir menos agressiva? Tem como tu mudar aquilo? Mas lá a gente tem a liberdade de se expressar de um jeito periférico, e se a gente pode se expressar de um jeito mais periférico (Tempestade).

Poder estar em um lugar e sentir-se livre para ser quem se é, é promover uma sensação de aquilombar-se, acolher, encorajar. Se a escola mantém uma visão opressora, a livre expressão já não é mais livre. O quilombo, segundo Beatriz Nascimento“, é memória, é história, é o ser” (2021, p.241). Para a autora, ele marca um processo de ação, onde a conduta também se baseia na palavra como um invocador, um instrumento de revelação, evocação e por isso é importante perceber como o processo reflexivo do *slam*, enquanto quilombo, interfere no cotidiano, nas posições sociais e políticas das jovens mulheres negras entrevistadas.

Então o *slam* traz muito isso, traz a tona coisas que tu não presta atenção. Mas como são muitas mentes pensantes, são muitos poetas, são várias possibilidades que abrem a tua mente e tu começa a ver o mundo com uma perspectiva diferente. [...] Então são coisas assim, são muitas mentes pensantes que escrevem e falam sobre tudo: amizade, amor, racismo, sei lá... guerra mundial (Arco-íris).

É exatamente por propor uma visão crítica, reflexiva, que busca dialogar e aprender com o outro que o *slam*, enquanto quilombo moderno é uma comunidade de aprendizagem que possui um papel antirracista extremamente potente. Para Beatriz “quilombo é o espaço que ocupamos. Quilombo somos nós. [...] Esse Brasil democrático, revolucionário, que ajudamos a construir, é assim que o queremos. [...] Contra todas as forças conservadoras. Quilombo hoje é o momento de resgate histórico” (NASCIMENTO, 2021, p.241). Quilombo por ideologia é antirracista, e ao combater imagens de controle racistas, ao promover autoestima e valorização da cultura e história negra, ao acolher corpos negros e exaltá-los o *slam* se mostra uma

grande ferramenta na luta contra o racismo. É um espaço que permite às entrevistadas tornarem-se mulheres negras, empoderadas, felizes com quem são, com amor-próprio e capazes de amar os demais, ampliando a rede de afeto e cuidado.

Por experiência própria, da minha vida, ele tem muito papel antirracista assim, porque me transformou como pessoa primeiro, e a partir disso eu consegui levar essa ideia adiante para outras pessoas também sabe?! Então, com certeza, ele tem esse papel (eclipse).

Slam enquanto ferramenta antirracista necessita, de maneira imprescindível, da liberdade de expressão dos sentimentos, do acolhimento e respeito que caracteriza a comunidade de aprendizagem e de seu caráter reflexivo que promove possibilidades sociais concretas que não estão pautadas no racismo, sexismo ou classismo.

Para Jesus e Souza podemos pensar nos *slams* é pensar enquanto espaços subversivos, que abrem novas vias de discurso para todos da comunidade – poetas, público, organizadores – onde as jovens mulheres negras, “através da rua, do corpo e da palavra, performam formas de resistência” (2020, p.344).

Enquanto exercício contínuo de prática de liberdade, onde se engaja, se fala e se ouve, é que o *slam* exerce, com notoriedade, seu papel educador, promotor de saúde mental, afeto e autoestima.

Olha vocês, Poetas Vivos. É uma baita ferramenta, não tem nem o que complementar. Os Poetas Vivos, *Slam*, poesia e as leis, enfim, a cultura, a crítica, a problematização. Entrar em escolas, palestras, fazer parcerias, acessar espaços, acessar leis de incentivo à cultura. Então, por mais que eu traga, essa questão que pra mim, foi pra mim, foi uma experiência pessoal, eu consigo ver toda essa potencialidade (Amanhecer).

Possibilidades de coletivos que enaltecem a arte, promovam cultura e educação como são coletivos independentes que organizam os *slams* se mostram uma fonte rica de estudo de possibilidades pedagógicas, metodológicas e sociológicas, uma nova possibilidade de socializar, de existir em comunidade. Uma possibilidade antirracista, que trata as relações étnico raciais com respeito, seguindo o Estatuto da Igualdade Racial.

O *slam* mostra-se antirracista ao tratar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais propondo mudanças na forma como os integrantes da comunidade de aprendizagem se dirigirem uns aos outros, “a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (SILVA, 2007, p.490). Dessa forma há uma nova socialização, que proporciona a valorização e reconhecimento das jovens mulheres negras, tornando-as mais empoderadas e confiantes de quem são.

As pessoas lembrem de ti, lembrem que tu existe, lembrem que tu faz poesia, que tu escreve. Eles lembrem da tua arte! Isso é tão gratificante! Porque, às vezes, a gente tá numa periferia pequena ou grande, a gente não tem perspectiva! (Arco-íris)

É um saber ecológico, que perpassa o corpo, a rua, as encruzilhadas da vida e deságua arte, poesia, liberdade e ciência, afinal, aqui estou em um processo de formação, possibilitando que a academia, a rua e a poesia entrecruzam essa escrita e a construção desse conhecimento. A universidade me apresentou o *slam* e agora o *slam* me apresenta uma nova visão de universidade. Colocar o conhecimento da academia, com o conhecimento da roda de poesia na mesma capanga e disseminar esse conhecimento é, para mim, prática da liberdade.

É minha disposição à transgressão que me impulsiona a escrever e enegrecer essa dissertação, afinal se no *slam* o silêncio é uma prece para escutar e aprender com os demais, aqui o texto também se faz prece, para que nosso potencial seja amplificado e que possamos tornar-nos mulheres negras, que se veem de maneira positiva, que são donas de si e confiantes de nosso potencial, do nosso poder de mudar a sociedade, pouco a pouco, no nosso cotidiano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido por todas pesquisadoras e pesquisadores que nenhuma pesquisa termina de forma completamente circular, abarcando tudo que é possível daquele tema. É sempre uma construção! Minha pesquisa se fez baseada em outras pesquisas, agregou coisas novas e pode inspirar novas pesquisas. Mas a esta altura do mestrado, escrevendo o último capítulo desta dissertação, já é possível chegar a algumas conclusões, considerações e até apontar perspectivas para a continuidade do estudo.

Quando pensamos a socialização e a trajetórias de jovens mulheres negras é perceptível que ambas não são lineares. Elas são desiguais, contraditórias e, muitas vezes, revelam sofrimentos e possibilidades, enleadas em meio às diversas forças sociais que perpassam os corpos e mentes das entrevistadas.

É visível, no início das trajetórias das jovens mulheres negras entrevistadas, uma atuação muito forte da socialização familiar e da ausência da ação do Estado como garantidor de direitos básicos. A base familiar da maioria das entrevistadas é materna, tendo mãe, avó e tia como referências de acolhimento, afeto, apoio e empoderamento. Apenas Maré teve a presença do pai durante toda a vida, evidenciando um padrão de paternidade ausente e ou violenta.

Foram as mães que ensinaram às suas filhas as primeiras percepções positivas de si mesmas, como foi o caso de Arco-íris, Névoa e Tempestade que tiveram suas características físicas exaltadas pelas mães, na busca pela construção da identidade negra das jovens mulheres negras. As mães estimularam a autoestima de suas filhas e permitiram que tanto elas quanto suas filhas se sentissem empoderadas para nomear-se e se autodefinirem.

Fica nítido que a falta do diálogo sobre as questões étnico-raciais, dentro do ambiente familiar, de forma interligada às relações raciais e racistas na sociedade, causam consequências psicológicas importantes às jovens mulheres negras, que passam sua infância e adolescência desorientadas quanto a sua identidade

étnico-racial e vivendo por décadas, no desconhecimento sobre si mesmas, na insegurança em autodenominar-se ou até na sua nulidade em ambientes em que são questionadas ou oprimidas pela questão racial como no caso das entrevistadas Amanhecer e Ventania. Outra situação delicada é a família inter-racial de Maré que por muitas vezes dificulta o processo de autodefinição por ter parâmetros desiguais sobre a negritude, mantendo a entrevistada num limbo do não lugar, vivido por inúmeras pessoas pardas no Brasil.

Uma consideração importante é a influência da garantia de aplicação dos direitos básicos das crianças, descrito na Constituição Federal. Quando não há essa garantia, como nos casos relatados de Eclipse, Ventania e Névoa, que não conseguiram acesso às creches ou escolas de turno integral, acarretando em crianças violentadas, adultizadas e marginalizadas por falta de educação, segurança e a falta de renda digna para as mães e na instauração da violência como algo natural.

Uma realidade muito cruel e que acaba naturalizando o ser “mulher negra” como ser a cidadã que tem direitos negados e o corpo violado. Isso é algo estarrecedor e que deve ter um olhar aprofundado da ciência, para que se criem estratégias, políticas públicas e tecnologias capazes de combater essa desigualdade e oferecer uma infância de direitos efetivamente reconhecidos e mais tranquila para as jovens mulheres negras brasileiras.

Em contrapartida à omissão do Estado brasileiro, está a amorosidade e a garra das mães das entrevistadas, em sua maioria mulheres negras. Esta amorosidade relatada por Maré, Tempestade, Arco-íris e Névoa, ensina diariamente que há muita beleza na negritude de seus corpos, que há muita força oriunda de suas ancestralidades. São essas mães que promovem a autoestima das filhas, enaltecendo-as, as empoderando e as armando com afeto e consciência racial para que cheguem em outros ambientes sabendo que são meninas que se tornarão mulheres negras potentes para se defender da neurose cultural que é o racismo brasileiro.

Para tal, a educação é o grande objetivo dessas mães, que geralmente não terminaram os estudos escolares, mas que apoiam e auxiliam na formação de suas filhas para que elas ascendam socialmente e rompam o ciclo de desigualdade e de submissão ao qual são submetidas, como é o caso de Ventania, Tempestade, Maré e Arco-íris. Essas mães trabalham por meio de seus saberes práticos, para que suas filhas tenham inclinações (ou tendências disposicionais) a se imaginar como mulheres afirmativas e em posições sociais menos desiguais e opressivas do que as suas, enquanto faxineiras, zeladoras ou desempregadas, assim como para que as filhas construam uma autoimagem positiva.

Quando pensamos no segundo eixo, a escola, podemos perceber a mudança drástica entre um ambiente familiar que valoriza a negritude e enaltece a beleza das jovens mulheres negras para um ambiente institucionalmente racista. Na escola, é onde Tempestade, Arco-íris, Amanhecer, Eclipse, Maré e Ventania se deparam com o racismo pela primeira vez. O cabelo é o símbolo da violência cotidiana tendo sido objeto de ataque para todas as entrevistadas.

Outros aspectos físicos e comportamentais também são demarcados como inferiores e degradantes, colocando as jovens mulheres negras dentro de uma imagem de controle que as determinam como agressivas. Ventania relata sobre o silenciamento que essa violência cotidiana causou nela, mantendo-a anos sem se colocar em sala de aula por medo dos ataques, acarretando, entre outras questões psicológicas, no seu desejo por alisar o cabelo. Cabelo crespo, enquanto uma marca da negritude, é atacado diariamente e expõem a construção de uma disposição ao auto-ódio, identificada como uma tendência incutida nas entrevistadas pelo ambiente racista que é a escola, mantenedora do *habitus racista*.

Uma tendência disposicional construída nas jovens mulheres negras, mas que é fruto de uma socialização escolar que segue ancorada no mito da superioridade branca, ideia de que tudo que sai da norma branca é feio, é inferior e é passível de ridicularização. Uma violência diária, que constrói um desejo de ser o outro, de não ser quem se é, um auto-ódio, uma busca por parecer cada vez menos consigo mesma. Essa enxurrada de sentimentos e comparações depreciativas dificulta – ou

impede – a formação de uma identidade negra positiva, o tornar-se negra se apresenta num processo doloroso e humilhante.

A unanimidade da violência racista com os cabelos dessas jovens mulheres negras também está relacionada a outro dado identificado ao longo da pesquisa: a ausência da aplicação da Lei nº 10.639/03. Essa ausência, além de ser ilegal, já que há uma lei obrigando a educação das relações étnico-raciais, perpetua ideias racistas por parte dos alunos e professores. Constatar que, mesmo após 19 anos da implementação da lei, a maioria das instituições de ensino que fazem parte da trajetória escolar das entrevistadas não efetiva as determinações das Diretrizes para EREER é preocupante.

A instituição precisa avançar muito no planejamento e implementação da legislação obrigatória, para que suas alunas possam construir sua identidade de forma mais positiva, mais leve e mais crítica. É necessário a transformação da escola em um ambiente que proporcione menos situações de violência, que seja mais acolhedor, mais saudável, mais transgressor, potencializando as estudantes e não promovendo o silenciamento, o embranquecimento e o racismo.

Quando pensamos que a escola é um ambiente majoritariamente feminino, onde grande parte dos docentes são mulheres, fica evidente que o feminismo não está entrando no ambiente escolar. Se tivesse adentrando a escola, perceberíamos a influência do pensamento feminista na ação das professoras, entendendo e atuando para que as opressões combatidas sejam, não somente as que assolam a questão de gênero, mas de raça, sexualidade e classe. Não há uma verdadeira liberdade quando negamos ou mantemos determinadas opressões dentro de uma instituição escolar.

A não execução da EREER, percebida a partir de uma disposição escolar para a inércia, em não agir diante do racismo ou para combatê-lo, mantém a escola encapsulando alunas e alunos negros em imagens de controle que prejudicam a automegação e autovalorização das estudantes como mulheres negras, perpetuando uma percepção de si deturpada, negativa e alimentando a disposição ao auto-ódio. Neste sentido, a escola como instituição, no interior de um sistema

escolar de educação, revela uma disposição à inércia frente ao tema do racismo e permite inferir que esta inércia é característica de todo o sistema.

O desejo de transformar a escola é possível, mas exige um desconforto, uma mudança, uma força ativa para a saída da inércia, para que assim, de fato, as estudantes estejam em um ambiente mais seguro, que promova uma educação libertadora, crítica, que haja, afirmativamente, na construção de uma identidade negra positiva.

Mas a escola é um espaço-tempo do contraditório. Ao mesmo tempo que mantém imagens e estereótipos racistas, é na escola que percebemos a formação da criticidade e da reflexividade das entrevistadas como ocorrido com a Tempestade, Névoa e Amanhecer. Um processo de empoderamento e reflexão que instiga a formação de uma disposição para a transgressão. A formação de um censo crítico, reflexivo, onde aquela sujeita nomeia-se convicta de seu valor, propondo novas perspectivas para transgredir as determinações e estereótipos racistas impostos e ter mais alegria e leveza para o tornar-se negra.

Questionar, erguer a voz e dizer o que pensa, se colocando no espaço como cidadã que não se permite ser silenciada, que expressa seus sentimentos, opiniões e reflexões, são ações que essas jovens mulheres negras produzirão para uma mudança no convívio social. Tais mudanças emancipatórias geram mais reflexões, combatem o racismo, sexismo e outras desigualdades, contrapondo-se aos papéis ditos como sendo delas, contestando a escola pela sua disposição em permanecer inerte em relação à educação das relações étnico raciais.

Esse potencial emancipatório é percebido na relação com professores específicos que dialogam verdadeiramente com as entrevistadas. Colegas, coletivos e grêmios estudantis foram marcantes na trajetória de Maré, Amanhecer e Arco-íris. Todos esses atores mostram-se relevantes para essa construção da criticidade, expandindo os horizontes das jovens mulheres negras, mostrando possibilidades, e incentivando-as a ter coragem para seguir os estudos e almejar a universidade.

Essas trocas, que possuem um diálogo verdadeiro no ambiente escolar, possibilitam que as entrevistadas, como Névoa, Tempestade e Arco-íris, tenham voz

para questionar a escola e propor alternativas antirracistas para a instituição. São elas, que em grande parte das ações identificadas relacionadas a ERER, exigiram ou realizaram providências para o combate ao racismo, pela necessidade de tratar desse tema e pelo desejo da implementação da lei ignorada por parte das escolas.

A corporeidade dentro do ambiente escolar é antirracista, antissexista e articula o verdadeiro diálogo, que respeita as diferenças e aceita a diversidade convivendo, aprendendo e produzindo saberes.

A disposição para a transgressão, também notada em outros trabalhos, é oposta a manutenção do *habitus racista*. Com ela, os desconfortos são colocados em confronto e assim, imagens de controle – agressiva, vulgar, barraqueira – são combatidas, novas percepções são instauradas e toda a comunidade escolar ganha com isso. Promove-se alunas e professoras críticas e conscientes, que têm mais autonomia em definir-se e nomear-se negras, colocando isso como uma identificação positiva.

Essa criticidade se expande para além da sala de aula. Quando olhamos para as análises do eixo *slam*, percebemos como o pensamento crítico das jovens mulheres negras as levaram para o movimento. Maré, Eclipse e Arco-íris, relatam que conheceram o *slam* a partir da internet e aquele encontro foi de identificação quase instantânea. A curiosidade e a reflexividade as trouxeram até o *slam*, mas foi o acolhimento e o afeto que as permaneceram nessa comunidade.

O acolhimento foi um fato relatado por unanimidade. Todas as entrevistadas disseram se sentir acolhidas no *slam*, ressaltando como essa sensação as fez querer voltar, querer conhecer mais as outras pessoas e promover verdadeiramente o diálogo e a afetividade. Além da paixão pela poesia, pela liberdade de falar o que sente, pensa e o que escreve e guarda há anos, como contou Ventania, Maré, Tempestade, Eclipse e Névoa, que já escreviam, mas não se sentiam à vontade para compartilhar sua arte antes de conhecer a roda de poesia falada.

Com esse acolhimento, o *slam* promove comunidades de aprendizagem, onde há uma atmosfera de aprendizado e encorajamento, onde todos são convidados a falar e ouvir; ninguém é mais importante ou mais inteligente. É numa comunidade de

aprendizagem, como as rodas de poesia falada, que o diálogo é verdadeiro e há amor ao pronunciar o mundo.

Na comunidade de aprendizagem, as jovens mulheres negras, têm a possibilidade de erguerem a voz e combaterem o racismo e o sexismo, desenvolvendo estratégias de sobrevivência, resistência e existência. Cria-se um compromisso com a liberdade, com a corporeidade, com o pensamento crítico e com a criatividade, onde todos têm a liberdade de nomearem-se e colocar na roda sua arte. A criação de uma comunidade que aprende com as jovens mulheres negras, dando o reconhecimento a elas, enquanto detentoras de saberes válidos, dignos e que são capazes de promover mudanças sociais práticas.

É nesse espaço de diálogo verdadeiro, onde comunidades de aprendizagem se criam, que muitas entrevistadas relatam ter sua primeira vivência enquanto pessoa negra, em um espaço-tempo que valoriza a negritude e que busca empoderar e enaltecer as especificidades, promovendo a educação antirracista. Dessa forma pode-se definir o *slam* como um quilombo.

Quilombo enquanto um sistema social que não se baseia no racismo e no sexismo, mas sim na autodefesa e na resistência como forma política. Um espaço-tempo para falar das dores e opressões vivenciadas, e assim, possibilitar novos horizontes de resistência e transformação do mundo. No *slam* a comunidade ressalta a beleza e fortalece o processo de tornar-se negra, de forma positiva, tornando as jovens mulheres negras certas de que podem romper com imagens de controle, estereótipos e vociferar suas poesias e suas perspectivas de vida.

Slam é um espaço-tempo de acolhimento-arte-identidade, pode ser visto como tempo-espaço de comunidade-universo-natureza, que promove o resgate da identidade, oferece saúde mental, possibilitando a todos mais conhecimento sobre as opressões operantes.

Ele também é espaço-tempo de novas possibilidades de se relacionar com a arte, ampliando a reflexão do cotidiano, internalizando a poesia no seu dia a dia para além do momento da roda de poesia. *Slam* é quilombo, é comunidade de aprendizagem e é sim espaço-tempo com propostas antirracistas de

educar-aprender-viver, é a busca por retomar nosso sentimento de comunidade, unidade, enquanto humanos, *slam é Ubuntu*.

A formação da identidade de mulheres negras se constrói ao longo dos três eixos e é permeada pelas disposições e suas forças contraditórias. Este trabalho se finda aqui, mas sua questão problema e seus objetivos podem ser objeto de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lucélia de Jesus. **A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais**. Brasília. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. UNB. 2019

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais - coordenação Djamila Ribeiro).

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais - coordenação Djamila Ribeiro).

ASSUNÇÃO, Clara. **Ciências negras são as mais afetadas na atividade acadêmica durante a pandemia**. Rede Brasil Atual. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/07/cientistas-negras-sao-as-mais-afetadas-na-atividade-academica-durante-a-pandemia/> Acessado em: 01 jul 2021.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Uberlândia; maio 2019. Disponível: <https://www.andifes.org.br/Pesquisa-do-Perfil-Socioecon> Acesso em: 02 jul. 2021

BASTOS, Meimei; VILLAS BÔAS, Rafael L. | Pode a rua ser escola? Slam como espaço não formal de ensino-aprendizagem. **Revista Terceira Margem**, v. 26, n. 49, mai./ago. 2022, p. 97-114

BENTO.Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: Set de 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: Razões Práticas. Campinas: Editora Papirus, 1996

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/L12711.htm> Acesso em: 28. ago. 2021

BRASIL. Lei nº11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **altera 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”**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17.ago.2021

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, p.37, out, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acessado em: 12. jul. 2021.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 17. ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patricia Hills Collins/ Winnie Bueno**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020, 176p.

COLLINS, Patricia Hills e BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**; tradução Rane Souza - 1ª edição. São Paulo. Editora Boitempo, 2021.

COSTA, Juliana dos Santos. **Da menina negra à mulher preta: educação e identidade**. São José do Rio Preto. Dissertação de Mestrado Ensino e Processos Formativos. Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2021

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, Santa Catarina, v.7, n.12, p.171-188, 2002.

DAMASCENA, Quecia Silva; OLIVEIRA, Eduardo Miranda; SILVA, Maria Cecília De Paula. **Identidade Negra, Educação E Silenciamento: O olhar pedagógico para a aplicação da Lei 10.639/03**. Revista Teias, [S.I.], v. 19, n. 53, p. 248-261, jul. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29461>. Acesso em: 09 ago. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos/** Conceição Evaristo - Rio de Janeiro: Malê. 2017

FERNANDES, Evandro. CINEL, Nora C.L. e LOPES, Vera N. [org]. **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. 1ª ed. Porto Alegre. UFRGS, 2016, 358p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire 50 ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi **Gênero Família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas**. Belo Horizonte. Tese de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2014

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** / Nilma Lino Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.98-109, jan/abr 2012

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria. 2002. Disponível em: <https://poslit.letras.ufmg.br/pt-br/> Acesso em: 10 mai. 2021

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21 Set/Out/Nov/Dez. 2002. p.40-51

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flávio Rios e Marcia Lima. Editora Zahar,. 2020 376p.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: Anpocs, 1983. (Ciências Sociais Hoje, n. 2).

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982. 115 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1998, 102 p.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra/ bell hooks**; tradução de Cátia B. Maringolo. São Paulo. Editora Elefante. 2019. 380p.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks**. Tradução de Marcela Brandão Cipolla 2ª edição. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes. 2017

IPEA. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** / Org: Mariana Mazzini Marcondes [et al.]. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). 160p. 2013.

JESUS, Amanda Julieta Souza; SOUZA, Florentina da Silva. Nossa arma-palavra: O ativismo intelectual das mulheres negras no Poetry Slam. **REVELL** – v.1, nº.24 – janeiro – abril. 2020

JUNIOR, Paulo L. e MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos – Disposições e variações individuais**. Tradução de Patrícia Reulliard e Didier Martin. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MACHADO, Raimunda. **Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar**. São Luís. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, 2008.

MALOMALO, Bas'lelle. **KOUYATÉ KEITA: o legado do Griot, Dani Kouyaté (1994)**. s.a.

MARTINS, Erenay. **Espaçotempo & ancestralidade de matriz africana em terras caboclas**. São Paulo. Dissertação de mestrado em Educação. USP. 2015

MARQUES, Elenir Gularte. **Grupo Palmares em Porto Alegre na década de 1970: o papel de mulheres negras ativistas**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Sociologia UFRGS. 2019

MATTOS, Patrícia. **As abordagens da “sociologia disposicional” e da “interseccionalidade”:** articulando uma proposta para os estudos de gênero. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2632128> Acesso em: 05 jan. 21

MOREIRA, Núbia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. Brasília, DF. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. 2013

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado em Sociologia. IFCH-UNICAMP. 2007

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos/** Beatriz Nascimento. Organização Alex Ratts – 1ª edi – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio M.M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPed. 29 set a 02 out. Goiânia. 2013

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. **Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade**. Civitas - Revista De Ciências Sociais, 21(3), p. 445-454. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40551> Acesso em: agosto de 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala/ Djamila Ribeiro**-São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 112p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro)

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?/ Djamila Ribeiro** -1ªed -São Paulo: Companhias das Letras, 2018

ROSATTI, Camila G.; BONALDI, Eduardo V.; FERREIRA, Mariana T. Uma crítica para o presente: entrevista com Luc Boltanski. **PLURAL, Revista do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.21.1, 2014, pp.217-230.

SANTOS, José A.; CAMISOLÃO, Rita C.; LOPES, Vera N. [et al]. **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar** - Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008

SANTOS, Nilsa M. C. Pensamentos de negras velhas sobre feminismo e currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.2, p.497-524, maio/ago 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/santos.pdf> Acesso em: 17.ago.2020

SANTOS, Patrícia Helena Xavier dos. **Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo/Sales Augusto dos Santos**. Jundiá, Paco Editorial: 2014. 300p

SANTOS, José A., CAMISOLÃO, Rita C., LOPES, Vera N. [et al]. **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar** - Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008

SILVA, Kelly da. **Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça**. Juiz de Fora. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Marina Maria Teixeira da. **A identidade e a vivência da maternidade lésbica negra em Recife**. Recife. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos. Universidade Federal de Pernambuco. 2017

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. Revista Eletrônica de Educação, V.9, n.2, p.161-187, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137> Acesso em: agosto de 2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro - PUC-RS - Porto Alegre 2007, pp. 489-506

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **“Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas”**: Situando-nos enquanto mulheres e negras. Cadernos CEDES [online]. 1998, v.19, n.45, pp.7-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002>. Acesso em: agosto de 2022

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, (Tese de Doutorado), 1987.

SOARES, Cibele Moni. **A voz das ruas: resistência negra e feminina no Poetry Slam**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Letras. PUCRS. 2021.

SOARES, Lissandra Vieira. **Escrevivências sobre mulheres negras acompanhadas pela proteção social básica – uma perspectiva interseccional**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Institucional. UFRGS. 2017.

SOUSA, Maria da Graça. **Creche pública é direito das crianças e dever do Estado**. CUT Central Única dos Trabalhadores. Publicado em: 19 Novembro, 2008. Disponível em: <https://www.cut.org.br/artigos/creche-publica-e-direito-das-criancas-e-dever-do-estado> Acesso em: Agosto de 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 4 v. (Coleção Tendências).

TERRA, Livia Maria. **Na interseccionalidade que se acha a questão**. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais. Vol. 2, n. 2, p. 150-171. 2019

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. São Paulo. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP. 2018.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. Fractal: **Revista de Psicologia - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.3, p.705-718, set/out 2010.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 7-17, jun 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/303/281>. Acesso em 10 set 2021

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da participante

Área de Conhecimento: Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)

Objetivo: Obtenção de dados primários para construção da dissertação

Título da Pesquisa: Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências escolares e de *slam*

Pesquisadora: Natália Pagot Xavier

E-mail: nataliapagot@gmail.com Telefone: (51) 996089724

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Elizabete Caregnato

E-mail: celia.caregnato@gmail.com Telefone: (51) 3308-4526

Endereço: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, s/nº – Prédio 12.201 – Sala 700-0 . Bairro Farroupilha – POA/RS CEP 90046-900

Prezada Sr^a

Me chamo Natália Pagot Xavier e estou desenvolvendo uma pesquisa chamada “Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências escolares e de *slam*”, com a orientação da Prof^a Dr^a Célia Elizabete Caregnato. Você está sendo convidada a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a formação da identidade de jovens mulheres negras a partir de experiências escolares e extraescolares como o *slam*. Participarão desta pesquisa, jovens mulheres negras atuantes no *Slam Conexões* em Porto Alegre de 2018 em diante.

Ao participar deste estudo você será entrevistada, a entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição. Será uma entrevista, que poderá ser online ou

presencial, conforme situação de saúde quanto à covid-19. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com a Prof^a Célia Elizabete Caregnato pelo fone (51) 998451252 ou Natália Pagot Xavier (51)996089724.

Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre sua trajetória de vida, informações sobre as experiências escolares, familiares e referentes ao *Poetry Slam*.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações com muito respeito. Os áudios e transcrições não serão divulgados, não haverá identificação de particularidades de cada entrevistada e ao fim do curso de mestrado a pesquisadora compromete-se a excluir o material. Poderão ser utilizados trechos das entrevistas no texto da dissertação, entretanto a identidade da entrevistada será resguardada, Você tem o direito ao sigilo de sua identidade, se assim desejar.

Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas e do campo da educação.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem. Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo e-mail: nataliapagot@gmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 33083738 etica@propesq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Porto Alegre. ____/_____/____

(Assinatura da participante)

Eu, Natália Pagot Xavier, membro da equipe do projeto “Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências escolares e de *slam*”, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa para a participação na pesquisa.

(Natália Pagot Xavier – Mestranda em Educação)

ANEXO B – INSTRUMENTO DE COLETA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)

Mulheres negras e o tornar-se negra em experiências escolares e de *slam*

Oii, tô muito feliz com esse nosso encontro! Fica tranquila que aqui não tem certo nem errado, eu quero te ouvir e aprender contigo. É importante ressaltar que tudo o que for falado aqui será tratado com ética, sigilo e respeito. Você pode interromper a entrevista quando quiser, vamos no seu tempo. Além disso, em momento algum é minha intenção te constranger, se sentir assim, por favor fale.

O objetivo desta conversa é compreender mais da tua trajetória e suas experiências escolares e no *Poetry Slam*. A intenção não é só executar e concluir o curso de mestrado, mas principalmente fazer uma ciência onde a voz das mulheres negras sejam protagonistas e possam ajudar com a ciência social e a educação brasileira. Todas as informações serão tratadas com o rigor e ética necessário e é assegurado o sigilo da identidade das participantes, porém cada uma tem o direito de se autoidentificar, caso seja sua vontade. Por isso é importante saber como você gostaria de ser mencionada no trabalho? Qual codinome gostaria de usar?

- contexto 1 FAMÍLIA

- 1 Agora que já finalizamos essa parte mais documental né! Vamos a nossa conversa Conte sobre sua família, com quem você cresceu, onde e como era sua infância? Havia irmãos?
- 2 Como tu te percebe enquanto mulher e negra? Como foi a influência da sua família na construção desta identidade?
- 3 Você já relatou coisas muito interessantes sobre sua família! Muito Obrigada! Você gostaria de acrescentar alguma informação sobre essas experiências?

Extras: A sua família falava sobre questões de negritude ou de gênero ? // Você sempre se percebeu dessa forma?

- contexto ESCOLA

- 1 Agora quero que você me conte sobre sua trajetória escolar. Quais e quantas escolas estudou? Como você se sentia na escola? Como era sua rotina escolar?
- 2 Você se lembra da sua relação com colegas e professores? Quais momentos mais marcaram sua trajetória?
- 3 Você lembra de debates sobre questões étnico-raciais na sua escola? Você se lembra de casos de racismo ou discriminação no ambiente escolar? Como a escola lidava com eles?
- 4 Conte como a escola influenciou na sua identificação racial? A forma que você se identificava é a mesma que é hoje? Como as experiências escolares foram, ou não, mudando a forma como você se identifica?
- 5 Você conhece a lei 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico Raciais? Já ouviu falar delas nas escolas? Lembra de ações realizadas na escola para combater o racismo ou a discriminação?
- 6 Quais aprendizados e memórias escolares você vai levar consigo no combate ao racismo através do *slam*?

- contexto SLAM

- 1 Conte como você conheceu o *slam* e começou a participar do movimento.
- 2 Como você vê a influência do *slam* e da poesia, na sua rotina. O que mudou em você ao frequentar o *slam*? e na forma que você se identifica?
- 3 Você acredita que o *slam* exerce um papel para educação antirracista? Fale-me como você faz a relação entre o *slam* e a Educação das Relações Étnico Raciais
- 4 Se você pudesse implementar ações nas escolas para enfrentar o racismo e contribuir na formação da identidade de outras mulheres, o que você faria? Quais sugestões você tem para melhorar a ERER na escola?