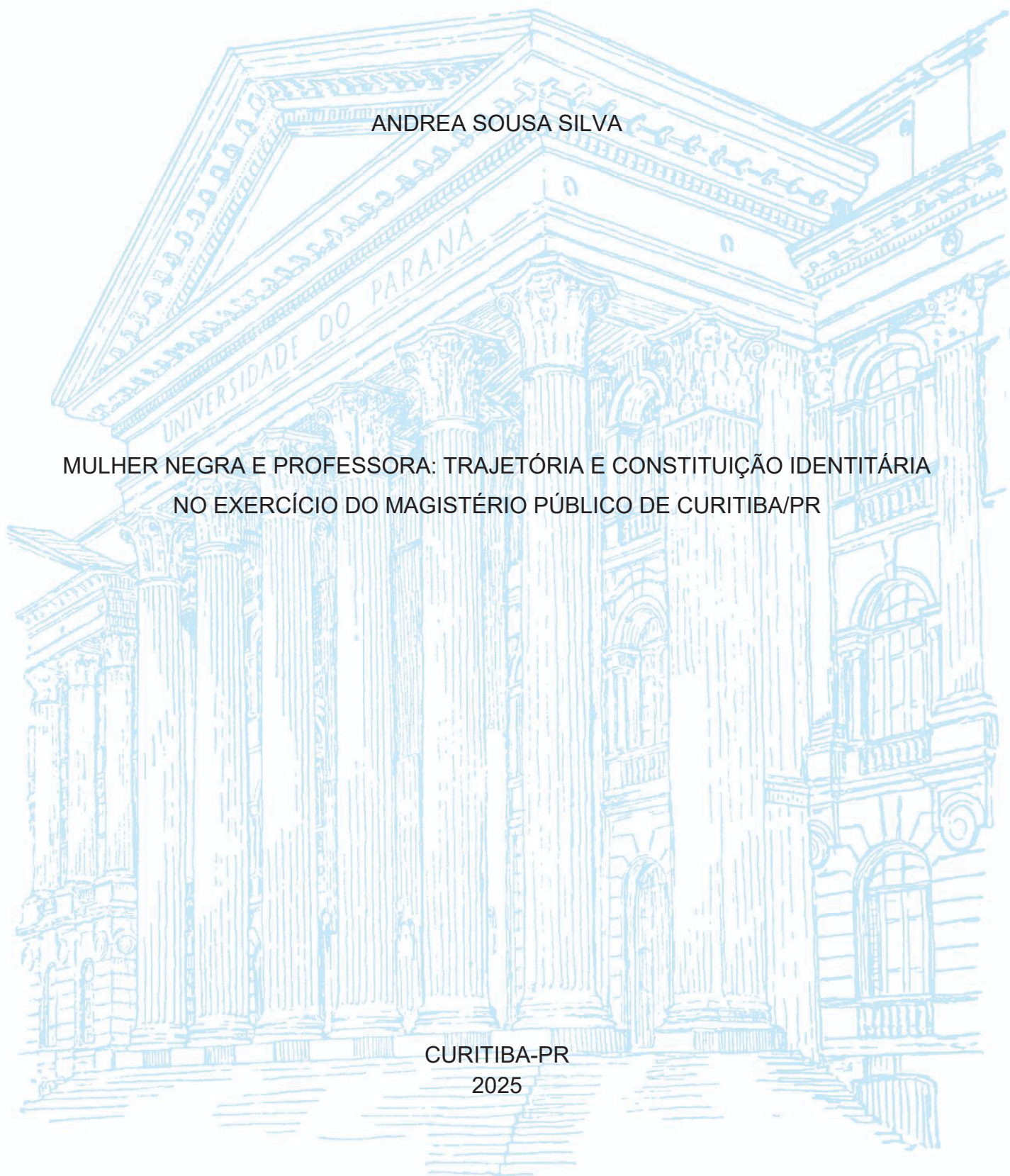


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDREA SOUSA SILVA

MULHER NEGRA E PROFESSORA: TRAJETÓRIA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE CURITIBA/PR

CURITIBA-PR
2025



ANDREA SOUSA SILVA

MULHER NEGRA E PROFESSORA: TRAJETÓRIA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia.

CURITIBA-PR
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Silva, Andrea Sousa

Mulher negra e professora : trajetória e constituição identitária no exercício do magistério público de Curitiba/PR. / Andrea Sousa Silva. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia .

1. Professora negra. 2. Interseccionalidade. 3. Análise do discurso. I. Rasia, Gesualda de Lourdes dos Santos. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecário: Dênis Junio de Almeida CRB-9/2092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANDREA SOUSA SILVA**, intitulada: **MULHER NEGRA E PROFESSORA: TRAJETÓRIA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE CURITIBA/PR**, sob orientação da Profa. Dra. GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 12 de Maio de 2025.

Assinatura Eletrônica

14/05/2025 18:06:17.0

GESUALDA DE LOURDES DOS SANTOS RASIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/05/2025 14:43:24.0

ANA JOSEFINA FERRARI

Avaliador Externo (UFPR - SETOR LITORAL)

Assinatura Eletrônica

20/05/2025 11:03:26.0

MARIANA JAFET CESTARI

Avaliador Externo (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015. Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 451064

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 451064

Para Pedro, meu grande amor, meu raio de sol,
que me ensinou a viver em estado
de poesia,
companheiro para todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Minha mãe Izabel, meu pai Gercino, pessoas que me ensinaram como ser uma mulher negra.

Meu irmão que sempre disse que sou capaz.

À professora doutora Gesualda, por me enxergar, acreditar no meu projeto, me orientar e me apresentar à Análise do Discurso. Por todos os momentos de ensinamento, parceria, generosidade e dedicação, todo meu respeito e admiração! Muito obrigada.

Às professoras entrevistadas que fizeram possível esta pesquisa e o movimento de reflexão sobre a mulher negra professora.

Meus amigos que caminharam os primeiros passos comigo: Eduardo, Cassi e Luiz.

Todos os colegas das disciplinas cursadas que compartilharam comigo o seu conhecimento, o meu muito obrigada.

Minhas amigas, companheiras de sempre!! Positividade diante de tantas situações difíceis.

Às professoras da banca Ana Josefina Ferrari e Mariana Jafet Cestari, pela disponibilidade, generosidade e conhecimento dispensados à dissertação, muito obrigada pelas leituras atentas e afetuosas sugestões na banca de qualificação.

RESUMO

Este estudo analisa a trajetória de nove professoras negras da rede pública de Curitiba, reunidas em um encontro presencial, num sábado de março de 2024, no campus da Reitoria, onde, por meio da *escrevivência*, descreveram suas experiências como mulheres negras e professoras. O objetivo foi compreender como essas mulheres constituem suas identidades em um contexto atravessado pelas interseccionalidades de raça, gênero e classe. A pesquisa parte da minha experiência como professora negra na educação básica do Paraná, em um cenário onde a presença de profissionais negros é ainda minoritária, especialmente entre docentes e pedagogas. A metodologia adotada foi fundamentada na Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana, o que possibilitou interpretar os efeitos de sentido produzidos nos relatos, considerando o sujeito como histórico, social e ideológico. As entrevistas seguiram a técnica Pesquisa História de Vida, articuladas à “Folha *Escrevivência*”, inspirada em Conceição Evaristo, que valoriza a memória e a identidade narradas em primeira pessoa. O corpus de análise é composto por Sequências Discursivas que apontam como a constituição identitária é permeada pelo letramento racial e destacam elementos como a centralidade da figura materna, os enfrentamentos diante do silenciamento e a negação do corpo negro nos espaços educacionais. As vivências apontam práticas de resistência desde a infância até a vida adulta. Identificar-se como mulher negra e professora emerge como um ato político, marcado por tensões e deslocamentos que atualizam a luta contra o racismo institucional e epistêmico. Os relatos ultrapassam a dimensão individual e configuram uma experiência coletiva e histórica. Alcançar o magistério não é visto como conquista isolada, mas como herança de muitas que abriram caminhos. Esta dissertação se apresenta como uma colcha de retalhos de narrativas que resistem e reexistem. A luta nunca foi só minha: a luta é nossa.

Palavras-chave: professora negra; análise do discurso; interseccionalidade, *Escrevivência*; Movimento Negro

ABSTRACT

This study analyzes the trajectory of nine Black women teachers from the public school system in Curitiba, who gathered for an in-person meeting at the Reitoria campus, where, through *escrevivência*, they narrated their experiences as Black women and educators. The objective was to understand how these women construct their identities in a context marked by the intersections of race, gender, and class. The research is grounded in my own experience as a Black teacher in the public education system of Paraná, where the presence of Black professionals remains a minority, especially among teachers and pedagogues. The methodology is based on Discourse Analysis from a Pecheuxian perspective, which enabled the interpretation of meaning effects in the participants' narratives, considering the subject as historical, social, and ideological. The interviews followed the Life History technique, combined with the use of the "*Folha Escrevivência*," inspired by Conceição Evaristo's concept of *escrevivência*, which emphasizes memory and identity narrated in the first person. The corpus is composed of Discursive Sequences that reveal how identity construction is permeated by racial literacy and highlight elements such as the centrality of the maternal figure, resistance to silencing, and the denial of the Black body within educational spaces. These life stories reveal practices of resistance from childhood to adulthood. Identifying as a Black woman and a teacher emerges as a political act, marked by tensions and displacements that bring the struggle against institutional and epistemic racism into the present. These narratives transcend individual experiences, shaping a collective and historical memory. Reaching the teaching profession is not viewed as an isolated achievement, but as an inheritance from many others who paved the way. This dissertation is presented as a patchwork quilt of narratives that not only resist but also re-exist. The struggle was never mine alone: it has always been our.

Keywords: Black women teachers; discourse analysis; intersectionality; Escrevença; Black Movement

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pena Utilizada Pela Princesa Isabel Para Assinatura Da Lei Áurea	18
Figura 2 - Maria Lata D'água	23
Figura 3 - Emerenciana Cardoso Neves	24
Figura 5- Detalhes Da Sociedade Operária Beneficente 13 De Maio - Está Localizada Na Rua Desembargador Clotário Portugal Curitiba/Pr	32
Figura 6- Print Da Capa Do Formulário	101
Figura 7 Cartaz De Divulgação No Instagram	102
Figura 8- Participação Da Orientadora Profª Drª Gesualda Rasia	104
Figura 9 - Folha Escrevivência	104
Figura 10- Adinkras	105
Figura 11- Vivência Com Os Adinkras	106
Figura 12- Vivência Com Os Adinkras	107
Figura 13 - Sankofa	107
Figura 14- Adinkra Okodee Mmowere	111
Figura 15- Adinkra Duafe	114
Figura 16- Adinkra Bese Saka	120
Figura 17- Adinkra Aya	123
Figura 18 - Adinkra Mate Masie	126
Figura 19- Adinkra Akofena	131
Figura 20- Adinkra Boa Me Na Boa Wo	136

ANEXOS

Quadro 1- Perfil Das Professoras Entrevistadas	113
Quadro 2- Folha Escrevivência De Ana Paula	160
Quadro 3 - Folha Escrevivência De Odoyá	161
Quadro 4 - Folha Escrevivência Guadalupe	162
Quadro 5 - Folha Escrevivência Lais	164
Quadro 6 - Folha Escrevivência Violeta	165
Quadro 7 - Folha Escrevivência Nerine	166
Quadro 8 - Folha Escrevivência Proença	167
Quadro 9 - Folha Escrevivência Guilhermina S.	168
Quadro 10 - Folha Escrevivência Sankofa	169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 QUESTÃO NEGRA: HISTORICIDADE E INTERDISCURSO	15
2.1 A QUESTÃO NEGRA	15
2.1.1 A caminho da Abolição	18
2.1.2 - Mulher negra: formação, apagamento, resistência	24
2.1.3 Entre corpos e letras da invisibilidade: resistência mulher negra professora em Curitiba	26
2.1.3 Quebrando os grilhões	28
2.1.4 Processos de Identificação e formas de subjetivação sobre as nomeações preto/negro	31
2.1.5 Movimento Negro, eu, tu, nós: voz	33
2.1.3.1 Nossos passos vêm de longe	38
2.1.3.4 Relações raciais: eu, tu, nós, ele, vós, eles	43
2.2 MARCADORES DE DIFERENÇAS OU INTERSECCIONALIDADE, COMO PREFERIR	
2.2.1 Interseccionalidade e o Movimento Negro Feminino	50
2.2.2 O Movimento, os saberes negros e a legislação no Brasil	57
3 MEMÓRIA E DISCURSO	64
3.1 SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: UMA BUSCA NECESSÁRIA	64
3.2 SOBRE DISCURSO	67
3.3 SOBRE SUJEITO E POSIÇÃO-SUJEITO	71
3.4 SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	75
3.5 SOBRE FORMAÇÃO DISCURSIVA E SEQUÊNCIA DISCURSIVA	79
3.6 SOBRE INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA	82
3.7 SOBRE FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	86
3.8 SOBRE INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA/CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA/LUGAR DE ENUNCIACÃO	89
4. ESCRIVÊNCIA E RESISTÊNCIA: VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS	92
4.1 ESCRIVÊNCIA: UM ATO DE RESISTÊNCIA	92
4.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS	98
4.3 O ENCONTRO: ESCRIVÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS	103
5. SUA TRAJETÓRIA É A MINHA TRAJETÓRIA	111
5.1 AQUI É O MEU LUGAR E CÁ ESTÁ MEU RELATO	111
5.2 MEU OLHAR SOBRE O SEU RELATO	114
5.2.2 Não me peça um absurdo desse, não me peça para silenciar, não me peça para morrer calada.	123
5.2.3 Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler (Sobral, 2016).	126
5.2.4 As negras estão chegando trazendo d'África o axé vital	129

5.2.5 Filhinho tem que entender, Mama África vai e vem, mas não se afasta de você	134
6. ÚLTIMAS PALAVRAS, MAS NÃO FINITAS	139
REFERÊNCIAS	148

1 INTRODUÇÃO

As inquietações que permeiam a reflexão sobre a trajetória da professora mulher negra e a constituição da identidade profissional no exercício do magistério público fazem parte do meu lugar de fala e de minha realidade profissional como uma professora negra no exercício do magistério em Curitiba, na rede estadual do Paraná.

Na capital paranaense, vinte e quatro por cento da população é formada por pessoas negras, conforme os dados apontados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Nascimento, 2021), posicionando-a como a capital mais negra do Sul do país. Entretanto, tal título confronta com a realidade enfrentada por esta parcela da população. A discussão sobre a racialização do espaço urbano e o mito da democracia racial por qual passou, não somente a capital paranaense, mas todo o território nacional, apontam a segregação geográfica, a desigualdade de oportunidades, dificuldade de acesso e a negação da história e cultura das negras e negros que a construiu.

No meu dia a dia vivencio esta realidade e um exemplo disso é a não reprodução do mesmo percentual de presença negra na população na existência de profissionais negros na educação. Esta não é, entretanto, uma realidade apenas na educação. Um olhar mais crítico aponta para a não reprodução do percentual em cargos públicos, em postos de chefia, na representatividade política e em empregos não configurados como de baixa escolaridade.

Considerando que a atuação como professora exige um estabelecido grau de escolaridade, mostrou-se relevante, para mim, buscar entender como se deu a trajetória e a constituição da identidade profissional dessas professoras negras e registrar suas narrativas e suas vivências, tanto para chegar onde chegaram como para se manter onde estão, no intuito de responder a indagação: a narrativa das professoras mulheres negras fornecem pistas para a constituição do processo identitário da mulher negra?

As reflexões norteadoras desta pesquisa partiram de uma inquietação particular, dada minha vivência enquanto mulher negra e professora em Curitiba, na rede pública estadual do Paraná, abrindo-se para uma perspectiva bem maior, ao reconhecer que o relato individual de cada professora negra participante desta pesquisa materializa a experiência histórica e social coletiva de uma população de mulheres negras. A constituição discursiva e o processo identitário são entendidos

aqui como construções dinâmicas, acessados a partir de paráfrases nos relatos de experiências das professoras entrevistadas. Observa-se que, desta forma, a repetibilidade presente nos discursos das mulheres negras professoras é compartilhada e atravessada pelo imaginário. Essa partilha não é um dado inicial, mas se configura em um movimento constante de (re)construção identitária, o qual pode ser compreendido à luz do processo de tornar-se negro, como sublinha Santos (2021).

Sou professora há trinta e dois anos, e nesse tempo, nos colégios em que lecionei, encontrei poucas colegas negras. Esta realidade ainda persiste. Para ilustrar, hoje, no colégio da rede estadual do Paraná onde leciono, em um grupo de vinte professoras, somente eu sou negra. Posto que faz parte do meu lugar de fala e de minha realidade profissional, essa ausência mais que apresentar desânimo, me lançou um desafio: investigar se na narrativa das professoras negras é possível encontrar respostas às inquietações que permeiam a reflexão sobre nossas trajetórias comuns e se essas narrativas fornecem pistas para a constituição do nosso processo identitário como mulheres negras.

Se olharmos para o passado escravocrata é inegável que as narrativas concebidas por vozes negras enfrentam no Brasil o preconceito concretizado em um racismo estrutural habituado a sufocar o discurso dos negros e negras. Daí a importância de retratar a realidade das mulheres negras a partir de suas próprias trajetórias, ampliando a subjetividade e ressaltando as práticas políticas e afetivas dessas mulheres como um processo de resistência ao silenciamento de vozes que foram, por muito tempo, silenciadas. E eu, nesta condição particularizada de mulher afro-brasileira, me atesto e me confirmo ao celebrar minha ancestralidade e me conecto com outras que, como eu, também passam por esta experiência de uma nacionalidade particularizada. Alcanço essa noção de um eu coletivo, e entendo que cada mulher negra a partir desta noção identitária é porta-voz¹ e sabe da responsabilidade que assume diante de tantas outras iguais que não têm condições de falar.

Por isso, a importância de retratar a nossa realidade como mulheres negras a partir de nossas próprias trajetórias, ampliando a subjetividade e ressaltando as

¹ O termo *porta-voz*, aqui empregado, apoia-se na análise de Cestari (2015), ao discutir o funcionamento do pronome “nós” nos discursos de mulheres negras. Segundo a autora, há um deslizamento do “eu” para um “nós” coletivo, em que determinadas mulheres negras passam a falar “de nós e por nós”, assumindo a posição de porta-vozes de experiências compartilhadas, ainda que plurais, contraditórias e atravessadas por diferentes memórias discursivas.

nossas práticas políticas e afetivas como um processo de resistência ao silenciamento de vozes que foram, por muito tempo, silenciadas. Nós queremos contar a nossa história, queremos deixar de sermos objetos de estudo e resultantes de discursos produzidos por vozes predominantemente brancas para assumirmos nosso lugar como sujeitos produtores de conhecimento.

Não é que nunca tenhamos falado. Sempre falamos. Nossas vozes sempre ecoaram e vem de longe. Acontece que, ante um sistema racista, nossas vozes têm sido repetidamente ignoradas, reiteradamente desqualificadas, sistematicamente invalidado o nosso conhecimento.

Defendo a urgência em reconsiderar nossas perspectivas e concebermos pluralização de pensamentos como forma de ampliação de produção de conhecimento no campo discursivo, num movimento de reconsideração e ressignificação das estruturas de poder que reprimem, invisibilizam, encolhem e marginalizam práticas e formas de enxergar, experimentar e interpretar o mundo diferentes daquelas organizadas por estruturas alicerçadas em um único modelo de conhecimento, um conhecimento hegemônico, de imposição eurocentrada.

Atento a isso, este estudo coletou e registrou narrativas sobre a trajetória de constituição profissional de professoras negras de Curitiba/PR para, a partir dos registros, discorrer como essas professoras constituíram suas relações sociais e sua identidade racial e profissional. A coleta das narrativas ocorreu durante um encontro, com nove professoras negras, numa manhã de sábado, em março de 2024, na sala da UFPR, no campus Reitoria.

Por se tratar de uma pesquisa no campo dos estudos do discurso e seu objeto constituir-se fundamentalmente qualitativo, a pesquisa qualitativa atendeu aos propósitos deste estudo. Desta feita, não houve uma preocupação com medidas, quantificações ou técnicas estatísticas de qualquer natureza, mas sim, no conhecimento sobre os indivíduos, angariando recursos em professoras negras, por meio da descrição de suas experiências narradas, tal como foram vivenciadas e descritas por elas mesmas.

A *Escrevivência*, termo cunhado por Maria da Conceição Evaristo de Brito, emergiu como escolha analítico-metodológica para mostrar as trajetórias de mulheres negras, apresentando articulação entre si tanto quanto com a pesquisadora negra. Para Evaristo (2017), *Escrevivência* é a junção entre escrever, viver e se ver. Embora a perspectiva de Evaristo se coloque a partir do relato individual, configurando-se

assim como uma escrita da pessoa e, por outro lado, a análise do discurso sempre considerar o sujeito histórico e social, é possível integrar as duas perspectivas, mesmo parecendo antagônicas, reconhecendo que o relato individual de cada professora participante desta pesquisa materializa a experiência histórica e social coletiva.

Na pesquisa de campo, juntamente com a aplicação de uma *Folha Escrevivência*, descortinando a materialidade discursiva que será analisada, foram utilizadas entrevistas na técnica Pesquisa História de Vida (HV) como forma de acrescer a coleta de dados. A Folha Escrevivência apresenta enunciados semiestruturados, como questões sobre o período escolar, as lembranças, a relação com os pais e os pontos marcantes na trajetória da carreira como professora. A troca foi rica, pois havia no grupo desde professoras em início de carreira até professora universitária aposentada, traçando uma linha do tempo real, com o antes, o durante e o depois da carreira do magistério. Os relatos, escritos ou verbais, foram utilizados com o intuito de contemplar as demandas da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica buscou atender aos objetivos do estudo e dar sustentação aos temas propostos. Em um primeiro momento abordou-se a questão negra na perspectiva da historicidade e do interdiscurso. Movimento Negro, democracia racial, interseccionalidade e legislação brasileira configuraram como conteúdos relevantes para apresentar com mais profundidade o tema.

Sob a óptica da Análise do Discurso foram selecionadas as noções: sujeito, posição-sujeito, condições de produção, interdiscurso, interpelação ideológica, processo identitário, memória discursiva e formações imaginárias e lugar de enunciação tratadas em capítulo específico.

Considerando sua relevância e por ser a escolha analítico-metodológica para a pesquisa, a Escrevivência é apresentada com embasamento teórico e colocações relevantes da própria criadora do termo e de outros autores dedicados ao tema.

Os dados obtidos como resultado da pesquisa desenvolvem-se em duas partes. Primeiro descreve-se o encontro realizado com as professoras negras. O modo como foi concebido, o encadeamento e o transcurso do encontro estão apontados no capítulo quatro, em subdivisão intitulada “o encontro: Escrevivências e vivências de professoras negras na rede pública.” No capítulo cinco apresento o perfil das professoras entrevistadas. Em anexo às transcrições da Folha Escrevivência e disorro sobre os dados coletados.

Reportando-me à indagação sobre se a narrativa das professoras negras fornece pistas para a constituição do processo identitário da mulher negra, os relatos colhidos apresentam sinais e indicam caminhos.

Durante a transcrição das Escrivivências, a interseccionalidade emergiu como um fio que conecta as experiências das professoras negras. A análise discursiva dos relatos indicou como o fato de ser mulher, negra e professora reverbera nas suas práticas e vivências, trazendo à tona as complexas interações entre identidade racial, gênero e profissão. As tentativas de apagamento de nossas ancestralidades, o silenciamento de nossas vozes, e a eurocentralidade que insiste em confrontar nossos cabelos volumosos e nossos corpos negros não nos tornam invisíveis, pois nunca fomos, sempre resistimos e estamos aqui.

As sequências discursivas (SDs) analisadas destacam os momentos quando foi necessário resistir, desnaturalizar o olhar racista de colegas de trabalho e criar caminhos para que mulheres negras pudessem ocupar os espaços que desejavam. Pois se, como Gonzalez (2020, p.68) bem descreve: "o negro é quase invisível", essas narrativas apontam que ser professora negra e transitar nos espaços acadêmicos, seja na educação básica ou na universidade, é um ato profundamente político.

A metáfora do nó utilizada por Saffioti (2015), e comentada na subdivisão do capítulo dois "*Marcadores de diferenças ou interseccionalidade, como preferir*", é sempre atual e mobilizada pela análise do discurso ajuda-nos a perceber onde esses nós se apresentam, com vistas a compreender, e não aceitar, a ausência de professoras negras nas escolas, colégios e universidades. Também auxilia elucidando as opressões que a professora negra enfrenta, não apenas de raça, mas também de gênero e classe social.

A partir das análises, é possível perceber que o senso de responsabilidade é compartilhado entre as SDs, que se marcam na linguagem e, por sua vez, marcam as práticas no corpo social. Essa dinâmica confere uma dimensão adicional de resistência, na qual a identidade profissional se entrelaça com a identidade racial. Como afirma Orlandi (2015), a FD consiste no espaço de determinação do que se pode ou não dizer.

Por fim, as vivências reveladas são de superação, de luta individual e coletiva. Este é o fio que costura a colcha de retalhos que é a vida das mulheres negras. Nem sempre os retalhos são coloridos, floridos, ridentes. Nem sempre são enlutados,

negros, puídos. Esta combinação retrata dignidade, força e resistência na confecção deste agasalho. Costureiras todas deste agasalho, entendemos que a luta de uma é a luta de todas. Esta luta é por uma sociedade onde todas nós, independentemente de raça, gênero e classe, possamos ser ouvidas e possamos continuar unindo nossos retalhos, costurando-os, para nos espaiarmos nos espaços não como exceção, mas como parte de um tecido maior, como parte essencial e habitual. Assim, esta pesquisa não se encerra aqui, continua na busca de mais retalhos e linhas e agulhas para a costura.

2 QUESTÃO NEGRA: HISTORICIDADE E INTERDISCURSO

2.1 A QUESTÃO NEGRA

“A moral da história é simples. Terminada as agitações, os escravos e os libertos sabiam bem, coletivamente, o que não queriam” (2021, p.86), esse trecho escrito por Fernandes, quando analisa a condição dos escravizados num cenário econômico e social pós-abolição, aponta para as incertezas quanto ao futuro desses sujeitos, dadas as condições em que saíram do cativeiro, ao lado da única certeza que os guiava: nada do que viesse a acontecer poderia ser pior que a escravização. A análise do autor parte de um momento histórico em que as alternativas de trabalho para os ex-escravizados eram ínfimas e com grande desamparo econômico.

Para Fernandes (2021), apenas reduzido número de escravos, em geral artesãos, eram que “dispunham do amparo econômico dos antigos senhores” (p.88). Essa falta de alternativas e desamparo foi o que serviu como motivação para que os sujeitos negros, pós-abolição, se engajassem e se unissem em defesa de seus direitos fomentando, por exemplo, o aparecimento, mais tarde, de diversas organizações, tais como o Movimento Negro (MN) e a Frente Negra Brasileira (FNB).

Nesse sentido, o olhar do historiador francês Paul Veyne é pertinente para esta pesquisa porque, ao sugerir que a história pode ser entendida como um romance, desafiando a noção de que ela é uma ciência restrita e neutra (Veyne, 2008), produz convergência com a Análise do Discurso de feição materialista (AD), que concebe a história como narrativa. O autor (2008, p.14) sugere que “a história seja compreendida como um romance, uma narrativa de eventos em que o ser humano é o protagonista”

e por isso é sempre parcial, “subjetiva e não neutra” já que o historiador “toma partido e adota uma abordagem específica para apresentar os fatos” (Veyne, 2008. p.14). Portanto, para Veyne “a historicidade é subjetiva” porque a seleção dos fatos históricos é independente e por isso a ausência de uma “única narrativa histórica”. Assim, se a história é o estudo das ações humanas no passado e no presente, é a “ciência dos homens no tempo” (Bloch, 1997, p.89), como indica o historiador francês Marc Bloch; ela vai além, pois assume o caráter daquilo que desencadeia. Conforme defende Hannah Arendt, em seu livro *Entre o passado e o futuro*, de 1954, reportado por Passos (2014, p.293), “a história assume um caráter daquilo que irrompe (“o novo”) do sujeito e do que o sujeito irrompe; este sujeito produz esse descontínuo”. Arendt prioriza o acontecimento, desta feita, para ela o passado está entre as práticas, os costumes e a ruptura, o que conforme Passos (2014, p.293) nos oferece uma visão “capaz de pensar o passado não de modo estático e inerte, mas enquanto efetividade da mudança e da ruptura”.

Assim, na AD, a referência às ideias de Veyne se justifica pelo fato de mesmo não sendo ele da área da AD “suas contribuições são relevantes para esclarecer o conceito de historicidade, pois corroboram a forma como a AD lida com a ideia de história e a coloca em relação aos conceitos de sujeito e língua” (Tasso, 2004, p.8).

O conceito de historicidade desenvolvido por Pêcheux (2009), leva em consideração os conceitos de sujeito e língua. Conforme Orlandi (2015, p.20) o discurso “é o efeito de sentidos entre locutores” e um objeto sócio-histórico que pertence à sociedade e à história, enfatizando a não neutralidade do discurso. Assim, para a autora, o discurso é também um meio para legitimar as estruturas de desigualdades e poder.

Indursky (1998, p.14) considera a “historicidade como um produto da história na língua”, entendida como “o trabalho discursivo que organiza sentidos conflitantes para as relações de poder presentes em uma formação social”. A autora reporta ao papel fundamental refletido na historicidade, pois esta serve de espaço para a produção de sentidos através dos discursos. Como, conforme Orlandi (2015, p.15), “não há discurso sem sujeito”, entende-se que a historicidade é essencial na constituição da língua e do sujeito na Análise do Discurso (AD).

Com o desenvolvimento da AD, de acordo com Orlandi (2005), houve uma atualização na relação entre história e historicidade, superando a visão restrita vigente no século XIX, quando “a noção de história estava relacionada à língua e atomiza,

vendo nessa relação uma dimensão temporal expressa na forma da cronologia e da evolução” (2005, p.113). Assim, a noção de língua como um sistema complexo, desfragmentado, integrado, é problematizado pela AD, conforme escreve Orlandi (2005, p.113):

Com a AD— e isto que estamos chamando historicidade — a relação passa a ser entendida como constitutiva. Desse modo, se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele. Não se parte da história para o texto —avatar da análise de conteúdo — se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito/sentido) é a temporalidade do texto. Não se trata assim de trabalhar a historicidade (refletida) no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos.

Tasso (2004, p.5) corrobora com essa perspectiva, reafirmando a história como produção de sentidos:

A história é, então, um sentido à espera de “atualização” – correções, retificações, acréscimos ou apagamentos. Ou seja, à espera de um gesto de interpretação por parte dos sujeitos. Para a Análise do Discurso, a história é produção de sentidos. Não é contexto nem explicação, muito menos cronologia. A intervenção da história no dizer, fazendo com que o sentido seja dotado de movimento, se dá pela atuação das práticas sociais e de seus significados. Assim, na Análise do Discurso, entre a língua e o discurso (seu objeto de análise), não vigora uma oposição, e sim, uma contradição. A história não é exterior ao discurso, como determinação: sua posição é interna a ele, uma vez que é a responsável pela constituição do sentido. Como lembra Orlandi (2004), a ordem da língua (a materialidade histórica dos processos de significação) e a ordem da história (a materialidade simbólica da relação do homem com o mundo) constituem a ordem do discurso.

Assim, para o analista de discurso, a história é vista como intrínseca à produção de sentidos e não como um cenário, um exterior autônomo. Cabe, portanto, trabalhar a historicidade observando os processos de constituição de sentidos, desconstruindo as aparências de acerto e de clareza. Para o analista de discurso, trabalhar a historicidade requer cuidado e atenção às pistas linguísticas, percorrendo caminhos não habituais em trajetos que não obedecem às cronologias apresentadas, na descoberta de pistas que retiram da opacidade a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, localizando rupturas e

deslocamentos, em busca de uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos.

É nessa perspectiva que serão abordados, na sequência, o caminho trilhado até a Abolição, a promulgação da Lei Áurea, o período pós-abolição e a condição dos ex-escravizados após a cessação oficial da escravatura. Além disso, será discutida a posição dos escravistas frente ao excesso de mão de obra escrava e as dificuldades dos ex-escravizados em se inserirem na economia. Serão também apresentadas as manifestações de pequenos grupos de intelectuais negros, sua organização, o surgimento de uma imprensa negra e a importância do Movimento Negro. Por fim, será feita uma reflexão necessária sobre o mito da democracia racial, destacando como a população negra enfrentou o racismo, como se organizou em grêmios, clubes e associações. Conforme Domingues (2008, não paginado) “se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade”.

2.1.1 A caminho da Abolição

LEI N. 3353 - DE 13 DE MAIO DE 1888
Declara extinta a escravidão no Brasil.
A Princesa Imperial Regente, em Nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembleia Geral decretou e Ella sancionou a Lei seguinte:
Art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil.
Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario (Fonte: Agência Câmara de Notícias, 2005).

Figura 1- Pena Utilizada Pela Princesa Isabel Para Assinatura Da Lei Áurea



Fonte: Projeto Dami | Divulgação Museu Imperial

O trecho acima reproduz parte da redação contendo a lei da libertação dos escravizados², assinada pela princesa Isabel, conhecida como *Lei Áurea*, que o fez utilizando uma caneta adornada com ouro, diamantes e pedras preciosas. A referência ao ouro no nome da lei, propagandeada como *Lei Áurea*, impinge metáfora a uma lei controversa, já que o ouro e o diamante extraídos por mãos escravizadas agora enfeitam a caneta que decreta sua libertação. Essa lei, que divide o país em antes do regime escravocrata e depois dele, representou a convergência de interesses entre a Coroa Portuguesa, o movimento abolicionista, e os próprios escravizados. No entanto, esses grupos tinham visões e interesses distintos. A Coroa Portuguesa, sob pressão internacional, principalmente da Inglaterra, urgia por abolir a escravidão em prol do trabalho capitalista, enquanto os já libertos e os muitos escravizados pressionavam pela ampla liberdade, conforme esclarece Schwarcz (2018, n.p.) em entrevista à BBC Brasil, concedida a Júlia Dias Carneiro: “é importante destacar sobretudo a atuação dos escravizados, dos negros, dos libertos, que pressionaram muito o tempo todo, seja por insurreições, seja por rebeliões coletivas, rebeliões individuais, suicídios, envenenamentos.” Também havia a pressão do movimento abolicionista brasileiro, pois, conforme a entrevistada (2018),

A Abolição foi um processo de luta da sociedade brasileira. Não foi uma lei. Não foi um presente da princesa (Isabel), como romanticamente se diz. Muitos setores de classe média e de profissionais liberais aderiram à causa abolicionista, que vira suprapartidária na década de 1880.

² *Lei Áurea* na íntegra:

LEI N. 3353 - DE 13 DE MAIO DE 1888

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em Nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, Faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral decretou e Ella sancionou a Lei seguinte:

Art. 1º É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brazil.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas e interino dos Negocios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de Sua Magestade o Imperador, a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palacio do Rio de Janeiro em 13 de Maio de 1888, 67º da Independencia e do Imperio.

PRINCEZA IMPERIAL REGENTE.

Rodrigo Augusto da Silva.

Carta de lei, pela qual Vossa Alteza Imperial Manda executar o Decreto da Assembléa Geral, que Houve por bem Sancionar, declarando extinta a escravidão no Brazil, como nella se declara.

Para Vossa Alteza Imperial Ver.

Chancellaria-mor do Imperio. - Antonio Ferreira Vianna.

Transitou em 13 de Maio de 1888. - José Julio de Albuquerque Barros. (Fonte: Agência Câmara de Notícias, 2005)

A assinatura da Lei Áurea foi, nos moldes da definição de Pêcheux (1997, p.49), um acontecimento histórico, que segundo o autor é “um elemento histórico descontínuo e exterior”, resultando em um evento desencadeador de releituras, de reinterpretação dos acontecimentos. Assim, se a lei impedia a continuação da desumanização dos negros mediante a escravidão, ela não ofereceu qualquer reparação às agressões sofridas e tampouco garantiu acesso a qualquer direito básico. A lei que pôs fim a escravidão foi a mesma que jogou a população negra à marginalização, à pobreza e à falta de liberdade tangível. Para os negros, desencadeava-se uma nova luta, agora por direitos e por igualdade de condições.

Nesse sentido, Fernandes (2021) indica as releituras e interpretações ao sinalizar que a impressão da libertação não foi a mesma entre os ex-escravizados e os senhores de fazendas. É o que Veyne (2008, p.14) sugere quando afirma que a história é “uma narrativa de eventos em que o ser humano é o protagonista” e, portanto, sempre parcial, subjetiva e não neutra, já que o narrador não é neutro, toma partido ao apresentar os fatos. Portanto, a historicidade é subjetiva já que não há uma única narrativa histórica. Para Fernandes (2021), se por um lado, na Abolição havia um eloquente apelo humanitário ao se pensar no sujeito escravizado em condições subumanas, por outro lado, havia os interesses econômicos e políticos da classe predominante, ou seja, a dos senhores de engenho. O autor continua explicando os diferentes interesses que aconteciam nesse processo do movimento abolicionista:

Nas zonas onde a prosperidade econômica desaparecera, os senhores já se haviam desfeito do excesso de força de trabalho escravo, negociando-a com os fazendeiros do leste e do sul. Para eles, a Abolição era uma dádiva: livravam-se de obrigações onerosas ou incômodas, que os prendiam aos remanescentes da escravidão (Fernandes, 2021, p.83).

Desse modo, para os senhores de mão-de-obra escrava, não era o pensamento humanista o predominante, mas a questão econômica, pois, sem a mesma prosperidade, mostrava-se uma dádiva livrarem-se do ônus, dos custos representado pelos remanescentes da escravidão. Restava a esses senhores em declínio, negociar com fazendeiros de outras regiões e firmar acordo para repassarem esse excesso de mão-de-obra escrava, onde tal força seria da mesma maneira

empregada. Nesses acordos, os escravizados eram repassados a um valor considerado inferior ao que os seus senhores acreditavam que eles valeriam. Desta feita, a Abolição livrava os senhores de mão-de-obra escrava de acordos desvantajosos com os fazendeiros prosperando no Leste e no Sul, já que podiam lucrar com as reivindicações de ressarcimento dos valores pleiteados mediante a libertação dos seus escravizados.

No entanto, se para os senhores a assinatura da *Lei Áurea* trouxe vantagens econômicas, para os ex-escravizados a situação continuava desfavorável, como aponta Fernandes (2021, p.60-61):

Como os antigos libertos, os ex-escravizados tinham que optar, na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se à massa de desocupados e de semi ocupados da economia de subsistência do lugar ou de outra região.

Para Fernandes (2021) assim, no período pós-Abolição, os ex-escravizados enfrentavam duas opções: ou sujeitar-se ao trabalho em condições semelhantes às da escravidão, mas como trabalhadores livres, tinham então de arcar com os custos de sua manutenção, o que os ganhos dificilmente permitiam; ou integrar-se ao grupo de desocupados ou aos semi-ocupados, atirados à economia de subsistência, situação ainda pior que aquela oferecida na perpetuação dos trabalhos servis. Assim sobre o destino dos escravizados, o autor elucida

A preocupação pelo destino do escravo se mantivera em foco enquanto se ligou a ele o futuro da lavoura. Ela aparece nos vários projetos que visaram regular, legalmente, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, desde 1823 até a assinatura da Lei Áurea (Fernandes, 2021, p.271).

A preocupação não tinha, portanto, nada de humanitário, nada tinha de ligação com o futuro e o bem-estar do trabalhador. Como quem mantinha a produção da lavoura eram os escravizados, havia a intenção de planejar como fazer essa transição entre trabalho escravo e trabalho livre.

Entretanto,

Com a Abolição pura e simples, porém, a atenção dos senhores se volta especialmente para seus próprios interesses. (...) A posição do negro no

sistema de trabalho e sua integração à ordem social deixam de ser matéria política. Era fatal que isso sucedesse (Fernandes, 2021, p.271).

Assim, uma vez libertos, os ex-escravizados começam uma disposição e engajamento a pautas de melhorias nas condições de trabalho, gerando grande perigo para os donos dos meios de produção e para as autoridades da época. Nascia o embrião de organização social entre os libertos.

Ora, conforme Pêcheux (2009, p.243), “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. A violência sempre foi inseparável à sociedade escravista e, conforme Kowarick (1987), suas marcas estão aí, indelévels na sociedade brasileira, sendo os seus fenômenos mais marcantes o preconceito racial e a degradação do trabalho manual.

Fernandes (2021) descreve que com a proibição do tráfico negreiro mundial, em 1850, e ante a impossibilidade de repor os escravizados, a reprodução da relação escravista estava fadada ao fim. Com a Abolição, embora existissem trabalhadores livres disponíveis, as elites cultivavam profundo menosprezo por esses trabalhadores nacionais, considerando-os vadios e imprestáveis para o trabalho assalariado regular, disciplinado e livre. A maioria desses trabalhadores era remanescente da escravidão e seus descendentes, compostos, portanto, por negros e pardos e, preconceituosamente, tratados como vadios. A solução encontrada para substituir esse trabalhador nacional preconceituosamente chamado de *vadio*, foi estimular a imigração de colonos estrangeiros. As primeiras tentativas se deram nos moldes exploratórios de dependência. Acostumados a submeter os escravizados a um tratamento desumano, os fazendeiros tentaram perpetuar tal condição na nova mão-de-obra. Porém, os imigrantes não aceitaram condições análogas aos escravizados, e só vieram a ocupar o lugar do escravizado nas grandes lavouras em outras relações exploratórias. Importante registrar que os colonos tinham escola e seus filhos direito a ela enquanto os escravizados, ex-escravizados e seus filhos, não.

Para os libertos, entretanto, pouco mudou. Após a Lei Áurea, a mudança nas relações de trabalho, do escravismo ao capitalismo, pressupondo a existência do trabalhador livre, manteve o negro como detentor da força de trabalho, totalmente despojado de meios de produção e largado a sua própria sorte. Fernandes (2021, p.59) aborda essa questão:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

Vê-se que a sociedade brasileira abandonou o negro à própria sorte, jogando sobre seus ombros a responsabilidade de instruir-se, aperfeiçoar-se e transformar-se para atender aos novos padrões estabelecidos com a instauração do regime republicano, do trabalho livre e do capitalismo. Para o autor,

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (Fernandes, 2021, p. 29).

Ainda sim, mesmo jogado “à própria sorte”, o negro buscou instruir-se, quebrar os grilhões do analfabetismo e da discriminação. No próximo subcapítulo, será abordada a resistência da mulher negra e sua luta contra as tentativas de silenciamento.

2.1.2 - Mulher negra: formação, apagamento, resistência

Figura 2 - Maria Lata D'água



Fonte: Silva, Andrea Sousa (2025)

A imagem acima apresenta a escultura em bronze, criada em 1944 por Erbo Stenzel (1911-1980), um artista paranaense descendente de família austríaca e alemã. A obra está localizada na Praça José Borges de Macedo, em Curitiba. Sempre que eu observava esta estátua, questionava-me sobre a história daquela mulher negra. Sim, negra. O artista esculpiu a figura com traços que não deixam dúvida de sua ancestralidade. Ao investigar mais a fundo, eu descobri que a estátua, conhecida como “Maria lata d’água”, representa Emerenciana Cardoso Neves.

Figura 3 - Emerenciana Cardoso Neves



Anita Cardoso Neves - Matéria de Jornal
 Fonte: Jornal do Brasil (1971)

Emerenciana, que adotou o nome artístico de Anita Cardoso Neves, nasceu no Rio de Janeiro em 14 de março de 1918. Se estivesse viva, completaria 107 anos em 2025. Ela era uma mulher negra, alfabetizada, compositora de sambas-enredos, cantora e poeta. Foi responsável por uma cafeteria dentro da Escola Nacional no Rio de Janeiro e realizou exposições com suas próprias esculturas. Emerenciana estudou desenho e gravura no Liceu de Ofícios e esculpiu suas obras no intervalo do trabalho. Se preparou para o vestibular da Escola Nacional de Belas Artes sendo aceita no ano de 1953 e se formou então escultora em 1959. Jornais do Rio de Janeiro dedicaram a ela várias matérias, sempre a apresentando como uma grande artista. Emerenciana conheceu Erbo Stenzel, que a retratou em uma de suas esculturas, ao voltar ao Paraná, após viver onze anos no Rio de Janeiro e lá deixar Emerenciana, sem nunca ter rompido formalmente relações com ela.

O nome de Emerenciana somente recentemente foi adicionado na placa reportando a estátua, mas o “apelido” ainda está ali registrado, resultando em duas placas, uma em cada lado, aos pés da obra. Isto nos reporta à época da escravização, quando o escravo tinha dois nomes: um apagado, o seu nome de batismo, outro como era conhecido, o nome imposto pelo seu “proprietário”. Conforme Moraes (1999, n.p.), para uma “cidade considerada um modelo de capital europeia”, Curitiba orientou suas construções pelos valores e culturas europeias. O autor menciona a possibilidade de apagamento da presença negra em detrimento de outras etnias nesse processo de construção. Martins (1989), em um capítulo de seu livro intitulado “Não houve escravatura no Paraná”, descreve a situação do estado dessa maneira:

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que a sua definição humana não é brasileira (Martins, 1989, p. 446).

Este fragmento demonstra a negação da escravidão tão infligida na capital paranaense. Não acontece somente com a estátua de Emerenciana Cardoso Neves esse apagamento. Ela é mais uma no rol dos muitos apagamentos e silenciamentos que atingem a identidade negra em Curitiba e na história do nosso país.

Entretanto, para Moraes (1999, n.p.), apesar de todo o esforço de “branquear” Curitiba, “a população negra cresceu e hoje, como outrora, é parte importante da população curitibana”. Neste sentido, Leite (1996) fortalece ao apontar que “não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente” (1996, p. 41). A escultura de Emerenciana Cardoso Neves é exemplo da luta negra em Curitiba. Ela pode representar tanto uma marca do apagamento que insiste em se manter ativo quanto como a persistência do negro que insiste e exige seu direito a existência. Assim, a nova placa dando nome à pessoa representada na estátua é fruto de luta coletiva e resistência.

2.1.3 Entre corpos e letras da invisibilidade: resistência mulher negra professora em Curitiba

Conforme os autores Moraes e Souza (1999) abordam em seu artigo “A invisibilidade, o preconceito e a violência racial em Curitiba”, o estado do Paraná construiu um imaginário de branquitude e apagamento da presença negra. Ser professora negra em um lugar assim significa enfrentar o peso dessa invisibilidade. A trajetória de mulheres negras na educação não se dissocia desse contexto: suas presenças nas salas de aula são atos de insurgência em territórios que, muitas vezes, negam suas existências.

No seu artigo *Travessia em Água pro morro: A história nos pertence* (2019), analisa a invisibilidade das pessoas negras no Brasil, apontando como a circulação e a ocupação de espaços por corpos negros no Paraná foi historicamente limitada, reforçando uma política de exclusão e segregação.

Esse movimento reverbera na educação: ser professora negra implica habitar um território que insiste em negar sua negritude. Muitos registros de relatos descrevem que ser uma educadora negra no Paraná é diferente daquela vivida em estados como Rio de Janeiro ou Minas Gerais, onde há maior visibilidade da cultura afro-brasileira. Ponderando sobre a ocupação dos espaços acadêmicos por professoras negras, é relevante a relação da mulher negra e o mercado de trabalho. As mulheres negras enfrentam dificuldades para se inserir no mercado de trabalho formal, dada a grande maioria apresentar falta ou baixa escolaridade, restando-lhes apenas o mercado informal, principalmente os ligados ao âmbito do trabalho doméstico. As que possuem alguma escolarização podem buscar uma carreira no magistério, mas neste âmbito emerge um ponto importante: atualmente, são as classes mais empobrecidas que aspiram a essa profissão, e, mesmo nesse espaço, a presença das mulheres negras é ainda bastante limitada.

A inclusão e a trajetória de mulheres negras no magistério refletem pontos relevantes sobre a interseccionalidade raça, gênero e classe social. Ao mesmo tempo, espelha como a profissão de professora, que já foi vinculada a uma profissão elitizada, considerada uma profissão chique e que conferia status, hoje sofre uma grande desvalorização, isso apesar de ninguém discordar de sua importância e imprescindibilidade na sociedade. Não obstante, apesar dos percalços, esta é uma profissão almejada pelas mulheres negras que encaram desafios para ocuparem esse espaço, dada a simetria na maioria das vezes traçada entre a cor negra e as profissões tidas como de menor prestígio social, como é o caso das empregadas domésticas, faxineiras, lavadeiras, passadeiras e cozinheiras.

A inscrição ideológica dessas mulheres negras que lutam por equidade é materializada na língua, e as SD analisadas nos indicam as bases ideológicas que sustentam essas identidades.

Desta forma, a interseccionalidade perpassa as vivências das professoras negras, refletindo o processo de identificação como mulher, negra e professora, e as constantes lutas contra as opressões. Bento e Vieira (2024) reforçam que não tem como fazer uma reflexão de gênero sem levar em conta, antes de tudo, que a raça é filha do racismo e que essa maquinaria racista é cruel e fundamental para forjar, inclusive, a ideia de mulher negra.

Considerando que a resistência dessas mulheres negras se fundamenta no reconhecimento da ancestralidade e de suas identidades, além da percepção das batalhas que enfrentam para garantir seu espaço e conquistar respeito em todos os ambientes, a luta contra o racismo e o sexismo nas escolas vai além de uma questão de interseccionalidade e do cumprimento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Trata-se, na verdade, de um enfrentamento às estruturas opressoras relacionadas à raça, gênero e classe.

Ser mulher negra e professora em Curitiba carrega particularidades marcadas nas SD das professoras participantes desta pesquisa, como proclama a professora entrevistada, sob o pseudônimo de Guilhermina: “Ser professora preta é uma responsabilidade social.” Essa fala reflete não apenas a dimensão do ensino, mas também a luta cotidiana pela afirmação da identidade negra em um lugar que historicamente nega sua negritude.

Estudos e pesquisas surgem progressivamente tratando deste tema em Curitiba e no Brasil. O apagamento da presença negra, tanto em espaços de circulação quanto na memória coletiva, está sendo apresentados e retomados tanto em produções acadêmicas quanto nas bandeiras dos movimentos negros locais. Diferente de outras capitais onde se desenha uma forte retomada da importância da presença negra na constituição do lugar, Curitiba ainda engatinha e conquista a duras penas algum reconhecimento de seu passado negro. Assim, ser professora negra aqui implica em enfrentar um imaginário social que desconsidera essa presença. Dessa forma, o I Encontro de Professoras Pretas se oferece como um tijolo para a construção dessa reflexão, reafirmando a importância de discutir a atuação e a resistência dessas educadoras no contexto paranaense.

2.1.3 Quebrando os grilhões

Figura 4- Placa Alusiva ao Pelourinho - Praça Borges Macedo
Curitiba/PR



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2025)

A verificação da ausência dos registros historiográficos sobre os dados pós-abolição figura como uma forma de apagamento da história. A observação de Domingues (2011, p.118) mostra-se oportuna: “Para o período imediatamente após a abolição, observava-se um fato curioso: os ex-escravos, libertos e seus descendentes desapareciam dos registros historiográficos”.

Protagonistas desse período crucial, os ex-escravizados e seus descendentes tiveram suas vozes silenciadas, deixando a narrativa histórica incompleta e contada por pessoas que não têm na pele e na alma as cicatrizes e a herança da escravidão. Na figura dois está a imagem da placa alusiva ao local onde havia o pelourinho da cidade de Curitiba. Nada mais resta dele que não uma alusão nesta placa colocada em 1968, conforme registro na figura 4. O fato de a cidade ter tido um pelourinho é ignorado pela maioria dos seus moradores.

Assim como o pelourinho foi apagado em Curitiba/PR, parte dos registros historiográficos dos escravizados e ex-escravizados foram queimados no episódio conhecido como “Queima de arquivos da escravidão”, protagonizado por Rui Barbosa, ministro da Fazenda de 1889 a 1891. Lacombe, Silva e Barbosa (1988) sustentam que a queima desses arquivos pretendia impedir o pagamento de indenizações aos ex-escravocratas. Embora sustentada por esta justificativa, inúmeras críticas pontuam

a queima como um ato de vandalismo, um equívoco irrecuperável, pois a atitude apagou os documentos, já escassos, de um período da escravidão, contribuindo ainda mais para o apagamento dos registros históricos.

A quebra dos grilhões, título pomposo para o ato mesquinho tomado em 13 de maio de 1988, após seis dias de debates no congresso, pela princesa Isabel, cujo nome completo é Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e Bourbon, tem a mesma quantidade de vocábulos que as poucas linhas reputando liberdade aos escravizados “É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil” (Agência Câmara de Notícias, 2005).

Ato mesquinho, pois a Abolição não apresentou providências tomadas ou decretadas, de modo a permitir a integração da população negra na sociedade, não proporcionando, como atenta Fernandes (2021), uma vida mais confortável para os recém libertos. Longe disso, foram eles marginalizados, menosprezados e submetidos aos mesmos serviços de antes da Abolição.

A data, então, passou a ser vista como momento de luta pelos ex-escravizados e seus descendentes. O embrião dos movimentos de mobilização racial negra no Brasil começava a ser plantados, com a criação de dezenas de pequenos grupos em diversos estados brasileiros, lutando por igualdade de direitos e oportunidades, desenhando o que viria a se constituir como o Movimento Negro e a luta por uma narrativa concebida por vozes negras.

Entretanto, as narrativas concebidas por vozes negras enfrentam no Brasil o preconceito concretizado em um racismo estrutural habituado a sufocar o discurso dos negros e negras. Daí a importância da reflexão sobre como a historicidade do Movimento Negro ecoa atualmente. Essa historicidade produz e reproduz a trajetória de lutas, resistências e conquistas do povo negro ao longo da história, desde a época da escravidão até os dias atuais.

Para Orlandi (2015, p.31), “a historicidade determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é expressivo para a discursividade”, destacando o importante papel da historicidade na Análise do Discurso, ao considerar os elementos históricos determinantes nas condições de produção desse discurso. Assim, é relevante a colocação de Indursky (2016) considerando a historicidade como produto das relações entre linguagem e história e a responsabilidade do processo discursivo na organização dos variados significados em meio às relações de poder contidas numa formação social.

Considerando a importância da historicidade, será lançado um olhar sobre os Movimento Negro e o seu amadurecimento ao longo do tempo. Na apresentação da origem desse movimento estão permeados eventos relevantes como provocadores de ação, como delineadores de evolução e como definidores de tais movimentos atualmente. A escolha desses eventos se deu em função, principalmente, das ações por eles desencadeadas na promoção do progresso e da contemporaneidade no contexto do Movimento Negro e os efeitos de sentidos sobre a quebra dos grilhões.

2.1.4 Processos de Identificação e formas de subjetivação sobre as nomeações preto/negro

A constituição dos sentidos atribuídos às nomeações *preto* e *negro* no Brasil reflete disputas simbólicas, políticas e discursivas que produzem determinações os modos como os sujeitos se identificam e são identificados. A oposição entre esses termos não se reduz a uma distinção linguística, mas revela processos históricos e ideológicos que estruturam relações de poder e reconhecimento social, conforme coloca Modesto (2018). O uso dessas nomeações está imbricado na materialidade da linguagem e nas formações ideológicas que moldam as experiências da população negra no país.

O dicionário, enquanto espaço de estabilização de sentidos, ou não apresenta ou quando apresenta as distinções entre *preto* e *negro*, elas não são significativas. Entretanto, autores distinguem os dois termos. Para eles, o primeiro frequentemente vincula-se a características fenotípicas, enquanto o segundo assume conotações políticas e sociais (Ferreira, 2011). Schwarcz (1987) destaca que, no período que antecedeu a Abolição, *negro* adquiriu um viés pejorativo, enquanto *preto* apresentava uma associação quase neutra quanto ao viés. Assim, *preto* resumia-se a distinguir a cor do indivíduo, enquanto *negro* desenhava posições políticas e ideológicas. A autora (1987, p.179) explica que “isso ocorreu de forma pontual”. Eram designados como *pretos* os escravizados com tendência a insubordinação, porém sem a efetiva participação desse sujeito nos motins e rebeliões. Quando, porém, essa insubordinação extrapolasse a ponto de ele envolver-se com insurreições, rebeliões e quilombos, era então apontando como *negro*. Aqui já se nota uma diferenciação entre os termos. Esse processo de ressignificação linguística aponta dinâmicas de

racialização presentes na estrutura social brasileira, reforçando o papel da linguagem como instrumento de dominação e resistência.

No campo discursivo, os termos *preto* e *negro* assumem diferentes funções sociais e políticas, sendo constantemente ressignificados. Souza (2021) enfatiza que a escolha entre um termo e outro não é neutra, dado que reflete processos históricos e contextos políticos específicos. Essa concepção encontra eco nos debates sobre a inclusão de pardos na categoria de negros, categoria utilizada pelo Instituto brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Sobre o tema, Rasia (no prelo), pontua que enquanto o Movimento Negro defende essa inclusão como estratégia de fortalecimento da identidade coletiva, há quem critique essa junção por considerar que ela opacifica especificidades fenotípicas e as consequências diferenciadas do racismo. A autora traz as posições das pesquisadoras Souza e Bressanin (2019), onde a categoria *pardo* transita num terreno de disputas ideológicas que refletem relações de poder e pertencimento. Para Rasia (no prelo),

A agregação de pardos e pretos ao contingente de negros significa, de parte do Movimento Negro, a legitimação da presença negra na constituição racial brasileira para fazer frente ao histórico apagamento dessa presença. De outra parte, significa para outras posições a manipulação de dados, opacificando quem seria “de fato” negro e, por extensão, teria direito a cotas raciais em política públicas. Há, ainda, do lado dos contrários à operação de soma, o entendimento de que a reunião de pardos e pretos em um único segmento apagaria especificidades dos processos miscigenatórios que envolvem indígenas.

Vê-se, então, que o discurso sobre as nomeações *preto* e *negro* opera na tensão entre reconhecimento e exclusão, interpelando os sujeitos em suas trajetórias de identificação e resistência.

Modesto (2018) com base em Althusser (1985), discute a interpelação ideológica dos sujeitos negros e a racialização de seus corpos, a partir de Fanon (2008), que já descrevia a experiência da dupla consciência vivida pelo negro, que se vê forçado a olhar-se pelos olhos do outro. A racialização do sujeito ocorre tanto no discurso verbal quanto na materialidade corporal, moldando sua posição social e suas possibilidades de mobilidade. Esse deslocamento constante entre imposição e reivindicação reforça a complexidade das disputas sobre os significados das nomeações *preto* e *negro*.

Ribeiro (2023) chama a atenção para a diversidade das experiências da negritude, destacando que mulheres negras de pele clara não podem apagar as vivências de mulheres retintas. Esse debate remete à noção de colorismo, conceito cunhado por Alice Walker (1982), e aponta a necessidade de reconhecer a pluralidade das vivências negras sem desconsiderar as hierarquizações impostas pelo racismo estrutural. Portanto, a forma como os termos *preto* e *negro* são mobilizados deve levar em conta as distintas formas de discriminação racial e suas especificidades. A linguagem, longe de ser um reflexo passivo dessas dinâmicas, assume um papel ativo na transformação da realidade, possibilitando novas articulações discursivas e fortalecendo a luta contra o racismo estrutural no Brasil.

2.1.5 Movimento Negro, eu, tu, nós: voz

Figura 5- Detalhes Da Sociedade Operária Beneficente 13 De Maio - Está Localizada Na Rua Desembargador Clotário Portugal Curitiba/Pr

Detalhe Da Fachada Em 2017



FONTE: <https://www.turistoria.com.br/a-historia-da-sociedade-13-de-maio>

Detalhe Da Fachada Em 2025



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2025)

O período pós-abolição da escravatura, em 1888, sucedido pela Proclamação da República, em 1889, foi um período, conforme o descreve Domingues (2011), “marcante para o futuro dos negros brasileiros”. O autor (2011, p.736) pontua os anseios despertados que começam a dar forma às organizações na busca de vê-los concretizados “Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos

iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados.”

Uma pauta de reivindicações começa a ser apresentada e a tomar forma como agenda de luta. Para o autor (2011), “entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho”. Desta forma, para Domingues (2011) a educação é a prioridade dentre as reivindicações da população negra, pois o moroso ingresso às escolas e o analfabetismo eram as maiores barreiras para que os ex-escravizados pudessem ter trabalho. Reivindicação antiga que encarou inúmeros obstáculos, como os contidos nas leis do século XIX, impossibilitando seu ingresso às escolas. Exemplo é a lei citada por Barros (2016, n.p.), que impedia os escravos do acesso à escola: “meninos que sofrem moléstias contagiosas e mentais, não vacinados, menores de 5 e maiores de 15 anos, e incorrigíveis, pelo artigo 39 As matrículas são gratuitas e ficam excluídas delas: [...] §3º Os escravos”.

Vê-se então que, a educação dos escravizados pós-abolição enfrentou uma série de obstáculos comprometedores ao acesso e à permanência na escola, desafios que de maneira alguma foram completamente superados até os dias de hoje. Constata-se, comprovadamente, que a escolaridade dos pais é grande força propulsora para a escolaridade dos filhos, desta feita, o negro sofre os efeitos deste processo histórico do impedimento ao acesso à escola, ou por leis diretas ou obstáculos furtivos, relegando aos filhos esta herança perversa. Daí a importância da luta negra pela educação aliada às leis reparadoras deste processo histórico a que o negro foi submetido.

As diretrizes, como a contida na citação anterior, que excluía explicitamente os escravizados do sistema escolar, apontam a marginalização estrutural dessa população. Com a abolição, a escassez de políticas públicas voltadas para a inclusão dos ex-escravizados, aliada à naturalização da exclusão da população negra nos ambientes escolares, dificultaram sua integração ao novo sistema econômico. Entretanto, o Movimento Negro, embora embrionário, já apontava para a importância do acesso à educação formal como forma de integração e inserção social.

Todavia, como ressalta Domingues (2008), a ausência de um plano educacional abrangente que atendesse às necessidades dos ex-escravizados intensificou as desigualdades em relação àqueles detentores de algum grau de educação formal, como era o caso dos recém-chegados imigrantes, deixando os ex-escravizados em desvantagem, sobrando-lhes apenas funções subalternizadas. Domingues (2008) acrescenta que muitas das instituições educacionais que aceitavam alunos negros eram precárias e localizadas em áreas de difícil acesso, reforçando a exclusão social e as barreiras enfrentadas pela população negra.

Essa realidade ressoa até nossos dias, mas, apesar de todos os entraves, a população negra desenvolve mecanismos de enfrentamento, antes com o Movimento Negro (MN) promovendo a criação de instituições públicas e espaços de aprendizado, hoje com inúmeras formas associativas com vistas não somente à escolarização formal, mas também à profissionalização, demonstrando que, mesmo diante de tantos obstáculos, é preciso persistir na busca por um caminho efetivo para a emancipação.

O MNU (Movimento Negro Unificado), grupo pioneiro na organização da população negra no Brasil e atualmente a maior entidade negra da América Latina, concorda com Fernandes (2021) ao descrever a situação do negro liberto, pois para ambos o desenvolvimento do negro foi impedido durante o período da escravidão, e após ela, tal impedimento persiste, pois não é oferecido um conjunto de medidas que permita a ele se adequarem às demandas do trabalho assalariado.

No início do século XX, em suas primeiras décadas, emerge uma nova realidade nacional, é o despontar do período industrial. Com o declínio das lavouras, ocorrido principalmente devido ao declínio das exportações, incentivou-se o aumento da industrialização. O negro, conforme Fernandes (2021), até então permanecia majoritariamente ligado à agricultura e, ao viver no campo, tornava-se mão-de-obra excedente, obrigado a se sujeitar não somente aos novos moldes de trabalho, mas ao advento da urbanização. Ele deixa o campo, muda-se para a cidade onde vai competir com o trabalhador imigrante, sendo sempre preterido a ele, e somente contratado nas fábricas quando havia um declínio na imigração europeia e o ritmo da industrialização começava a exigir mais mão-de-obra. Considerada abundante e desqualificada, a mão-de-obra negra era então (e talvez ainda o seja) a mão-de-obra mais barata.

Aliado a isso ao negro eram infligidas péssimas condições de sobrevivência, pois, se ganhava pouco lhe restava moradia precária, com falta de saneamento

básico, sem assistência à saúde e com dificuldades no acesso à educação. Mesmo não mais sujeito à escravidão, ao negro continuavam os tratamentos ultrajantes ao corpo, ao cabelo, à boca e todo tipo de associações depreciativas.

Na consolidação do capitalismo brasileiro, no desenrolar de quase todo o século XX, praticamente nada de efetivo e relevante aconteceu em termos de uma legislação para promover a plena cidadania e educação da população negra. Muito ao contrário, ao invés de assumir essa estrutura preconceituosa no país, optou-se por apregoar uma concepção enganosa da existência de uma exemplar democracia racial. Ambos assuntos serão tratados mais especificamente, logo à frente, em *Democracia racial* e em *Movimento Negro no Brasil e a legislação*. Para Souza (1993, p.59)

De um lado, posicionam historiadores (...) “que descrevem o escravo como um instrumento passivo diante do domínio dos senhores brancos”. (...) “contrapõe-se a abordagem do negro como um agente ativo que se rebela contra o escravismo. (...) transformar em mito a passividade do ego e estabelecer a resistência e o ativismo dos escravos como a verdadeira história.”

Aconteceu nesse cenário adverso a tomada de consciência dos negros e a necessidade premente de luta contra o racismo e as discriminações raciais. Conforme Domingues (2007), desde o período da República e do Estado Novo (1889-1937), a população negra enfrentou valores racistas e se organizou em grêmios, clubes e associações. Essa mobilização embrionária, para o autor, já se configura como Movimento Negro, pois “todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo fundadas eram promovidas por pretos.” (Santos, 1994, *apud* Domingues, 2007, p.102).

Souza (1993) descreve que havia a emergência de uma subjetividade negra que transcendia as posições de vítima ou objeto, dependendo da condição de possibilidade de se afirmar como sujeito atuante. Essa transformação ocorre quando o Movimento Negro eleva a história de Palmares e Zumbi – removendo-a do domínio do mito e integrando-a à história factual – criando, assim, o alicerce para a afirmação dessa subjetividade negra. Para Souza (1993, p.60)

Assim, o projeto de afirmação da subjetividade negra na sociedade brasileira vincula-se ao repúdio à folclorização da memória relativa ao episódio de Palmares e da morte de Zumbi. (...) a legitimidade histórica desta memória é

a condição de possibilidade para a fundação e sustentação do discurso de afirmação do negro no Brasil.

Para Souza (1993), a estratégia é transformar e desmentir a passividade do negro e estabelecer a resistência e o ativismo dos escravos como a verdade histórica. Vejamos o exemplo da Sociedade 13 de maio, em Curitiba (figura 5), cuja fundação com ata oficial é de 6 de junho de 1888, poucos dias após a data da Abolição da escravidão. Na atualização da figura 5, pode-se observar a fachada destacada em 2017 e a sua versão atual em 2025, conforme retratada pela autora. Hoje, encontramos um local histórico em estado de abandono, desprovido dos investimentos necessários que reflitam sua importância no resgate da história negra na capital paranaense. Esta situação aponta para o cenário que hoje é visto em Curitiba, mas sem apagar o fato que negro se estabelece rapidamente, comprovando uma organização anterior, longe da passividade propagada.

Aliada a esse movimento embrionário, também surge uma imprensa negra. Se, com o surgimento da Primeira República (1889-1930), associações eram fundadas, não apenas como forma de dividir suas narrativas e experiências enquanto escravizados, mas para manter as tradições africanas e promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo, também crescia uma imprensa negra, servindo de suporte para o Movimento Negro.

Concomitante ao surgimento do Movimento Negro, jornais e revistas voltados aos negros começam a circular, isso ao final do século XIX, mantendo-se consideravelmente durante uma grande parte do século XX. Os periódicos fundados por associações das mais diversas, desde carnavalescas até literárias, tinham como principal finalidade tanto discutir a vida da população negra em geral como promover assuntos de interesse à época.

Segundo Leite (1992, p.33), "a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa" para transmitir "informações que não se obtinha em outra parte". Para o autor, a estruturação de centros e associações literários foram imprescindíveis para o surgimento da imprensa negra, resultando na impressão de jornais escritos e publicados por negros. Desta feita, para o autor, a imprensa negra desempenhou um papel crucial na mobilização contra o racismo e as muitas outras discriminações sofridas pelos negros.

O amontoado de obstáculos enfrentados pela condição de negro não impediu ao povo negro lutar por direitos sociais, políticos e econômicos, nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, associações, resultando em importantes movimentos negros, articulados por homens e mulheres, muitas destas respeitosamente elencadas quando tratarmos especificamente da mulher negra na perspectiva da interseccionalidade de gênero, raça e classe, mais adiante.

2.1.3.1 Nossos passos vêm de longe

“Nossos passos vêm de longe!” A frase significativa para a militância negra no Brasil faz parte do título do livro concebido por Werneck, Mendonça e White, em 2000, é usada em muitas publicações e também aqui, ao iniciar a abordagem sobre os primeiros passos e a longa caminhada trilhada, mas ainda longe de acabar, de luta e resistência do Movimento Negro. Cestari (2015) descreve que os passos ecoam de um tempo e espaço da ancestralidade, vêm de uma luta, de uma herança, uma vivência anterior à escravização e à abolição, que remete à ancestralidade sem esta marcação temporal e espacial.

Como temos afirmado, os primeiros passos são anteriores a quaisquer movimentos organizados, quando os ex-escravizados, diante do cenário de marginalização, formaram diversos grupos de mobilização, como associações e grêmios com finalidade de angariar recursos financeiros para necessidades prementes de associados ou como irmandades e terreiros que, embora, como na maioria do tempo assumissem, como aponta Domingues (2007, p.102), “uma face fundamentalmente cultural”, também atendiam as aflições econômicas de uma população de excluídos, como por exemplo, o caso dos sepultamentos, que não fosse essa ajuda, seriam enterrados em covas destinadas a indigentes.

Santos (1994, p.157) estabelece como Movimento Negro

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos

artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui Movimento Negro.

Convergente a este entendimento, Domingues (2007, p.102) considera “como Movimento Negro todos os movimentos que organizem em qualquer tempo e aspecto sob qualquer rubrica descendentes de africanos no Brasil”.

O pensamento de Gomes (2017, p.14) amplia ainda mais o entendimento. Para ela

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação, da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

Se durante o período escravagista no Brasil o Movimento Negro surge de forma precária e clandestina, principalmente através de grandes personagens que se insurgem contra o sistema, como Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, após a Abolição, o movimento adquire uma nova dinâmica de organização.

Leite (1992) destaca o avanço do Movimento Negro na década de 30 com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), que sucedeu ao Centro Cívico Palmares de 1926. A FNB foi estabelecida em 16 de setembro de 1931 em São Paulo, representando um marco significativo para o movimento. A organização evoluiu para um partido político em 1936, iniciando um período de confronto direto com o racismo e a ilusão da democracia. Na terceira e última fase da Era Vargas, período denominado de Estado Novo, compreendido entre 1937 e 1945, seguiu-se uma etapa de muita violência e repressão política, impedindo os movimentos, as organizações e as associações. Logo em 1937 o partido FNB foi extinto com os demais partidos políticos brasileiros.

Se até então os movimentos resistiam abafados, na década de 70 novos movimentos de cultura negra começaram a proliferar e manifestar sua voz. Surge aquele com a voz mais estrondosa, o Movimento Negro Unificado (MNU). Movimento fundamental na organização da população negra no Brasil, Gonzalez (2020) descreve

assim sua formação: o MNUCDR (Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial) em seu 1º Congresso, no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1978 aprovou a abreviação para MNU (Movimento Negro Unificado). Em 7 de julho deste mesmo ano, com a aderência de diversos outros grupos, em evento realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, aconteceu o lançamento oficial do MNU. O evento, marcadamente político, trazia como cenário protestos em resposta à discriminação racial sofrida por quatro jogadores de vôlei pelo Clube Regatas do Tietê e contra a prisão, tortura e morte de Robson Silveira da Luz, um trabalhador negro acusado de roubo de frutas do seu local de trabalho.

Para González (1982) o nascimento do MNU foi um marco na história do protesto negro do Brasil, porque, entre outras razões, criou-se o projeto de unir a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em âmbito nacional. Corroboram Domingues (2007) que era a primeira vez na história que o MNU anunciava palavras de ordem "negro no poder!". Para Fernandes (1989), o objetivo era consolidar o poder político do MNU através de uma nova estratégia de compatibilizar a luta do negro com a de todos os excluídos da sociedade.

Gonzalez (2020) destaca a importância do Movimento Negro Unificado (MNU) como uma resposta necessária aos desafios enfrentados pelo Brasil durante períodos críticos como a ditadura militar, a repressão policial, o Ato Institucional Número Cinco, o êxodo rural, o falso milagre brasileiro e o arrocho salarial, que afetavam principalmente os não-brancos. Para a autora (2020), a ditadura militar foi o catalisador para o surgimento do MNU, e o movimento, por sua vez, foi um importante fermento para o retorno da democracia no Brasil, pois suas manifestações sempre estavam permeadas pela defesa de liberdades políticas.

Por conta disso, podemos considerar MNU como um acontecimento histórico discursivo, porque gerou uma nova cadeia de acontecimentos. Como afirma Pêcheux (1997, p.49), o acontecimento histórico é "um elemento histórico descontínuo e exterior", é um evento causador de nova leitura dos acontecimentos. Assim, é possível pensarmos no MNU como o instaurador de um processo de ressignificação da memória negra e assim, pode ser pensado como um marco histórico importante.

Domingues (2007), em um panorama histórico de atuação dos diferentes momentos do Movimento Negro, destaca os seguintes: no primeiro, apresenta um discurso moderado, integrando-se aos princípios ideológicos da época, como o nacionalismo e a defesa das forças políticas de direita. O foco na alfabetização e o

surgimento de agremiações estão fortemente ligados à cultura da assimilação. Um passo além, ocorre em 1931, quando a Frente Negra Brasileira (FNB) organizou grupos representativos em vários estados da federação, conseguindo atrair milhares de negros, mantendo escolas, companhia de teatros, grupos de formação política e de ofícios e, inclusive, um jornal.

Em um segundo momento, de 1945 a 1964, o discurso moderador é mantido, defendendo a estratégia de integração, apresentando a via educacional e cultural como solução para o racismo, enfatizando que a elevação da estima do negro virá com a eliminação do complexo de inferioridade e com a reeducação racial do branco. Neste momento, denunciando principalmente o mito da democracia racial, os instrumentos usados são a imprensa, os eventos acadêmicos, os movimentos artísticos de vanguarda como, por exemplo, o Grupo de Teatro Experimental do Negro, a União dos Homens de Cor, com José Bernardo da Silva e Abdias do Nascimento, suas principais lideranças.

As sementes cultivadas nesses dois primeiros momentos germinam num terceiro momento, com estratégias diferenciadas, sua marca é a busca por igualdade na diferença. Centrado no afrocentrismo, opondo-se ao eurocentrismo e suas distorções da história, este período denota forte influência dos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Aos poucos ocorre a substituição nos documentos oficiais do termo “pessoa de cor” por “negro”, abrindo portas para a inclusão do termo afrodescendente. O movimento desse período entende a escravidão e o sistema capitalista como a marginalização do negro e suas lideranças defendem como caminho para combater o racismo a via política. O método de luta passa a ser as manifestações públicas, via formação de comitês de base e busca de um movimento nacional. São destaques desse período o Movimento Negro Unificado, o bloco afro Ilê Aiyê de Salvador, Bahia (primeiro bloco afro do Brasil) e a reorganização das entidades negras como o I Encontro Nacional de Mulheres Negras na cidade de Valença-RJ.

Com princípio ideológico voltado para as forças políticas de esquerda, principalmente entre as décadas de 70 e 80, sucede a difusão e valorização dos símbolos associados à cultura negra, uma nova visão sobre a data de 13 de maio, o discurso contra o mito da democracia racial, sendo esse ponto, inclusive, discutido como programa do Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial, também

a ampliação do espaço de discussão na Câmara dos Deputados Federais acerca da questão racial.

Reforçando que nossos passos vêm de longe, as principais consequências desses acontecimentos vão desembocar nas leis, como o reconhecimento do racismo como crime, Lei 7.716 (Brasil, 1989) a constituição das cotas, Lei 12.711 (Brasil, 2012), a inserção da disciplina da História da África, Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), a demarcação dos Quilombos, Lei 1941/22 (Brasil, 2022) e a comemoração de 20 de novembro, Lei 14.759/23 (Brasil, 2023). Mas a luta ainda é longa, como se vê na tramitação do Projeto de Lei 1942/22, o qual estipula regras para regularização de território quilombola, ainda sem votação (Câmara, 2022).

A principal figura de destaque dessa etapa do Movimento Negro é uma mulher. A ativista negra Lélia Gonzalez faleceu em 1994, na efervescência de novos discursos. Intelectual, professora, filósofa e antropóloga brasileira, é uma das principais autoras do feminismo negro no país, e como autora amplamente utilizada como referencial teórico para este trabalho.

O quarto momento é o atual. De 2010 em diante, com discurso contundentemente igualitário, com princípio ideológico defendendo a união de todos os africanos e seus descendentes pelo mundo na luta contra o racismo e defesa de direitos, com abordagens convergentes de enfrentamento ao racismo, pautadas, inclusive, por obrigações legais, brigando por compromissos e legitimação de lideranças negras em todos os segmentos, é apresentado um processo de organização onde uma multiplicidade de atores busca o reconhecimento dessa diversidade juntamente com a auto identificação.

Em sua maioria, os atuais nomes de destaque são de mulheres negras como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes, todas citadas como suporte teórico neste trabalho.

Em entrevista ao programa televisivo Roda Viva, em junho de 2020, Silvio Luiz de Almeida respondeu acerca das representações sobre a atualidade do movimento social negro brasileiro:

Acho que agora o Movimento Negro está abrindo a possibilidade de uma agenda pública que é incontornável, está mostrando que a pauta antirracista tem que avançar... os negros têm sim um projeto para esse país, mas há muito tempo a gente precisa parar para ouvir... lembrar que o Movimento dos Sem-Terra é Movimento Negro porque são os negros que estão ali também...

o que sustenta a questão racial é a demanda dos negros por saúde, educação, moradia, renda, emprego e tudo o que a gente sabe... Não podemos cair em uma concepção muito restrita do que é o Movimento Negro, não tem um Movimento Negro. Também, não se pode avaliar o que é o Movimento Negro fora de um contexto histórico. A gente só pode entender o movimento a partir dos desafios históricos que enfrenta... pensar no Movimento Negro é pensar nos acontecimentos históricos, nos desafios que cada um e cada uma das pessoas que compuseram o Movimento Negro tiveram que enfrentar.

Inevitável e incansável é afirmar a necessidade de um Movimento Negro contínuo, pois a equidade não é alcançada com a existência de um, mas de muitos, e essa multiplicidade aperfeiçoa a democracia, entendida aqui como o regime onde todos os cidadãos participam igualmente.

2.1.3.4 Relações raciais: eu, tu, nós, ele, vós, eles

O alerta de Fernandes (2021) soa atual, apesar de ter sido feito há mais de trinta anos, o sociólogo brasileiro registrava que realidade democrática só haveria, de fato, quando houvesse igualdade racial no país e o negro não sofresse, nem em termos de classe, nem em termos de raça, nenhuma espécie de discriminação, preconceito, estigmatização ou segregação. O alerta está registrado em seu livro *Significado do Protesto Negro*, onde o autor faz uma crítica ao mito da democracia racial, argumentando que essa fantasia esconde o racismo existente no país, e que a igualdade racial é, como dito popular, apenas “para inglês ver”.

A disseminação da expressão "democracia racial" ao longo do século XX teve origem como uma tentativa de mitigar conflitos econômicos, sociais e religiosos que surgiram como resultado de exclusões no século XIX. Para Munanga (1999), essas exclusões, ligadas a características fenotípicas e questões religiosas, foram manifestadas através de ideologias racistas embasadas em concepções eugenistas e discursos científicos que ainda impactam a definição de raça na sociedade brasileira.

Nesse cenário, o Brasil faz da mestiçagem um paraíso racial, tal e qual defendido por Freyre (1978) em sua obra de 1933, o grande difusor desse discurso e o responsável pela propagação da expressão "democracia social". Essa articulação ideológica de uma democracia social fruto de uma democracia racial é impensável, como afirma Gonzalez (2018, p.324), pois a miscigenação não se deu de forma

pacífica, se consideramos por exemplo o estupro e a exploração e as diferentes formas às quais a mulher negra foi submetida.

Guimarães (1999) acrescenta que Freyre forjou a ideia de democracia social ainda na década de trinta, contrastando com a cristalina ausência de democracia política. Em sua obra *Casa-grande e senzala*, de 1933, Freyre (1978) retrata a identidade brasileira como construída de forma harmoniosa entre as três raças, negra, indígena e branca, que ele aponta como formadoras da nação brasileira, deixando de mencionar a opressão, exploração e violência sofridas por negros e indígenas, apagando os conflitos e arrematando a narrativa num desfecho muito suave, muito terno, idílico até.

Mas muito maior que esse discurso fantasioso é que em seu fundamento ele pressupõe, conforme bem coloca Guimarães (1999), uma igualdade de oportunidades entre pretos e brancos que, de fato, não há. Para o autor, a negação do racismo e da exclusão social pós-abolição acontecia como política, via discurso da mestiçagem, para anular a possibilidade de organização e articulação da maior população étnica do país. Munanga (1999, p.112) escreve no mesmo sentido ao afirmar que “a elite brasileira, preocupada com a construção de uma unidade nacional, via a pluralidade étnico-racial como uma ameaça. A mestiçagem era uma ponte para o branqueamento do povo brasileiro”.

Também autoras como Gomes (2005) e Gonzalez (2018) descrevem que o mito da democracia racial nega o racismo estrutural no Brasil e mantém as desigualdades entre pretos e brancos. Mesmo sendo os negros a maioria, há pouca representatividade em cargos de poder e eles enfrentam situações racistas diariamente.

A reflexão de Fernandes (2021) acerca da concepção de democracia racial no Brasil, interpelando os discursos dos intelectuais do século XX, apresenta as mesmas concepções de pensadoras como Lélia Gonzalez (2018) e Nilma Gomes (2005), cuja abordagem ressalta como o racismo na sociedade brasileira está intrinsecamente ligado ao processo de colonização. Para Gonzalez (2018, p.324), o colonialismo e o racismo se entrelaçam historicamente, com o racismo operando como instrumento de perpetuação e legitimação da "superioridade euro-cristã, branca e heteropatriarcal".

Gomes (2005, p.57), por sua vez, ao abordar o mito da democracia racial, se reporta à análise sociológica que “vê o mito com um sentido ideológico, ou seja, como uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade”. A autora

compreende esse mito, o da democracia racial, como intencionado em negar a desigualdade entre brancos e negros no Brasil como resultado do racismo, sustentando que existe uma situação equitativa de igualdade de oportunidade e de tratamento para os dois grupos raciais. Para a autora (2005, p.57), “esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”.

Ao seguirmos a lógica disseminada desse mito que defende a existência de uma igualdade sócio racial entre todas as raças e etnias no Brasil e que todos tiveram as mesmas condições de oportunidades desde a formação do país, somos persuadidos a achar que as discrepâncias entre as posições hierárquicas existentes são fruto de uma inaptidão nata, comum aos grupos perpetuados na desvantagem, como acontece aos negros e indígenas. Sendo assim, escreve Gomes (2005, p.57), “o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.” Para concluir o seu pensamento, ela nos dá um exemplo dessa lógica perversa: “é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca teriam ascendido socialmente” (Gomes, 2005, p.58).

Na perspectiva discursiva, Pêcheux (2009), enfatiza que o discurso é um meio para construir e reproduzir relações de poder. Reforçando a colocação, Orlandi (2015) destaca que os discursos não se limitam a transmitir informações, mas também reproduzem ideologias que refletem a percepção e a construção da realidade social. Eles se materializam de forma explícita, em signos e narrativas, ou de forma implícita, entre ditos e não-ditos, silenciamentos, ausências.

Orlandi (2015) alerta que o discurso é um objeto sócio-histórico que interroga a transparência da linguagem, pois os discursos “não se limitam a transmitir informações, mas também reproduzem ideologias que influenciam a percepção e a construção da realidade social” (p.41).

À vista disso, discursos como o da democracia racial, oferecem narrativas que mascaram as disparidades raciais e perpetuam a exclusão e marginalização de grupos étnicos na sociedade brasileira. Essas disparidades são veladas pela ideia

defendida, que camufla as verdadeiras desigualdades e discriminações enfrentadas pelos grupos mantidos na desvantagem, como é comum aos negros.

2.2 MARCADORES DE DIFERENÇAS OU INTERSECCIONALIDADE, COMO PREFERIR

O conceito de interseccionalidade foi descrito pela primeira vez em 1989, por Crenshaw, mulher negra norte-americana, professora de direito e ativista dos direitos civis. Ela assim se auto define “Eu sou uma advogada, uma acadêmica, uma afro-americana, uma feminista, uma estruturalista e uma pós-modernista e creio que o direito está em toda parte e ao mesmo tempo está incompleto” (Crenshaw, 1997, p.18).

O conceito desenvolvido por Crenshaw se deu após ela examinar como os tribunais enquadram e interpretam as histórias de mulheres negras demandantes do sistema de Justiça, e isso se deu, conforme ela mesma explica, porque na lei antidiscriminação norte-americana as experiências das mulheres negras foram invisibilizadas, assim “foi pensando sobre o porquê desta grande ausência ter acontecido dentro da complexa estrutura da lei antidiscriminação que o termo interseccionalidade nasceu”, pois, completa ela, apontando suas razões para a criação do termo: “como uma jovem professora de Direito, eu queria definir esta profunda invisibilidade em relação à lei” (Taboas, 2021, p.2).

Apenas como forma de situar a proximidade do acontecimento com os dias atuais, o desencadeador dos estudos de Crenshaw foi o caso *DeGraffenreid vs. General Motors*, de 1976. e diz respeito ao processo no qual Emma DeGraffenreid e mais quatro mulheres negras processaram a empresa multinacional General Motors por discriminação racial e de gênero. As requerentes alegavam que a empresa adotava um sistema que perpetuava as discriminações. Em seu modelo de contratações e demissões, a General Motors adotava a sistemática onde os últimos empregados contratados seriam sempre os primeiros a serem demitidos, isso em uma eventual necessidade de redução do quadro de funcionários. Acontece que até o ano de 1964 não havia ocorrido nenhuma contratação de mulheres negras e, por conseguinte, quando em 1970, devido a uma recessão econômica, houve o episódio de demissão em massa, todas as mulheres negras perderam seus empregos. Esse

trecho da decisão da Corte de Apelação no Missouri, de 15 de julho de 1977, nos explica o objeto da causa:

A ação foi trazida por cinco mulheres negras contra o ex-empregador, alegando que o sistema de antiguidade e a política de demissão “última contratada-primeira despedida”, definida pelo acordo de negociação coletiva, promovem a perpetuação de uma antiga discriminação de raça e sexo pelo empregador. *DEGRAFFENREID V. GENERAL MOTORS*, 1977. (Taboas, 2021, p.3).

A partir desse caso, Crenshaw iniciou diversas pesquisas para mapear as violências vividas pelas mulheres negras em classes desfavorecidas, resultando em questões relevantes da perspectiva da interseccionalidade como instrumento político e jurídico, especialmente como técnica de argumentação. Para Crenshaw (2002, p.177),

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

É importante atentar que Gonzalez (1982 e 1983), aqui no Brasil, antes mesmo do desenvolvimento formal do termo *interseccionalidade*, já explorava suas principais questões norteadoras, apresentando questionamentos e apontando bases para a construção de uma epistemologia negra e feminista, orientada por horizontes de transformação estrutural da realidade social. Como visto em *Movimento Negro: nossos passos vêm de longe*, essas questões faziam parte da construção e da luta do Movimento Negro. Havia inclusive organizações com tais especificidades, como o departamento feminino da Frente Negra Brasileira (FNB).

No debate sobre interseccionalidade, outras vozes negras femininas contribuem com análises e reflexões, promovendo uma abordagem crítica, muitas

inclusive impulsionadoras e formuladoras de políticas públicas direcionadas à igualdade racial e à inclusão social.

Carneiro (2019), por exemplo, ao longo do seu trabalho continuamente questiona: “afinal, que mulheres estamos mencionando aqui?” Em uma abordagem fortemente marcada pela interseccionalidade, busca uma combinação teórica e prática, comprometida com uma ação engajada.

Uma posição semelhante é adotada por Collins e Bilge (2020), ao afirmarem que a prática interseccional está intrinsecamente ligada à construção da interseccionalidade como uma teoria social crítica. Assim, conforme Collins e Bilge (2020, p.15 e 16)

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. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Assim se observa que a interseccionalidade é um conceito amplo que considera diversas formas de opressão se combinando mutuamente, apontando interações e marcadores sociais nas vidas das minorias. Um amálgama onde as categorias impactam as relações sociais. É oportuna a metáfora do nó, apresentada por Saffioti, onde a realidade é “formada pelas três subestruturas: gênero, classe social, raça/etnia, e é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado” (Saffioti, 2015, p.133). Logo, conforme a autora, essas contradições são tratadas na condição de “fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó”, não um nó teso, maciço, apertado, mas um nó distenso, frouxo, permitindo uma certa mobilidade, onde cada uma de suas estruturas, conforme a autora (2015, p.133), “passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma se condiciona à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória”.

A discussão sobre interseccionalidade tem sido fundamental para compreender essa complexidade, essa lógica contraditória, onde gênero, classe

social, raça/etnia, regem cada contradição em separado sem nunca, entretanto, se desatar o nó, onde sempre subsistem amalgamados. Nesse sentido, a identidade da mulher negra não pode ser considerada de forma isolada, pois sua realidade é moldada pela interseccionalidade, mulher e negra, ou, mulher, negra, pobre, ou ainda mais abrangente, considerando as novas subestruturas emergentes e atualmente fonte para novos estudos como, por exemplo, o etarismo, sexismo, gordofobia, xenofobia, lesbofobia, entre tantas outras.

Destaca-se que historicamente as mulheres negras têm praticado atos de resistência contra a hegemonia dominadora, muitas vezes de forma individual para se contrapor ao poder opressor que as silenciava. Collins (2019, p.18) explica que “Quando combinados, esses atos individuais de resistência sugerem que as mulheres negras têm uma consciência coletiva específica...O silêncio não deve ser interpretado como submissão a essa consciência coletiva e autodefendida das mulheres negras”.

Assim, não obstante muitas vezes interpretado como submissão, o próprio silêncio da mulher negra manifesta resistência. A interseccionalidade, embora não seja um termo comum em nossas conversas cotidianas, e aqui me incluo, é essencial para percebermos como as nossas diferenças impactam na nossa vida de mulheres negras.

Essa resistência histórica também se reflete no envolvimento de, nós mulheres negras, no espaço político, onde reivindicamos direitos e lançamos luz sobre a interseccionalidade: mulher, negra, pobre e tantas outras tantas subestruturas, infelizmente, em expansão. Carneiro (2019) esclarece que o movimento de mulheres negras no Brasil desenha novos olhares para colocar em foco a questão da interseccionalidade e promover debates sobre as questões das mulheres na sociedade. A nossa luta define uma nova identidade política derivada da condição específica de ser mulher negra.

2.2.1 Interseccionalidade e o Movimento Negro feminino

*De repente
umas vozes na rua me gritaram
negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“E sou negra?” Sim!
“E o que é ser negra?”
“Gritaram-me negra”
(Victoria Santa Cruz, 1960)*

"*Me Gritaron Negra*", da poeta, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista negra peruana Victória Santa Cruz, escrito em 1960, traz uma reflexão poderosa sobre o enfrentamento e a afirmação da identidade negra no Peru. Esse enfrentamento e essa afirmação de identidade é uma realidade comum a todas as mulheres negras latino-americanas. Veja os versos da escritora, dramaturga e poeta negra brasileira Cristiane Sobral (2022):

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
A estética.

Tantos outros versos, frases, e trechos como esses, com conteúdo de grande impacto poderiam ser listados para servir de exemplo da mulher negra e sua luta ante as complexidades que ela vivencia cotidianamente.

No poema de Victória Santa Cruz "*Me Gritaron Negra*" (1960), ela projeta a voz do outro se referindo à mulher negra: "*De repente umas vozes na rua me gritaram negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!*" que inclusive pode ser real, alguém chamando, ou pode ser a simbolização do que sempre acontece, o olhar do branco sobre o negro, que não precisa nem dizer "negro, negro, negro", basta o modo como é olhado, os lugares onde é aceito, os lugares em que é barrado. Esse olhar do outro leva o sujeito a se reconhecer como negro no sentido da exclusão. Aí ela se pergunta "*E sou negra?*" *Sim!* "*E o que é ser negra?*" E é justamente o fato de o outro apontar que a leva a se reconhecer.

Assim também acontece quando sai uma notícia sobre criminalidade. O sujeito negro é sempre apontado, entretanto, quando o sujeito é branco, não dizem, não apontam. Então por que o sujeito negro é sempre dito a partir de sua cor? É o modo como ele é reconhecido e é localizado no corpo social pela ordem da exclusão da acusação, da culpabilização prévia. É isso que está funcionando aqui. É isso que o grito da poeta diz.

O "Gritaram-me negra" não é apenas um lembrete da identidade racial, mas também um reflexo das injustiças estruturais e das múltiplas opressões que essas mulheres enfrentam diariamente. Essa realidade ressoa de forma poderosa nas análises de Lélia Gonzalez ao identificar a tripla discriminação sofrida pelas mulheres negras no Brasil, a de gênero, de raça e de classe social, manifestando prematuramente o que viria a ser conceituado como interseccionalidade.

Assim está definido no dicionário Houaiss (2011, p.663) "negro": "adj.s.m 1. indivíduo que tem a pele escura; s.m. 2. a cor preta". Falta ao dicionário, entre tantas outras definições para o verbete, a de que esta palavra "negro" nos reconecta com nossa ancestralidade africana e que, apesar das muitas tentativas, nunca foi apagada.

Gonzalez (1983, p.230-231) apresenta um paralelo entre a situação vivida pelas mulheres negras e o processo histórico onde, desde sempre, as mulheres negras eram subalternizadas:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas.

Partindo de dados oficiais da época, Gonzalez constatou que o maior grupo das trabalhadoras domésticas e manuais e o recebimento dos piores salários acontece entre as mulheres negras, o que para ela (1994, p.226) denota que "nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira". Carneiro (2019), ao encontro do que expõe Gonzalez, aponta ainda mais os obstáculos das mulheres negras:

A mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais: a opressão de gênero e a de raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser mulher negra é experimentar essa condição de asfixia social.

Assim, Bento e Vieira (2024), reforçam: "não tem como fazer uma reflexão de gênero sem levar em conta, antes de tudo, que a raça é filha do racismo e que essa maquinaria racista é cruel e fundamental para forjar, inclusive, a ideia de mulher

negra.” O existir como mulher negra, como afirma Collins (2019), trata de uma realidade a partir de um corpo e sua subjetividade, e conforme alerta Gomes (2017), presente em uma sociedade excludente, racista e racializada.

Cabe aqui algumas colocações sobre racismo e racialismo. Embora em muitas publicações apareçam como palavras iguais como, por exemplo, no dicionário Houaiss, onde racismo aparece como sinônimo para racialismo e aponta racismo como “discriminação baseada na suposta inferioridade de certas raças” (2011, p.788), é importante destacarmos algumas concepções mais aprofundadas.

Guimarães (1999, p.28), considera o racialismo como um “sistema de marcas físicas” e tais marcas são entendidas como “indelévels e hereditárias”. O autor destaca que estas marcas são associadas a “valores morais, intelectuais e culturais”. Para o autor, o racialismo carrega consigo a ideia de sangue embora reconheça que as regras de transmissão dos diferentes racialismos variam. Assim, por exemplo, ao dizermos “Francês é elegante” é um racialismo tanto como “Negro tem cabelo ruim”. A conotação nos dois casos é que se difere e, portanto, nem todo racialismo é pejorativo. Em um vemos uma coisa boa, em outro um destaque para o que é negativo, isso são sinais de racismo.

Para Todorov³ (1993, p.107),

A palavra “racismo”, em sua acepção corrente, designa dois domínios muito diferentes da realidade: trata-se, de um lado, de um comportamento, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas. As duas não precisam estar necessariamente presentes ao mesmo tempo. O racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seu comportamento com argumentos “científicos”; e, reciprocamente, o ideólogo das raças não é necessariamente um “racista” no sentido corrente do termo, suas visões teóricas podem não ter qualquer influência sobre seus atos; ou sua teoria pode não implicar na existência de raças intrinsecamente más.

³Tzvetan Todorov (1939-) linguista e filósofo Búlgaro, radicado na França citado nessa pesquisa por colaborar na elucidação sobre o histórico social acerca do racialismo, manifestado em formações discursivas em que o sujeito desse discurso é interpelado pela ideologia de preconceito. (...) trata-se de um lado de um comportamento feito, o mais das vezes de ódio e desprezo com respeito às pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas. (Todorov, 1993, p.107).

Então, ao afirmar a inferioridade efetiva de um grupo diferente do seu, assim justificando as práticas de dominação racial, o racismo constitui racismo. Neste caso, a racialização é ainda mais agressiva e negativa, pois envolve uma complexidade maior na estrutura de afirmações, na inter-relação e na explicitação delas, não permanecendo restrita aos sentimentos internos daquele grupo que se acredita superior, mas é publicamente imposta ao grupo dominado.

O processo de ser racializado é essa constituição de marcadores de diferenças baseado nos traços fenotípicos e nos contextos cultural e social a fim de produzir as categorias raciais e essa construção sempre se dá através dos discursos. Ora, quem sempre produziu os discursos ao longo dos séculos foram os sujeitos brancos e como produtores dos discursos, como afirma Fanon (2008), o branco é sempre o padrão social, enquanto o negro é o outro.

Porém, a partir dos discursos historicamente produzidos por brancos é que se dá a construção dos marcadores da diferença, onde os brancos se constituem como padrões da sociedade e pessoas negras, por exemplo, são excluídas já que são marcadas como outros. Dentre os muitos marcadores da diferença, ela aparece na demarcação dos espaços.

Um exemplo apropriado do funcionamento da racialização é esse, de caráter pessoal. Quando estudante, numa sala de cinquenta alunos eu era a única negra. Os professores, o corpo diretor e administrativo do curso era todo branco, com exceção de uma secretária pedagógica que era negra. Agora, os seguranças eram homens negros, as faxineiras eram majoritariamente negras. Isso faz com que a gente entre num espaço, e é importante registrar isso, porque às vezes achamos que o racismo se reproduz somente com a violência física ou com a fala, mas se eu entro num lugar e eu não me vejo como aluna ali, pois o reconheço apenas como um espaço de servidão, de trabalho, eu me pergunto: será que esse lugar aqui é meu? E a pessoa branca que costuma ver somente pessoas brancas ao seu redor? Então, a partir disso, esse processo de racialização naturaliza a presença de determinadas pessoas em alguns espaços e naturaliza, inclusive, a ausência dos outros. Quando o negro, o outro, entra nesses espaços, gera revolta, gera embate, como se ali não fosse o lugar dele. Como se ali fosse um lugar desconforme à identidade negra.

Para Gomes (2002) a identidade negra é uma construção política, pois o autoafirmar-se como negro não se limita apenas à cor de pele, já que, no Brasil, o

sujeito quando afirma a sua identidade, desafia os padrões impostos. Nesse sentido, afirma a autora (2002, p.38),

Entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Se o entendimento, primeiro de uma identidade negra, ofereceu subsídios para a criação do Movimento Negro, a investigação e reflexão sobre a interseccionalidade apresentou os elementos essenciais para o surgimento do feminismo negro, com o aparecimento, no final da década de setenta, de vários grupos organizados e liderados por mulheres negras, como por exemplo, o Movimento de Mulheres Negras (MMN).

Na década de sessenta até a década de oitenta, o feminismo assentava pilares e conquistava pautas significativas para as mulheres. Se, naquele momento, na maioria dos países, as mulheres já haviam conquistado direitos legais e políticos, ainda não haviam alcançado a igualdade tão desejada. Assim, as pautas de luta indicavam questionamentos sobre o propósito de ser mulher e sua subordinação no cotidiano, trazendo novas formas na concepção de igualdade e liberdade.

Assim, embora o feminismo se apresentasse como um movimento de luta pela igualdade social, focado essencialmente em direitos para as mulheres, no combate à violência e no questionamento do patriarcado, ele deixava de fora muitas particularidades do feminino, tendendo a apresentar uma visão uniforme nas pautas de reivindicações, esquecendo as muitas diferenças entre as mulheres.

A partir da década de noventa, uma nova onda preconiza novas lutas, em razão das desconformidades entre as mulheres e seus objetivos, e o feminismo se volta fortemente para o combate aos preconceitos de classe. É nesse cenário que o Movimento Negro feminino toma corpo.

Dessa forma, essa nova onda oferece a ruptura da visão feminina sobre um grupo único, que parte do mesmo lugar e enfrenta as mesmas injustiças, pleiteando e defendendo as demandas nas diferenças de raça, de classe e geográficas.

Para Cestari (2015, p.83)

No interior do movimento de mulheres negras, na produção teórica de sua intelectualidade na práxis política, vislumbra-se este efeito contraditório produzido a partir de diferentes posições no discurso: ao mesmo tempo em que se constrói de forma dominante a narrativa de origem do movimento de mulheres negras como emergente na tensão entre movimento feminista e movimento negro, ou exclusivamente ou mais fortemente com o feminismo, e a conformação nessa tensão de um novo sujeito político – as mulheres negras –, afirma-se uma historicidade das mulheres negras como coletivo em luta que antecede o acontecimento da aparição organizada do que se autodenominou movimento de mulheres negras e das organizações de mulheres negras.

Essa onda é relevante principalmente porque mostra como muitas mulheres foram impedidas de lutar pelos seus direitos nos vários outros movimentos feministas, devido a estes serem protagonizados, majoritariamente, por mulheres brancas e da classe média. É a partir desse momento que notabilizam-se as novas vertentes do feminismo, potencializando novos padrões e acentuando ainda mais as diversidades femininas, como o movimento Mulheres Negras e Lésbicas, por exemplo.

Atrelado às novas demandas, a designação de *feminismo negro* apresenta-se para nomear o movimento de mulheres dispostas a atuar no contexto da discussão de gênero e na luta antirracista. Sobre a designação, aponta Carneiro (1993, p.14)

o movimento de mulheres negras nasce marcado pela contradição que advém da necessidade de demarcar uma identidade política em relação a estes dois movimentos sociais [o movimento feminista e o movimento negro] de cujas temáticas e propostas gerais também partilha e que, em última instância, determinam sua existência e ambiguidades

É um movimento teórico e político, com projeto na mudança social e que assimila a dinâmica que trabalha as relações de identidade de gênero, sexismo, racismo e opressão de classes, apropriando-se daquilo que hoje chamamos de interseccionalidade.

Para ponderar um pouco a respeito disso, pensemos na relação entre o feminismo negro e o mercado de trabalho. O fato de que para além do trabalho doméstico, a mulher negra sofre para se inserir no mercado de trabalho. Aquela com um pouco de escolarização, consegue o magistério e aí apresenta-se a questão: hoje são as classes mais pobres as que buscam o magistério, e mesmo neste lugar não há presença forte da mulher negra. Para citar apenas dois exemplos com dados

obtidos de maneira informal, na escola onde eu trabalho, um colégio estadual, somente eu configuro como presença de mulher negra, em meio a vinte e cinco professoras. Em outro, também um colégio estadual, onde uma amiga professora trabalha, entre vinte e nove professoras, não há nenhuma professora negra.

Gomes (2017) argumenta sobre como o Movimento Negro e as pessoas negras têm alcançado a ativação da capacidade de indignação e de assombro necessárias à prática e à teoria anticonformista e desestabilizadora. Em suas especificidades, o Movimento Negro feminino busca desfazer a automaticidade da redenção do passado colonizador e escravocrata, iluminando a interpretação desses dois processos de dominação e opressão sob a ótica do sofrimento humano. Assim, busca apresentar soluções para tais sofrimentos, advindos da opressão e desumanização resultantes do racismo, das formas de discriminação, do capitalismo global, da colonialidade do poder, do ser e do saber. Conforme Carneiro, é preciso “enegrecer o feminismo”, e explica, desse modo, a expressão (2011, p.3):

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras.

Assim, o termo enegrecer o feminismo, tornar-se negro/a abarca uma pauta política de reivindicações que buscam a visibilidade e centralizar e as demandas da mulher negra no Movimento Negro.

Estendendo ainda mais a abrangência do Movimento Negro feminino é preciso posicioná-lo como participe de algo maior. Gomes (2017) defende a conexão e articulação dos vários movimentos sociais que combatem as diferentes opressões, apresenta-se como uma saída acertada na estruturação de caminhos comuns capazes de manter suas especificidades. Há que se aplicar nessa articulação e participação dos movimentos como alternativa de construção de um projeto capaz de

compreender as subjetividades emancipatórias, apontando novos rumos para o pluralismo libertário, para a descolonização do conhecimento e para a democratização verdadeira. Este cenário propõe, inclusive, a importância dos movimentos mundiais, quando capitaneados nos mesmos valores.

A participação das mulheres negras nas conferências da ONU exemplifica a importância de suas vozes no cenário internacional. Elas estiveram presentes nas conferências realizadas em Pequim, África do Sul/Durban e, aqui no Brasil, onde foram decisivas, conforme Ribeiro (2018, p.52), para instituir a data de 25 de julho como o Dia Internacional da Mulher Negra e Caribenha.

No contexto brasileiro, a repercussão política do Movimento de Mulheres Negras no Brasil é percebida quando, conforme Carneiro (2011), se observa o aumento progressivo da representatividade das mulheres negras na política, por exemplo. Temos muitas mulheres, dentre outras tantas anônimas, que se destacam, seja em luta individual ou em luta coletiva, como Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Jurema Werneck, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Nilza Iraci, Luciana de Oliveira Dias, Beatriz Nascimento, Djamila Ribeiro e Carla Akotirene.

Ainda cabe destacar tantas outras, que se misturam e se projetam, se impõem e se complementam, como Roberta Estrela D'Alva, Ruth Barros, Nathália Rodrigues, Benedita da Silva, Jenyffer Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Luiza Mahin, Dandara, Elza Soares, Ruth de Souza. E a mim, cabe jamais esquecer e sempre proclamar Alcina, minha avó paterna, Maria Madalena, minha avó materna, Izabel, minha mãe, mulheres negras que também sempre combateram e que me deixaram como herança o bom combate.

2.2.2 O Movimento, os saberes negros a legislação no Brasil

Existe uma considerável quantidade de material focando a escravidão, o movimento abolicionista e as várias tentativas imigrantistas até meados da década de 1880. Neste material a figura do negro, embora eclipsada e corrompida, até mostra-se presente, porém o mesmo não se pode dizer quanto ao período pós-abolição. Para Azevedo (1987, p.20), “a partir da data da Abolição, o tema da transição deixa subitamente de existir e o negro, como que num passe de mágica, sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu.” É como se o negro nunca tivesse, de fato, atuado ativamente na Abolição nem na luta por direitos após ela. Como se os abolicionistas,

e apenas eles, fossem os responsáveis pela Abolição e que os escravizados sempre se mantiveram como vítimas passivas. Para Azevedo (1987), a ideia que passa é que o negro não tinha capacidade de conferir um sentido político às suas ações.

Mas, o negro nunca foi apenas um expectador na história. No período pós-abolição, Conforme Gonzalez e Hasenbalg (1982, p.21) “o negro buscou organizar-se em associações, atualmente denominado de entidades, cujo papel era o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade. Os espaços serviam para prática de lazer e manifestações da cultura específica.”

Já em 1931 foi fundada a organização denominada Frente Negra Brasileira. A Frente Negra Brasileira foi o primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, juntando militantes em defesa da inserção do negro na sociedade brasileira, através da mobilização política e da educação. Aliás, conforme afirma Gomes (2011, p.112), “nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação.”

Gonzalez e Hasenbalg (1982, p.22) situam que “no período de 1945 a 1948 foram intensificadas as agitações intelectuais e políticas em torno da redefinição e implantação definitiva das reivindicações da comunidade negra”, e também, como mencionam os autores (1982), a partir daí, muitas pessoas brancas, simpatizantes a estas reivindicações, se aliavam aos negros nas manifestações, forçando a tomada de medidas efetivas por parte dos poderes representativos oficiais.

Em 3 de julho de 1951, a primeira lei brasileira contra a discriminação racial é assinada. É a Lei 1.390, de autoria do então deputado federal por Minas Gerais, Dr. Afonso Arinos de Melo Franco (Brasil, 1951). Esta lei, entretanto, tipifica a prática de racismo apenas como uma contravenção penal, desconsiderando a gravidade imposta pela discriminação, tanto física como psicologicamente, não a considerando crime e, dadas as consequências, um dos mais graves.

Essa situação foi revista apenas em 1988, pela Assembleia Nacional Constituinte. Conforme artigo 52 da Constituição Federal de 1988, temos: a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Brasil, 1988).

Finalmente, em 5 de janeiro de 1989 veio à luz a Lei 7.716 (Brasil, 1989), Lei Caó, marco histórico na legislação brasileira, luta antiga do Movimento Negro e das

lideranças voltada para a proteção dos direitos humanos. Esta lei define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

A Lei Caó, apresentada pelo deputado, jornalista e advogado baiano Carlos Alberto Caó de Oliveira, é resultado de muitas lutas anteriores, culminando com a mobilização maciça a partir de 1986, encampada pelo Movimento Negro Unificado, da proposta de tornar crime o preconceito racial e étnico. A lei efetivada em 1989 passou por duas revisões, em 1997 e 2012, para incluir a intolerância religiosa e a xenofobia como crime.

Outras leis importantes e fruto da mobilização dos negros são: a Lei 10.639, que incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003), a Lei 12.990, Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Brasil, 2014) e a Lei 12711, Lei das Cotas (Brasil, 2012), que prevê 50% de reserva de vagas em universidades federais para estudantes de escolas públicas, para estudantes negros e indígenas. Na época as instituições tinham quatro anos para se adequar à nova lei. Foi um marco nas conquistas dos Movimento Negro, pois resultou num aumento considerável dos negros nas universidades federais.

Para Gomes (2017, p.42) é inegável “o protagonismo do Movimento Negro na relação educação e Movimentos Sociais”. Para ela o Movimento Negro “tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade”. Quando nos referimos às ações afirmativas, isto resultou, segundo a autora (2017), em aprendizagens, produções e debates sobre as desigualdades raciais no Brasil. A universidade obrigou-se a reconsiderar o seu lugar ao descobrir a existência de uma população fora dos espaços acadêmicos. Essa população excluída da educação formal universitária era negra e, em adentrando à universidade, trazia consigo novos saberes e novas formas de construção do conhecimento acadêmico.

No entanto, os saberes produzidos pelo Movimento Negro e pela comunidade negra, muito embora diferentes daquele concebido como científico, não podem e nem devem ser considerados, como alerta Gomes (2017, p.167) “a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos “saber” ou “saberes residuais”.

Saberes vividos e construídos pela luta do Movimento Negro não devem, de maneira alguma, ser considerados inferiores por advir da trajetória desse movimento. Esses saberes são potenciais referências para o entendimento de nossa sociedade, pois estão calcados na vivência da raça numa sociedade excludente, racista e racializada em que nem sempre o racista é depreciativo e ao contrário do racista, o destaque é negativo.

Os saberes construídos e vivenciados a partir dessa racionalidade não podem ser considerados inferiores. Gomes (2017), em suas reflexões sobre os saberes que acompanham a trajetória histórica dos negros desde os tempos coloniais, destaca que os saberes identitários refere-se à abundância de produções oferecidas nas diferentes mídias, redes sociais, imprensa, televisão, sobre identidade negra, mostrando a amplitude que a expressão traz consigo, instituindo visibilidade à questão negra nos mais variados âmbitos, como artes, educação, literatura, cinema, televisão, por exemplo, fazendo com que tais saberes se tornem parte das discussões diárias de maneira mais crítica por uma quantidade e diversidade ainda maior de sujeitos negros.

Os saberes políticos, segundo a autora (2017), denotam a importância do debate político, apontando o quanto temos ainda a progredir e a suplantar em relação ao racismo brasileiro. Algumas políticas públicas institucionalizadas por Lei são exemplos da importância do debate político-social, pois foram elas fruto de mobilização social, as já citadas Lei e Estatuto da Igualdade Racial, a Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais.

Por fim, os saberes estético-corpóreos trazem a necessidade de superação do corpo negro da visão exótica lhe atribuída historicamente. Atualmente, a ocupação de espaços por corpos negros onde antes sempre estiveram excluídos, mídia, universidades, governo, por exemplo, exige uma nova postura de convivência, mais cortês, mais igualitária. Uma maior compreensão dos saberes estético-corpóreos possibilita uma compreensão mais profunda da identidade negra e das muitas questões amalgamadas às dimensões políticas e epistemológicas coadunadas à raça e ao racismo.

Esses saberes, ao converterem-se em ações nas dimensões sociais, educacionais e jurídicas, materializam a determinação, a luta e a resistência por direitos de negras e negros no Brasil. Conforme Gomes (2017), um exemplo histórico foi a defesa unânime da constitucionalidade das ações afirmativas e das cotas raciais

pelos juízes do Supremo Tribunal Federal, em 26 de abril de 2012 (Portal Supremo Tribunal Federal, 2012).

Para concluir e refutar infundadas controvérsias e falsos argumentos sobre esse tema, basta ver os resultados apresentados pela pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontando dentre outras informações, o aumento de 167%, em dez anos, do número de ingressos na educação superior federal por meio de ações afirmativas (INEP, 2023). Estudos sérios como o de Vilela, Tachibana, Menezes Filho e Komatsu, da Fundação Carlos Chagas (2017), para quantificar e qualificar estimativas do impacto causado pela política de cotas para acesso às universidades federais, também oferecem conclusões importantes para rebater falsas alegações sobre a qualidade de ensino com o ingresso de estudantes por meio de ações afirmativas. Para os pesquisadores (2017, p.652):

Os resultados mostram que a maior diversidade (de categoria administrativa do ensino médio, de renda e de raça) nas universidades federais, introduzida pelas cotas, não acarreta ingresso de alunos com notas significativamente menores quando comparado com o cenário sem cotas. Isso ocorre devido à existência de potenciais cotistas cujas notas se encontravam acima do último decil (décimo) de notas em número suficiente para preencher as vagas reservadas.

Também Gomes (2017) aponta resultados de pesquisas acadêmicas onde os dados mostram que os estudantes ingressantes em universidades por cotas apresentam resultados iguais ou superiores aos ingressantes por outros meios.

Assim, percebe-se que o campo do saber discursivo deve buscar a pluralidade do saber, num contrapor ao universalismo hegemônico, entendendo a questão racial como intrínseca ao arranjo daquilo que entendemos por sociedade. Assim, tudo o que apontamos neste capítulo toma uma dimensão política ao ressignificar o termo negro/negra para além do entendimento das práticas discursivas pela perspectiva da racialidade, manifestando uma defesa da diversidade, uma proposta de decolonização do campo do conhecimento.

A descrição da linguagem como prática social o que, para Resende e Vieira (2006) denota um modo de ação situado contextualmente, constitui identidades, relações e organizações sociais, como sucede, por exemplo, ao sistema de crença e ao sistema de conhecimento. Desse modo, entendido o discurso como uma prática

em curso, ele reproduz e condiciona grande parte das práticas existentes. Vários estudos apontam como são expressas, constituídas, legitimadas e naturalizadas as desigualdades nos diversos tipos de textos.

Para o analista do discurso o que “interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em relação com o mundo” (Orlandi. 2015, p. 67).

Considerando que entre o mundo social e as práticas discursivas há uma relação intrínseca, torna-se coerente, sobretudo por parte de uma pesquisadora negra, as investigações que buscam compreender como a questão negra é constituída através do discurso.

Apesar das seculares e constantes tentativas de anulação das vozes negras, primeiro aliadas em condição de escravizadas, depois em sucessivos projetos de dizimação e invalidação dos corpos e da língua, por meio da utilização de configurações extremamente violentas, seja, por meio da violência simbólica, seja por meio da violência física, nós, população negra, sobrevivemos e contribuímos de forma significativa e indelével para o que hoje entendemos como cultura brasileira. Assim, o que buscamos mostrar até aqui foram formas diferentes de coletividade, subjetividade, conhecimento e sociabilidade, o que são de fato, conforme Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p.17), “projetos políticos, que trazem em seu bojo não somente a dimensão da resistência, mas também a dimensão da esperança”. Esperança ao pensar na dimensão do apagamento histórico e a exclusão da população negra, ela resiste.

A construção do saber requer a admissão da confluência dos diversos modos de pensar e a possibilidade da coexistência, em substituição ao conhecimento hegemônico, a uma imposição eurocentrada, a um único modelo de conhecimento. Nesse sentido, Gomes (2005, p.39) defende o diálogo entre a academia e os movimentos sociais, destacando o papel do Movimento Negro, como fortemente abordado neste capítulo. Assim ela coloca (2005, p.39):

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem um importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

Desta feita, como pesquisadora e mulher negra, manifesto como imprescindível uma produção voltada a temas relacionados com nossas lutas antirracistas, para deixarmos de ser, como alerta Kilomba (2019, p.51), objetos de estudo frutos de “discursos estéticos e culturais predominantemente brancos”, para figurarmos como sujeitos produtores de conhecimento. Assim aponta a pesquisadora (2019, p.51)

Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, este lugar de “outridade” não indica, como se acredita, uma falta de resistência de interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós.

Ao considerarmos como muito significativo para esta pesquisa o argumento de Nascimento (2019, p.19),

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação.

Devemos, analistas de discurso, reconsiderar nossas perspectivas frente à constatação de que também em nossas produções de conhecimento o racismo está estruturado. Daí a importância de concebermos pluralização de pensamentos como forma de ampliação de produção de conhecimento no campo discursivo. Este é um movimento de desconstrução muito mais amplo que os processos definidores das relações do saber, é um movimento de reconsideração e ressignificação das estruturas de poder que reprimem, invisibilizam, encolhem e marginalizam práticas e formas de enxergar, experimentar e interpretar o mundo diferentes daquelas organizadas por estruturas alicerçadas em um único modelo de conhecimento, um conhecimento hegemônico, de imposição eurocentrada.

3 MEMÓRIA E DISCURSO

3.1 SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: UMA BUSCA NECESSÁRIA

Michel Pêcheux, um renomado estudioso da linguagem, é reconhecido como o precursor dos estudos discursivos. Nascido em Tours, França, em 1938, e falecido em Paris em 1983, ele foi responsável pelo desenvolvimento da Análise do Discurso (AD) francesa nos anos 60. Sua abordagem enfatiza a interpretação dos discursos dentro do contexto social, destacando sua relação com a ideologia e teorizando sobre a materialidade do discurso. Em meio à efervescência social e política na França da época, as obras de Pêcheux emergiram como ferramentas cruciais para analisar criticamente as relações de poder presentes no discurso, possibilitando uma reflexão profunda sobre estruturas de dominação e resistência. Seus estudos da linguagem permitem explorar o sentido além das aparências, o que se revelou fundamental diante das demandas por liberdade de expressão e direitos para grupos sociais diversos, incluindo mulheres, trabalhadores e homossexuais, além das reformas no ensino superior.

Em maio de 1968, no Brasil, vivíamos sob a Ditadura Militar. Após a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, no Rio de Janeiro, o movimento estudantil reivindicou mudanças no sistema educacional, similarmente aos estudantes franceses, mas com a diferença de que, aqui, como resposta às demandas por liberdade, o regime militar instituiu o AI-5. Emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva, no dia 13 de dezembro de 1968, usualmente reputado apenas como AI-5, o Ato Institucional nº 5, é reportado como o marco inaugurativo do período mais sombrio da ditadura brasileira, apontando, de fato, uma transição que instaurou um período ditatorial no Brasil (Schwarcz; Starling, 2018). Entretanto, as manifestações aumentaram, levando a greves, represálias, torturas e prisões.

Em período concomitante, na França, Pêcheux em estudos de natureza política, apontava para aspectos alertando que a análise puramente textual deixava aspectos de fora, indicando a necessidade de considerar algo mais abrangente. Carvalho (2008, p.17) descreve a confluência de estudos, à época:

Podemos tomar como marco deste contexto o ano de 1969. Neste ano, ocorre uma curiosa confluência de distintos projetos, todos eles de alguma forma centralizados em torno da noção de 'discurso': a publicação, por Michel Foucault, de *A Arqueologia do Saber*; a publicação, por Michel Pêcheux, de *Análise Automática do Discurso*; o Seminário 17, *O avesso da Psicanálise*, proferido por Jacques Lacan, no qual o psicanalista formaliza a sua teoria dos quatro discursos

Destacamos nesse estudo, Pêcheux, por ser ele o mais recorrente em nossa fundamentação teórica, assim como a linguista, professora e pesquisadora, pioneira no Brasil na área da Análise do Discurso, tendo seus estudos base nos de Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi.

Dentre os muitos escritos fundamentais de Pêcheux estão *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), *Sobre a história das ciências* (1969), com Michel Fichant, *Semântica e discurso: uma crítica da afirmação do óbvio* (1975), *A língua inatingível* (1981), com F.Gadet, *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983), *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*, de 1975 - com Catherine Fuchs.

Ancorado em três pilares teóricos, o Materialismo Histórico (Marx e Althusser), Linguística (Saussure) e Psicanálise (Freud e Lacan), Pêcheux tece fios de ligação e ruptura conceituais, lançando questões singulares e norteadoras para um novo território da linguagem, da história, do sentido e do sujeito.

Logo na introdução de *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*, de 1975, escrito em coautoria com Catherine Fuchs (p.163-164), ele apresenta o quadro epistemológico, articulado em três regiões do conhecimento específico:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

A herança das questões levantadas e estudadas não somente por Pêcheux, embora aqui o destaque é dado a ele, é tão importante que é notório a consideração e reconsideração de suas problemáticas, em diferentes lugares, a fim de debruçar-se e analisar os distintos objetos e discursos vigentes em uma sociedade. Diante do surgimento e desenvolvimento da AD, torna-se significativa a reflexão em relação aos

desdobramentos que ocorrem no Brasil, pois, as pesquisas apontam discursos que denotam singularidades e heterogeneidades bastante significativas. Os estudos da AD no Brasil, em fins dos anos 80, contribuíram para uma reflexão política sobre a produção de sentidos relacionados aos eventos da Ditadura e da abertura democrática, principalmente. Orlandi foi a principal responsável por produções que promoveram a divulgação e a institucionalização da AD no país, tornando-se a maior especialista brasileira em análise do discurso, com vasto conhecimento sobre a obra de Michel Pêcheux. Desde 2006, com a publicação de *Discurso e textualidade*, com Suzy Lagazzi, e *A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso*, ela desenvolve uma importante contribuição para os estudos de AD no país. Desta autora, nesse estudo, utilizamos os livros *Análise de discurso: princípios & procedimentos*, *Discurso e leitura*, *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*, *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, além de leitura de outras contribuições suas em artigos e periódicos.

O cenário da Análise do Discurso (AD) no Brasil está sendo constituído por meio de leituras e releituras de nossas singularidades, como é a questão negra e sua historicidade, temática medular nesta pesquisa, desenvolvendo um sólido marco teórico, contribuindo significativamente para o campo linguístico com novas abordagens e perspectivas. A AD têm ocupado um lugar de destaque nas ciências humanas e sociais, estando integrada aos currículos das universidades, ligada a várias áreas do conhecimento, principalmente na de linguística. Atualmente, é um campo fértil e diversificado, refletindo uma comunidade de intelectuais que criam perspectivas teóricas originais e importantes.

Cumprir destacar que, em Análise do Discurso, o movimento interpretativo se dá pelo analista do discurso com o intuito não apenas de desnudar o que está oculto, mas de alcançar o comportamento e a atuação de forças para compreender a conexão das diferentes formações discursivas e quais os resultados produzidos nesse dinamismo. A questão negra atravessa toda a constituição dessa pesquisa, sendo norteadora nas análises e nos resultados. Embora tratada especificamente no capítulo dois, se apresenta ao longo de toda a pesquisa.

Assim, trazer alguns conceitos sobre discurso, sobre sujeito, sobre posição-sujeito, sobre condições de produção, sobre interdiscurso, sobre memória discursiva e sobre formações discursivas torna-se imperioso, não com vistas na completude,

no esgotamento do estudo, mas como uma aproximação, uma proposta de reflexão, uma busca pela descoberta, uma análise do discurso.

3.2 SOBRE DISCURSO

Um campo amplo de análise relacionado à subjetividade, ao saber e ao poder é proposto por Michel Foucault (1926-1984). Para abordar essas questões, especialmente a subjetividade, o autor utiliza a análise do discurso (AD) como uma ferramenta para alcançar a elucidação sobre tais temas. Ao buscar responder à pergunta: "Quem somos nós hoje?" Foucault (2012), coloca a questão da subjetividade como central em sua obra, frequentemente reportando a análise do discurso, como no trecho em obra posterior:

Eu me dei como objeto uma análise do discurso, (...). O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de uma série de acontecimentos discursivos(...). O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história(...) se faço isso é com objetivo de saber quem somos hoje (Foucault, 2006, p.255).

Para o autor, a questão discurso e história é fundamental e a indagação busca entender o que nos tornamos e o que os discursos produziram em determinado momento, enquanto verdade sobre as nossas subjetividades. Morais (2017, p.189), em seu artigo sobre Foucault e o discurso, comenta

Todo discurso é esse domínio de enunciados, mas um domínio que se constitui como uma prática formada por regras, não necessariamente lógicas, mas por regras que se dão de forma específica em cada contexto social, histórico e espacial. Isso faz com que um enunciado seja um conjunto de ideias no qual o sujeito se encontra dando sentido às suas relações cotidianas e a determinadas situações sociais vivenciadas.

Em seu livro *Arqueologia do Saber* (2012), Foucault responde aos críticos sobre o método utilizado antes de 1969, na construção de narrativas abordando os componentes da loucura que, conforme esclarece Gregolin (2006), era inovador, descontínuo e de ruptura. Essa obra trata, principalmente, do discurso. Segundo o

autor, é impossível alguém enunciar qualquer palavra sem entrar na ordem do discurso. Essa ordem nos controla, nos direciona e nos obriga a dizer certas coisas, enquanto nos impede de dizer outras. Conforme Gregolin (2006), essa é a essência do conceito de ordem do discurso para Foucault. Araújo (2007, p.90) acentua

Foucault não faz história das ideias nem história das ciências, e sim a análise da possibilidade da ordem, positividade histórica, a partir da qual um saber pode se constituir, a partir do qual teorias e conhecimentos, reflexões e ideias são possíveis. E é nesse espaço de ordem que o saber se constitui.

Já na concepção de Michel Pêcheux (1938-1984), o discurso é o “efeito de sentido entre interlocutores” (2010, p.82), um objeto sócio-histórico no qual a linguística está pressuposta. O autor define o discurso como sendo uma forma de materialização ideológica. Nesse sentido, escreve Orlandi (2015, p.15)

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-- ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Desta feita, o discurso demanda uma exterioridade à língua já que se constitui no social, se presentifica na história. Para Orlandi (2015), discurso não se refere a transmissão de informação, indo além da mera teoria da comunicação. Ele vai muito além deste dinamismo linear, onde alguém fala e alguém absorve, não é sequencial, alguém emite e alguém identifica a mensagem. Para o analista de discurso, o objeto é o discurso.

Assim, a teoria discursiva aponta para um sentido dividido, avançando, segundo Pêcheux (2010), para o efeito de sentidos entre locutores e, portanto, ocorrendo muito mais que, simplesmente, transmissão de informações. Há nesse processo de interlocução, sujeitos se constituindo e sentidos se compondo. Tais sujeitos e tais sentidos são afetados pelos múltiplos e diversos efeitos de uma

enunciação, pois há sentido nos ditos, nos silenciamentos e nos contrassensos. Conforme Orlandi (2015, p.28)

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Para a autora a Análise do Discurso é importante forma de se compreender os sentidos do discurso, estejam eles explícitos ou contidos implicitamente na linguagem, pois “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (2015, p.13). A análise discursiva é praticada se debruçando sobre o material tomado para exame, os efeitos e sentidos formados pelos artifícios da linguagem e pelas conexões com as exterioridades que o emolduram, ou seja, o contexto no qual está inserido e que é também tomado como produtor de sentido. Portanto, conforme Orlandi (2015, p.13) “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Isso posto, o discurso para AD se materializa como unidade de análise que abre para diferentes possibilidades de leitura (Orlandi, 1995). Pêcheux vê o discurso como constituído pela e para ideologia. O sujeito que reproduz um discurso age como um intermediário ideológico, inserido em formações discursivas que refletem e disseminam ideologias sociais. A língua serve como veículo para transportar essas ideias coletivas.

Ao retomar o formulado “efeito de sentido entre interlocutores” de Pêcheux (2010, p.82), sob a elucidação de Orlandi (2012, p.11): “o discurso é definido por este autor como sendo efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto”. Diz-se pensando na linguagem, mesmo de outras formas, mas sendo falada e funcionando no mundo, pois “a materialidade específica do discurso é a língua” (Orlandi, 2012, p.44).

Assim, o ponto próximo entre os estudiosos, é a apresentação do sujeito e do discurso como um movimento dinâmico de prática social perpassada pela linguagem, não considerando o funcionamento da língua como estrutura abstrata. Desse modo, o objeto de estudo da análise do discurso, não investiga somente a língua, mas tudo aquilo que se concretiza por meio dela, como as relações de poder, a ideologia das instituições, as construções de identidades e de diferenças sociais, os tantos processos de inconsciência ideológica, as formações ideológicas, as diversidades nas manifestações humanas. Para Orlandi (2005, p.69),

O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

Considerar o discurso é ponderar que ele não é uma produção individual, que lhe foge o controle de quem o anuncia, que não é atemporal, que não é planejado. O discurso é uma produção de enunciados, atravessado por marcações de formação discursiva manifestada pelo sujeito que o produz. Portanto, é imperioso considerar, conforme Pêcheux (2009), que o sujeito do discurso carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico, sempre com a ilusão de ser a fonte do sentido. A teoria do discurso investiga a ilusão do sujeito como origem, através dos processos discursivos, apontando a não transparência da linguagem e sentido. Remetendo-nos ao corpus desta pesquisa, quando questionadas como foi sua infância no período escolar, uma das entrevistadas respondeu: “Eu fui briguenta” (Odoyá), outra “Eu não gostava de discutir” (Nerine). Por esses exemplos percebemos que a escolha de uma palavra nos indica o lugar sócio-ideológico das professoras, ou daqueles que a empregam. Neste caso, a primeira entrevistada aparenta maior resistência a aceitar imposições que a outra.

Todavia, faz-se necessário olhar para todos os elementos disponibilizados pela análise do discurso a fim de compreender de forma mais ampla os dizeres, pois conforme Orlandi (2015, p.28), eles não são “apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando

vestígios que o analista de discurso tem de apreender". Indo além, quando a mesma entrevistada, Odoyá, continua: "Fui barraqueira, entrei em brigas de rua e na escola. Também comprei brigas por colegas subalternizadas."

Há a indicação em seu discurso de marcas de resistência e noção de marginalização. Também são pistas importantes o uso do verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo "fui" sinalizando em seu discurso uma transformação no comportamento no decorrer de sua vida e as "brigas por colegas subalternizadas", refletindo uma consciência sobre hierarquia e poder, onde ela se coloca junto aos inferiorizados, reforçando marcas de resistência e indignação com as injustiças. Ora, "esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi" (Orlandi, 2015, p.28). Assim, como afirma a autora, as margens do dizer também fazem parte dele.

3.3 SOBRE SUJEITO E POSIÇÃO-SUJEITO

Mais que conceituar, o entendimento de sujeito para Fernandes (2017), aponta a premência da interligação entre inconsciente, ideologia e linguagem, uma vez ser impossível a concepção de linguagem sem a concepção de inconsciente e ideologia sem concepção de sujeito. Para Orlandi (2015, p.44) "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que produza o dizer". Assim, Orlandi (2015, p.15) reforça a interpretação pecheuxtiana da Análise do Discurso, ao reafirmar "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em ideologia pela ideologia e é assim que a língua faz sentido".

Assim, conforme a autora (2015) o sujeito da análise do discurso pode se inscrever em várias posições, se constituindo a partir da linguagem, marcado em sua historicidade e ideologia. Entretanto, Orlandi (2015, p.43) ressalta que é "preciso ressignificar a ideologia a partir da consideração da linguagem", diferencial relevante na Análise do Discurso, pois conforme a autora destaca, os sentidos não são claros ou transparentes; a opacidade da materialidade linguística é constitutiva da língua; os sujeitos não são origem dos seus dizeres e a história não é transparente. Há um constante movimento de interpretação e por isso os sujeitos são "interpelados pela ideologia" (Orlandi, 2015, p.43).

Os dizeres estão longe de serem mecânicos, automáticos, uma vez não serem controlados o tempo todo pelo sujeito e a sua captura se dá pelo viés “da ilusão da evidência” (Orlandi, 2015, p.45). As palavras constituem os sentidos conforme a formação discursiva em que se inscrevem, retratando, assim, o sentido conforme a ideologia e o posicionamento do sujeito. A constituição dos sentidos se dá pelo sujeito e este é capturado pela ideologia e pelo inconsciente. Segundo Fernandes (2007), a produção de sentidos e efeitos de sentido está diretamente relacionada aos posicionamentos dos sujeitos. Os sentidos não podem ser controlados e surgem nas trocas entre o eu e o outro, sempre dinâmicos, nunca estáticos.

A Análise do Discurso se interessa pelo sujeito discursivo. Constituído por fatores históricos, ideológicos e sociais, este mesmo sujeito tem a ilusão de ser o senhor do seu dizer, como pontua Orlandi (2015, p.30):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Portanto, o que é falado é significado pela língua e pela história. Os sentidos não estão só nas palavras, mas associados à exterioridade e com as condições em que são produzidos, independentes das intenções do sujeito. Para Pêcheux (2009), todo processo discursivo deve ser conduzido às relações de sentido que o produzem, apontando que nenhum discurso é original, nenhum processo discursivo tem, de fato, início. Assim ele aclara:

Se prosseguirmos com a análise do discurso político - que serve aqui apenas de representante exemplar de diversos tipos de processos discursivos - veremos que, por outro lado, ele deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele "orquestra" os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as "deformações" que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar,

de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o "espera" (Pêcheux, 2009, p.77).

O sentido está além das palavras, as noções de formação ideológica e formação discursiva (FD) nos ajudam a entender melhor essa relação sentido e sujeito. Para Pêcheux (2009, p.147), (FD) estabelece “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classe, determina o que pode e deve ser dito...”. Nesse sentido, a FD, ao embrenhar-se nos salões da AD, implica em aproximar-se da formação ideológica, caracterizando certa formação social entendida

(...) por meio do modo de produção que a domina, da hierarquia das práticas das quais necessita esse modo de produção, dos aparelhos mediante os quais se realizam essas práticas, as posições que lhes correspondem, às representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas que dependem dessa formação social (Pêcheux, 2011, p. 72).

Desse modo, ao ter em vista a formação social, Pêcheux concebe em seu interior uma força mobilizadora, a formação ideológica. A ideologia não se esconde no abstrato, ela se materializa nas relações sociais, mais especificamente, nas intimidações materializadas nas condições de produção aos sujeitos, na formação social. Dessa forma, Pêcheux (2011, p.73) acentua: “Cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas que se referem mais ou menos diretamente a “posições de classe” em conflito umas com as outras”.

Por conseguinte, ao conceber o discurso como um dos pilares materializadores da ideologia, por natureza, ele é prática ideológica. Em outros termos, faz parte dos componentes da formação ideológica, uma ou várias formações discursivas interligadas, reforçando que os discursos são orientados por formações ideológicas. Tais formações discursivas, considerando as formações ideológicas específicas, retomam a relação de classes, conforme a colocação de Orlandi (2011, p.132)

A formação discursiva é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico.

Para a autora, o discurso representa além dos interlocutores “a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado no e pelo funcionamento discursivo” (2011, p.125). No interior do funcionamento discursivo se estabelece uma ligação estreita entre a formação ideológica e a formação discursiva, alcançando a produção de efeito de sentido. As formações ideológicas correlacionam-se à produção de sentidos, estabelecendo concepções sobre determinados dados, ao mesmo tempo em que abandonam outras possibilidades de sentido para os mesmos dados, pois, como afirma Pêcheux (2009, p.146)

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem “e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Assim, ao se analisar as professoras envolvidas na pesquisa aqui proposta, é imprescindível considerar que a professora negra é interpelada em sujeito “por meio do modo de produção que a domina, da hierarquia das práticas das quais necessita esse modo de produção” (Pêcheux, 2011, p.72). Também, é possível referir as experiências desse sujeito-professora preta, as propostas pedagógicas, as relações de trabalho do colégio onde a professora leciona, sua concepção de aluno e a forma como essas condições lhe afetam, pois ela está diante “dos aparelhos mediante os quais se realizam essas práticas, as posições que lhes correspondem, às representações ideológico-teóricas e ideológico-políticas que dependem dessa formação social (Pêcheux, 2011, p.72). Desta feita, a professora mesmo tendo a capacidade de “ler” espaços, instituições, pessoas e situações para compreender como os corpos negros são discriminados e penalizados, de ser militante, ter percepção sobre certos comportamentos, na maioria das vezes não pode dizer, por exemplo, para o pai de aluno que seu filho negro é um alienado por conta de ele não apresentar, quando inquirido, posicionamento crítico diante da questão racial.

3.4 SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

O conceito de Condições de Produção (CP) é central para a Análise do Discurso e transcende o conceito de contexto. Se definirmos contexto um enquadramento, um momento, um conjunto de circunstâncias à volta de um acontecimento ou de uma situação, vemos com mais clareza a amplitude e a diferença entre as duas definições. A definição de Condições de Produção busca resposta a uma pergunta crucial para a Análise do Discurso: “O que condiciona o discurso?”

O discurso experimenta uma sujeição mais profunda e mais complexa do que aquela apresentada em uma primeira tomada. Embora marcado pelos integrantes de um ato de comunicação e pelos elementos da linguagem, o discurso não é condicionado pelo imediato, ele extrapola o aqui e o agora, pois sua subordinação se dá pela história e pela ideologia.

Hoff (2001, p.88), assinalando Pêcheux (1969), descreve que “as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido”.

Assim, a Análise do Discurso vai buscar o sentido de um enunciado muito além do presente, o que chamamos de contexto imediato e que estão associadas dadas estruturas linguísticas. Evidentemente, até interessa à Análise do Discurso o contexto imediato, mas sempre à medida que tal contexto oferece as circunstâncias históricas de funcionamento das condições históricas de produção, onde os enunciadores experimentam o assujeitamento de sua Formação Discursiva.

Pensar nas (CP) como ponto de início, como categoria, é uma noção teórica que possibilita interpretar os efeitos de sentido. Para Ferreira (2001, p.13) as Condições de Produção

São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido restrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico) segundo preconiza Orlandi (1999).

Orlandi (1999) destaca a importância das condições de produção (CP) para a Análise do Discurso. Em um sentido amplo, essas condições incluem o contexto sócio-histórico, enquanto, em um sentido restrito, a posição ideológica do enunciador

é "acionada" pela memória nas condições de produção. Dessa forma, tanto o contexto histórico quanto o contexto imediato integram as Condições de Produção.

Ora, o discurso é constituído de relações no contexto histórico e social e, portanto, o sujeito produz o seu discurso de forma inconsciente, sem se dar conta de que seu discurso advém das relações de outros discursos produzidos historicamente dentro de uma sociedade. Orlandi (2015, p.29) pontua que as Condições de Produção:

Compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória "aciona", faz valer, as condições de produção é fundamental (...) Podemos considerar as Condições de Produção em sentido restrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as Condições de Produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Deste modo, pensar no sentido construído a partir da e na materialidade linguística e histórica é o interesse da Análise do Discurso, sendo necessário ir além das palavras, pois os sentidos estão ligados às condições de produção, como bem delinea Orlandi (2015, p.38):

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim? e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala? É, pois, todo um jogo imaginário que preside à troca de palavras.

Assim, reportando a importância da análise, o corpus pretendo a essa análise pode ser estudado por mais de um viés, considerando a definição de corpus de Trask (2006, p.68) "como um conjunto de textos escritos ou falados numa língua, disponível para análise". Deste modo, é importante retomar a defesa da ideia do discurso de Orlandi (2015) como uma produção de sentidos marcado por um determinado contexto histórico, social e submetido a certas condições de produção. Desta forma, se o discurso é a materialidade específica da ideologia e a língua é a materialidade específica do discurso, a análise reporta à relação língua, discurso e ideologia.

Importante, pois, retomar a referência de Orlandi (2015, p.15) a Pêcheux quando enuncia que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido (Orlandi, 2015, p.15).

Mas, a autora elucida que o funcionamento de um discurso é “a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas” (Orlandi, 2011, p.125), denotando que o modo como ele funciona é que caracteriza o discurso. Dessa forma, o discurso é determinado pela formação discursiva, pois, como afirma Orlandi (2015, p.40), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”.

Importante retomar a noção que já discutimos, encontrada em Pêcheux (2009, p.183): “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”. Continua o autor “o termo esquecimento não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de ‘perda de memória’, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito”. Nessa formulação o autor pontua dois esquecimentos constituintes do sujeito, um que centra-se no fato de que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 2009, p. 173), o outro é aquele

Pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Assim, primeiro o sujeito não tem como ser a fonte de seu dizer, embora precise dessa ilusão para enunciar, depois, o sujeito tem a ilusão de que escolhe as palavras mais apropriadas para se expressar, para imprimir originalidade de sentidos aos enunciados no afã de estar controlando tais sentidos quando na verdade eles sempre podem ser outros. Pois, conforme Orlandi (2015, p.93)

O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa.

Ao analisar as narrativas da professora negra, corpus desta pesquisa, é preciso considerar no sentido amplo, em quais condições sócio-histórico e ideológica as relações são constituídas no decorrer do tempo. Essas questões devem ser consideradas, por exemplo, nos discursos relacionados ao racismo e à mulher negra, como isso ocorre na atualidade, quais as condições de produção atuais, como se dá a presença do racismo em nosso tempo. Importante retomar Ferreira (2001, p.13), para quem as (CP) “são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto”. Além da própria enunciação, é fundamental considerar as condições de contextualização e de sentido no discurso das professoras durante a abordagem, pois mostram-se essenciais para a análise e compreensão, pois as condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito e amplo, como preconiza Orlandi (2015, p.29), o “contexto imediato” aponta as circunstâncias da enunciação em sentido estrito, “em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.”

Uma abordagem abrangente e aprofundada do discurso investiga as muitas camadas e considera os múltiplos reflexos que o permeiam. Cair na tentação de se ater ao presente, desconsiderando a questão histórica, apresenta lacunas tanto para o analista quanto para o corpus analisado, comprometendo o alcance dos resultados. Analisar o discurso levando em conta apenas as condições imediatas de produção esgota o próprio sentido da Análise do Discurso, pois seu objetivo denota a amplitude de compreender como esses discursos foram desenhados, demandando o aprofundamento no contexto sócio-histórico, ideológico.

3.5 SOBRE FORMAÇÃO DISCURSIVA E SEQUÊNCIA DISCURSIVA

Ao conceber a linguagem como mediação essencial entre o homem e a realidade social, a Análise do Discurso interpreta a linguagem além de um sistema de signos ou uma organização de regras formais. Esta mediação se assenta no discurso, resultando em práticas discursivas onde o homem se insere, podendo significar e ressignificar, tornando possível tanto permanência quanto continuidade. Assim, conforme Orlandi (2015), ao estabelecer o discurso como seu objeto, a Análise do

Discurso (AD) conecta a linguagem à sua exterioridade, ampliando a concepção de língua para além de um agrupamento abstrato, concebendo-a como um espelho do mundo, com sujeitos manifestando-se oralmente e por escrito, em expressões produtoras de sentidos, enquanto indivíduos e partícipes de uma sociedade. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem” e a língua é carregada de sentido enquanto “trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p.13). Desse modo, as Práticas Discursivas também são Processos de Identificação de Sujeitos, pois, de fato, as relações de linguagem são igualmente relação de sujeitos e de sentidos, com inúmeros e diferentes efeitos.

Para a autora, a Formação Discursiva (FD) possibilita em uma análise, que se distinga a produção de diferentes sentidos pelos sujeitos em diferentes condições de produção em diferentes situações. Ora, se as condições de produção são diferentes podemos referendar diferentes formações discursivas.

Embora Foucault em seu livro *Arqueologia do Saber*, em 1969, já tenho abordado o tema, nos interessa mais Pêcheux, em seu livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de 1975, onde trabalha a noção de formação discursiva e a ressignifica no campo da análise de discurso.

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. (Pêcheux, 2010, p.147).

Compreender que a formação discursiva é a materialização de um discurso espelhando a formação ideológica requer o entendimento de que um discurso pode abranger não somente uma, mas várias Formações Discursivas, o que implica em aceitar que um mesmo discurso pode oferecer outras significações, conforme salienta Orlandi (2015, p.78) ao dispor sobre dispositivo e procedimentos na Análise do discurso: “Falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras, mas elas podem significar diferente”. Isso resulta em múltiplas interpretações. Essa multiplicidade de interpretações ocorre devido ao posicionamento ideológico que se manifesta na formação discursiva, tornando-a diferente. Para a autora (2015), a pluralidade das formações discursivas e o contato

com diferentes ideologias induz a um determinado discurso, como por exemplo, uma professora de história ao abordar a miscigenação. Ela refletirá uma formação discursiva específica em meio a outras tantas formações discursivas possíveis e por ela vivenciadas, podendo justapor, coexistir e alterar, gerando outras camadas de sentidos em seu discurso.

Pêcheux já salientava sobre essa multiplicidade das formações discursivas ante as complexidades das formações ideológicas. O autor (2010) entende que uma formação discursiva não se determina de forma fechada, mas a sobeja pontos de outras formações discursivas, sinalizando pistas discursivas importantes, resultando uma teia com fios que unem e separam, articulando-se através da luta ideológica. Desse modo, a formação discursiva pode ser entendida como as regularidades no sistema de dispersão em que estamos inseridos, onde certas regularidades controlam os dizeres, marcando a não neutralidade do discurso.

A investigação de como os discursos são formados e como os sujeitos se constituem a partir deles manifestam a relação do processo de identificação com a forma como os sujeitos se posicionam e se reconhecem dentro das formações discursivas e ideológicas que constituem a sociedade. Pêcheux (2010) e Orlandi (2015) convergem ao apontar que a identificação acontece quando o sujeito se reconhece com determinadas posições enunciativas, estipulada por formações ideológicas singulares. Esse processo não é estático e gera a absorção e a resistência de discursos dominantes. A identificação é um processo dinâmico no qual o sujeito está ativamente ajustando e reajustando sua posição nos discursos que o atravessam. Considerando principalmente as colocações de Pêcheux, Indursky (2008) depreende a constituição do sujeito através de tomadas de posição, denominadas efeitos de identificação, indicadoras de como ele se relaciona e se identifica com diferentes formações discursivas ao longo do tempo. A formação discursiva vai além da delimitação do dito e do não dito, ela reflete as relações de poder no campo discursivo, mostrando-se essencial ferramenta para a Análise do Discurso.

Os conteúdos desenvolvidos impõem para, como bem escreve Orlandi (2015, p.63) sobre uma questão de método: “há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo”. Assim, os estudos teóricos aprofundados para a análise dos relatos colhidos, oferecem subsídios orientando a análise dos relatos das

trajetórias de professoras que se autodeclaram negras e pardas na rede pública. Nossa abordagem utiliza uma lente de aumento para examinar os dizeres que refletem, de alguma forma, sua filiação às redes de memória que compõem o(s) imaginário(s) da professora negra/parda, os quais emergem no discurso da mulher professora, percorrendo, portanto, esse “material de linguagem bruto coletado” e ir além.

Assim, reconhecemos que os processos de identidade das entrevistadas são intrincados e delineados por um emaranhado de fatores culturais, sociais e históricos e analisar esses processos envolve pensar como as professoras concebem e gerenciam suas identidades em meio social marcados por desigualdades e discriminações de gênero e raça, ou seja, buscamos analisar como o discurso opera produzindo sentidos, pois conforme Pêcheux (2010, p.146) “o caráter material do sentido é dependente do todo complexo das formações ideológicas”.

A análise se debruça nas marcas linguísticas que reverberam os efeitos da relação entre o interdiscurso materializado no discurso, proporcionando a observação sobre as marcas indicadas nos relatos das professoras. Essas marcas linguísticas, observadas nas sequências discursivas (SD), são um conceito fundamental na Análise do Discurso (AD) porque fornecem pistas sobre o que se pretende investigar. Courtine (2009, p.54) define SD “como um conjunto de enunciados que serve como referência para analisar aspectos específicos de um discurso”.

Para identificar as SD, é necessário definir o conceito de corpus, pois é por meio dele que se obtêm as SD e as Formações Discursivas (FD). Courtine (2009) define corpus como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso” (p. 54). O autor observa que certos discursos atraem mais o interesse do analista do que outros, o que orienta a seleção de SD específicas para compor a análise do corpus.

Courtine (2009, p.55) define SD como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, ou seja, pode tratar-se de uma notícia no telejornal ou de textos escritos que ultrapassam o nível da frase. Cada corpus é único e depende da maneira como o analista fragmenta o material em SD, conforme o objetivo da investigação. Assim, os recortes das SD seguem o caminho que oferece mais pistas sobre as hipóteses iniciais, que se deseja comprovar ou refutar. É nas SD que se

observam regularidades nas marcas linguísticas, apontando para permanências ou rupturas nos efeitos de sentido.

Por exemplo, na SD "A professora preta precisa lutar", extraída de uma das entrevistas em minha pesquisa, as marcas linguísticas apontam a resistência e a necessidade de combate às opressões enfrentadas pelas professoras negras. Essa SD reflete não apenas a luta individual da entrevistada, mas também a luta coletiva das mulheres negras na educação, configurando-se como um exemplo de como as SDs podem refletir as interseções entre identidade racial, gênero e profissão no contexto educacional.

3.6 SOBRE INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA

Um Discurso sempre está relacionado a outro Discurso. Os fios da feitura de um Discurso sempre são outros Discursos, sejam os ditos, sejam os que estão por vir. Assim, um Discurso é constituído pelos produzidos em um dado lugar e momento histórico e por aqueles ainda a serem produzidos. O conceito de interdiscursividade se alinha a essa concepção, apontando a inexistência de discurso homogêneo, fechado em si mesmo e provido de apenas uma fonte do dizer. Quando dizemos, nossos dizeres vêm permeados por outras vozes, por outras fontes enunciativas. O que enunciamos em determinada interação social, reflete uma rede interdiscursiva, reverberando muitos fios dialógicos, entranhados de crenças, de valores, de sentidos. Pêcheux (2009, p.162) define interdiscurso como “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, em outras palavras, um já dito, isso nomeado como memória discursiva.

Essa memória discursiva retorna através do Interdiscurso, relacionando-se com outro discurso anunciado e que vai se ressignificando, sempre recusando um sentido único, nunca reflexionando uma ação engessada, ao contrário, sempre mutável, afeito a alterações, disposto à relação com o sujeito, a história e a ideologia. Assim, o interdiscurso atua como uma refiguração assegurando rearranjos, como afirma Indursky (1997, p.45)

O interdiscurso é o lugar de formação do pré-construído, funcionando como um elemento regulador do deslocamento das fronteiras de uma formação discursiva, controlando a sua reconfiguração e permitindo a incorporação de

pré-construídos que lhe são exteriores, provocando redefinições, apagamentos, esquecimentos ou denegações entre os elementos de saber da referida formação discursiva.

Se para Pêcheux (2009), o “interdiscurso é o exterior específico de uma formação discursiva” e constitui-se de um complexo de Formações Discursivas interligadas, Indursky (2007, p.81), também considera que a reconfiguração de uma Formação Discursiva é desencadeada a partir do interdiscurso, isto é,

Saberes que não fazem parte de uma determinada Formação Discursiva, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, introduzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer Formação Discursiva.

Desta forma, o Interdiscurso admite uma reconfiguração desencadeadora de redefinições, já que apresenta-se entrecruzado a muitos e diversos discursos em dados momentos históricos, sociais e políticos. Orlandi (2015, p.31), considera Interdiscurso como “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido”. A autora (2015) afirma que uma memória, quando pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso, reportando à memória discursiva, onde o saber discursivo torna possível todo o dizer, sustentando a palavra proferida. Desta forma, o fato de existir um “já-dito (p.30)” sustenta a possibilidade de todo discurso posterior a ele, pois “o que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras (p.30)”. Assim, o interdiscurso revela os discursos em suas várias manifestações, uma vez que há uma relação entre o já-dito e aquilo que se está dizendo.

Ao discutir Interdiscurso faz-se necessário discorrer sobre a Memória Discursiva. Para Courtine (2009, p.52) “o conceito de memória é um dos conceitos fundantes para a Análise do Discurso”. Para o autor, a produção discursiva abrange formulações anteriores, por possuir em seu “domínio associado outras formulações que se repetem” nas quais se transformam ou negam-se, produzindo “em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos”, assim ele registra: “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio

de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos” (Courtine, 2009, p.53). Assim, para o autor (2009), o termo Memória Discursiva, diferente de memória psicológica, se relaciona à existência histórica do enunciado contido nas práticas discursivas e, portanto, reguladas pelos aparelhos ideológicos. “Esta memória diz respeito aos sentidos autorizados pelo sujeito do saber e indica o que pode e não pode ser dito em uma Formação Discursiva. Desta forma, ela “apaga” certos sentidos não autorizados, por questões definidas pelas circunstâncias. Para Courtine (2009, p.53), a memória discursiva traz questões como: “do que nos lembramos, e como nos lembramos”, “do que convém dizer e do que não convém”, sempre considerando as lutas ideológicas e a conjuntura dada no momento da tomada de posição.

Quando discorre sobre o papel da memória, Pêcheux (1999) destaca que ela não deve ser compreendida no sentido de memória individual, mas nos sentidos que cruzam a memória social e histórica, traçada nas práticas. A memória discursiva é aquilo que, perante o texto, emerge como um acontecimento a ser interpretado, estabelecendo os “pré-construídos, elementos citados e relatados, e discursos transversais necessários para sua leitura: a condição do legível em relação ao próprio legível” (Pêcheux, 1999, p. 51).

A memória se relaciona além dos aspectos cognitivos, com os aspectos do domínio social, estabelecendo uma noção de tomada de cada palavra. Importante ressaltar que a memória discursiva não é aquilo que todos nós lembramos de uma situação, ela é de ordem ideológica. São retomadas e regularizações de sentidos que compõem uma memória social determinada, apesar de inconsciente para aquele que fala.

A Memória Discursiva se mistura aos discursos como aponta Orlandi (2005, p.87):

O texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente).

Assim, é importante assinalar Pêcheux (2009) e sua consideração quanto a linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade, apontando a discursividade como

adição das repercussões materiais da língua na história, colocando a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. Ora, o discurso tem o efeito de sentido entre locutores e “o processo de significação é histórico” (Orlandi, 2005, p.23). Essa definição de discurso em seu sentido amplo nos introduz à exploração da linguagem, considerando-a em contínuo funcionamento.

Uma das entrevistadas, em um dos relatos, descreveu a seguinte experiência: certa vez, quando em sala de aula, ela ofereceu para leitura com seus alunos do Fundamental I, o livro "Escola da Chuva (história africana)". Ao mostrar a capa do livro retratando a imagem de crianças negras correndo na chuva e interpelá-los sobre o que viam, ela relata: “Os alunos brancos achavam que eram crianças escravizadas correndo, os alunos negros não, viam diferente. Foi interessante perceber como as crianças negras viam a cena das crianças correndo na chuva de forma positiva e alegre, enquanto a criança branca enxergava a cena como uma representação da escravidão.” Assim, conclui: “Meus alunos brancos achavam que eram crianças escravizadas. A criança branca lê o negro assim, como escravizado. Daí eu perceber a necessidade de mostrar aos alunos a existência de negros e negras na sociedade, com o direito de ser.”

Ora, as interpretações que as crianças brancas e negras fizeram da capa do livro espelham o discurso histórico social sobre raça que cada uma vivenciou, pois conforme Courtine (2009, p.53), “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos”, reportando à colocação de Indursky (1997, p.45) “O interdiscurso é o lugar de formação do pré-construído”.

A entrevistada quando percebe as interpretações dos alunos, reverbera a urgência em mostrar um outro discurso sobre igualdade de direitos, pois “o texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados) ...” (Orlandi, 2005, p.87). Ainda, a entrevistada ao dizer “a existência de negros e negras na sociedade, com o direito de ser”, percebe a necessidade de quebrar estereótipos contidos na memória de seus pequenos alunos sobre a escravidão, considerando a possibilidade da reconfiguração de uma Formação Discursiva, já que os “saberes que não fazem parte de uma determinada Formação Discursiva, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-lo, introduzindo a diferença e a divergência...” (Indursky, 2007, p.81).

Uma esperança de mudança, uma reformulação do existente. Ao oferecer outros discursos está possibilitando a constituição de um novo, na esperança de cultivar uma Memória Discursiva com base igualitária e inclusiva.

3.7 SOBRE FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

Ao considerar a linguagem como um sistema sujeito à ambiguidade, Pêcheux amplia a percepção de comunicação, ampliando-a para a noção de discurso. O entendimento de discurso vai além de uma simples transmissão de informações entre dois pontos. Ele busca os efeitos de sentidos provocados entre os pontos A e B. Em seu escrito “Análise automática do discurso”, Pêcheux coloca que os pontos não indicam uma presença física, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Pêcheux, 2010, p.81). Assim, conforme o autor (2010, p.82), tais lugares estão presentes nos processos discursivos onde se sucedem e

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

O conceito de Formações Imaginárias está ligado às condições de produção e corresponde às imagens, representações e concepções feitas pelos elementos A e B de si mesmos e do objeto do discurso nos processos discursivos, dentro de determinadas condições de produção.

As condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário. Assim pontua Orlandi (2015, p.38): material é “a língua sujeita a equívoco e a historicidade”, o institucional é “a formação social, em sua ordem” e o mecanismo imaginário, o que “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica”.

Considerando e adaptando Orlandi (2015, p.38) as formulações imaginárias, construídas de forma inconsciente, entre as imagens de si, do outro e do objeto do discurso, podem ser assim apresentadas:

Imagem da posição sujeito locutor: Quem sou eu para lhe falar assim?

Imagem da posição sujeito interlocutor: Quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?

Imagem do objeto do discurso: Do que estou lhe falando? Do que ele me fala? Imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele: Quem ele pensa que eu sou para que eu lhe fale assim ou para que ele me fale assim?

Imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso: Quem ele pensa que é para me falar sobre isso?

Para Orlandi (2015, p.40) “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”, e isso é importante na análise das Formações Imaginárias, afastando, nesse sentido, as várias possibilidades de posição-sujeito na ação das formações discursivas. O imaginário “é eficaz”. Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (Orlandi, 2015, p.40)”. A investigação da Formação Imaginária busca reconhecer e discutir as imagens que os sujeitos fazem de si na dinâmica enunciativa e correlacionar tais imagens às disposições do que pode ou não, no que deve ou não ser dito, reconhecendo essa ação nas formações discursivas e suas relações de poder em dadas condições ideológicas na prática das relações de produção. O diagnóstico da atuação de uma ou mais Formações Imaginárias reconhece as relações de confronto, de concordância, de submissão, de dominância entre essas Formações no que diz respeito ao papel do interdiscurso no arranjo dos espaços do dizer e do não-dizer.

Em relação às Formações Imaginárias apresentamos um dos relatos de uma das professoras negras da pesquisa. Neste caso, ela exerce a função de diretora de escola. Assim ela relata: “Na escola chegou, um dia, um homem demandando pela diretora. Ela se apresenta e o homem diz: “Você???!!!” Ela retruca: “Sim! Está vendo alguma coisa errada?” Ele se cala.” Aqui percebe-se que mesmo a diretora se apresentando como a representante legítima do colégio, não é reconhecida e é questionada pelo homem que, surpreso, aparenta ceticismo quanto a possibilidade de uma mulher negra estar na direção de uma escola. Isso aponta o que Pêcheux (2010, p.81) chama de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”, assinalando que tais lugares estão presentes nos processos discursivos onde se sucedem e “O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (Pêcheux, 2010,

p.82). Por outro lado, a reação da diretora corresponde à colocação de Orlandi (2015, p.40) no que diz respeito à “imagem da posição sujeito interlocutor: Quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?” Pois a imagem que a diretora faz de si mesma remete a consciência da legitimidade da posição ocupada, por isso o interpela: “Sim! Está vendo alguma coisa errada?”. Portanto, como afirma Orlandi (2015, p.40) “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”, e não somente isso, “Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (Orlandi, 2015, p.40)”.

Por isso, o entendimento de Formações Imaginárias possibilita uma visão mais apurada da trajetória das professoras negras, da teia social e das estruturas que norteiam seus relatos, permitindo reconhecer as relações de poder em dadas condições ideológicas na prática das relações de produção.

3.8 SOBRE INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA/CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA/ LUGAR DE ENUNCIAÇÃO

A materialidade de certas expressões pode ser considerada como interpelação ideológica significativa, conforme analisado por Modesto (2018). A interpelação é o processo que transforma indivíduos em sujeitos, fundamentando-se nas reflexões de Althusser (1985) e Fanon (2008). Nesse contexto, a linguagem assume uma posição fundamental na ordem do visível e desempenha funções cruciais. Quando alguém questiona com ares de surpresa “Você?”, esta surpresa descortina ou uma discriminação implícita ou uma interjeição positiva, de sensação agradável pelo encontro.

Um exemplo de discriminação implícita é relatado por Violeta, uma das professoras entrevistadas para esta pesquisa, ao narrar uma situação ocorrida quando foi apresentada a um homem que buscava a diretora da escola. Ao deparar-se com uma mulher negra ocupando este cargo ele diz “Você???!!!”, numa clara manifestação negativa. No entanto, a reação da diretora não apenas reafirma sua legitimidade, mas também impõe sua afirmação em um espaço que lhe é frequentemente negado ao responder “Sim! Está vendo alguma coisa errada? Nesse sentido, Modesto (2018), retomando Althusser (1985), reitera que “o sujeito está

definido pelo lugar que ele ocupa no interior de um espaço de linguagem”, o que enfatiza a importância da ordem do dizível. Para Fanon (2008), essa questão é ampliada pela ordem do visível.

Assim, o “Você???!!!” aponta como a visibilidade e a linguagem estão intrincadas na constituição da identidade, desafiando estereótipos e desconstruindo discursos impregnados de preconceitos. Ao identificar uma pessoa pela cor da pele, a interpelação gera uma condição de racialização que reforça relações de poder.

Por fim, o silêncio do homem diante da resposta desafiadora da diretora ilustra a posição de enfrentamento e resistência que temos explorado ao longo desta dissertação. Essa interação não só aponta as tensões sociais em jogo, mas também destaca o potencial de afirmação da constituição identitária das professoras negras em um sistema que frequentemente tende a silenciá-las.

Esta constituição identitária é relevante à medida que ela manifesta uma construção coletiva. Orlandi (2005, p.35) assinala que em AD não há a individualidade do sujeito, porque

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo...não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade.

Para Orlandi (2005) nos tornamos quem somos interpelados pela ideologia que nos atravessa. Os significados que atribuímos às coisas não somos nós que criamos, já existiam em algum outro lugar, de caráter ideológico, e o que falamos e como falamos é determinado pela posição que exercemos na sociedade. Assim, é importante entender esta interligação entre a enunciação e o discurso. Zandwais (2016, p.113) acentua que as diversas modalidades de enunciação “não se realizam enquanto resultados de escolhas individuais, mas como respostas às necessidades sociais dos grupos, regularizando-se pelo uso e pelas circunstâncias”.

Assim, quando das análises das narrativas das professoras negras no encontro que realizamos no dia 23 de março de 2024, percebemos que a constituição identitária é atravessada por diversos discursos que permeiam suas vivências e formas de entender o mundo. O encontro possibilitou acessar a constituição das professoras negras como sujeito, a partir da materialidade discursiva manifesta nos corpos tensos,

lágrimas, risos, expressões ora sérias ora serenas, ora segurando o choro, ora tranquilas, absortas em lembranças. Essas expressões não se manifestam de maneira isolada, mas constituem efeitos de sentidos produzidos pelos discursos que atravessam as trajetórias das nove mulheres negras professoras participantes do encontro. É nesse sentido que Zoppi Fontana (2017, p.63) descreve o funcionamento da interpelação ideológica como

Processo sempre-já-gendrado, ou seja, que sofre a sobredeterminação de identificações simbólicas e a cada ação que configuram as posições-sujeito no discurso, na sua relação constitutiva com as condições de produção, a memória discursiva, a enunciação e o corpo.

Quando Nerine, uma das entrevistas diz “Eu sou rotulada (...) ninguém faz a mesma leitura de racismo que a gente faz (...) eu que agora conto minha narrativa”, ela apresenta materialidades linguísticas que atravessam a memória discursiva e a enunciação manifestando-se no discurso onde a posição sujeito vai determinando os sentidos dos enunciados. Considerando Zoppi Fontana (2017) é possível identificar na enunciação de Nerine as marcas de um deslizamento entre o jeito como é interpelada por discursos racializados e a maneira como ressignifica sua posição em resistir, evocar sua identidade para sua própria narrativa. Em sua enunciação ela traz uma memória discursiva do racismo, uma percepção do social do seu redor, reafirmando sua identidade. Nesta concomitância ela busca legitimar seu discurso inscrevendo-o numa FD de luta antirracista.

Podemos pensar em uma corrente onde os elos se concatenam como constituição identitária/ lugar de enunciação/ interpelação ideológica decorrendo em uma tomada de posição como constituição identitária, lugar de enunciação e interpelação ideológica. Para Modesto (2018) “a interpelação é aquilo que faz a passagem de indivíduos a sujeitos, que a interpelação é um processo(...), mas só isso é “um processo em que o sujeito é transformado em culpado, em responsável por alguma coisa” e ainda, conforme Althusser (1985, p.93) “só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”.

Outro exemplo, é quando Nerine relata que tinha vários apelidos, e ao ser interpelada sobre verbalizar esses apelidos, ela rechaça dizendo “Não quero nem

dizer quais são” é justamente nesse sentido que é possível entender muito bem Modesto (2018, p.136) e sua colocação:

ao interpelar pelo chamamento que tensiona a cor da pele –“Olhe, um preto!” –um duplo funcionamento precisa ser destacado: i) primeiro, o sujeito é provocado, a partir de um estímulo externo, um olhar em terceira pessoa, a se reconhecer como preto, na medida em que ele é reconhecido pelo outro dessa forma –reconhecimento negativo e que coloca o interpelado em seu lugar; ii) depois disso, é importante notar como essa provocação-chamamento desliza discursivamente passando a funcionar também como um xingamento, uma injúria racial, que acusa o sujeito de ser –ele é preto/ele é culpado.

Assim, “não quero nem dizer” é como se traduzisse: foram tantos xingamentos que ainda me causam dor, e apesar de não ser culpada, não me sinto bem ao relembrar. Mas, o fato de externalizar já sinaliza o que atravessou sua constituição enquanto mulher negra professora: sobrevivi, estou aqui.

4. ESCRIVIVÊNCIA E RESISTÊNCIA: VOZES DE PROFESSORAS NEGRAS

4.1 ESCRIVIVÊNCIA: UM ATO DE RESISTÊNCIA

O termo Escrivivência foi criado por Maria da Conceição Evaristo de Brito, conhecida como Conceição Evaristo, mulher negra, professora e importante escritora afro-brasileira nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio. Nascida em 1946, em Belo Horizonte, ela mora atualmente no Rio de Janeiro desde 1973. Incentivada a iniciar sua escrita pelo grupo Quilombhoje, estreou na literatura em 1990 com obras publicadas na série Cadernos Negros que foi uma iniciativa do Quilombhoje, criado em 1978 por jovens negros e negras que se reuniam no Centro de Cultura e Arte Negra, em São Paulo. Cadernos Negros tornou-se uma referência importante no cenário literário brasileiro devido à vasta publicação da produção de intelectuais negros.

Evaristo ao anunciar pela primeira vez o termo, em 1995, durante o VI Seminário Mulher e Literatura, organizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, explica que Escrivivência é a junção entre escrever, viver e se ver. Essa

explicação ela repete ao Nexo Jornal, em 26 de maio de 2017, em resposta à pergunta feita pelo entrevistador: “Você criou o conceito de ‘Escrevivência’, que é algo muito importante no seu fazer literário. O que é a Escrevivência?”. Evaristo assim responde:

Quando falei da Escrevivência, em momento algum estava pensando em criar um conceito. Eu venho trabalhando com esse termo desde 1995 – na minha dissertação de mestrado, várias vezes fiz um jogo com o vocabulário e as ideias de escrever, viver, se ver (Fonseca, 2020, p.59).

A potência dessa união vai além da etimologia, alcançando a ancestralidade e carregando experiências de raça, gênero e classe na escrita. Para Evaristo (2020, p.30-31):

Nossa Escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada.

Importante, entretanto, considerar o que Halbwachs (2006) expõe sobre lembranças. Para o autor, nossas lembranças são coletivas, mesmo quando se trata de eventos onde somos somente nós os participantes ou objetos somente vistos por nós. Isso acontece, segundo ele, porque em tempo algum estamos sós, conosco trazemos memórias e para recordá-las não há necessidade da presença material de outras pessoas.

Ora, é justamente ao encontro disso que a posição de Evaristo (2020, p.30) se firma, ao afirmar

Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas.

A resistência em forma de escrevivência, portanto, apesar de ao se enunciar apresentar-se como “eu” ela é ao mesmo tempo “nós”. As professoras entrevistadas, porta-vozes de suas vivências e tantas outras, constituem discursos que ultrapassam

o individual e se colocam como vivência compartilhada, oferecendo-se como um “nós” constituído pela ancestralidade e pela resistência.

Para Zoppi Fontana (2017), o lugar de enunciação opera por “processos metonímicos”. Desta feita, empresta a sua voz para se multiplicar nas vozes de muitas outras, formando um espaço discursivo de subjetividade e resistência. Esse funcionamento discursivo vem ao encontro da colocação de Cestari (2015) quando afirma que a constituição desse “nós” não se limita a uma soma de sujeitos, mas emerge como um processo coletivo de reconhecimento e legitimação. Desta forma acontece a escrevivência das professoras entrevistadas: caracteriza-se também como um ato político de enfrentamento ao discurso hegemônico, exigindo novas maneiras de coexistir na trama social.

A memória pensada como evocação ou como repetição, conforme Halbwachs (2006), se achará sempre associada às leituras do passado a partir de outras memórias onde preenchamos os vazios com experiências ou imaginações. Assim escreve Halbwachs (2006, p.29), “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente”. O autor assinala que para que os testemunhos de outras pessoas façam parte de nossas memórias é preciso que a memória dos outros façam parte das nossas memórias, firmando-se na existência de pontos semelhantes capazes de provocar recordação, passando a ser constituídas sobre uma base comum. Para ele (2006, p.39)

Não bastante reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

Nesse sentido, a Escrevivência aponta “dados ou noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros” (Halbwachs, 2006, p.39), por isso afirma Evaristo (2020, p.30) “... tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso

literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas”.

Evaristo (Cruz, 2017, n.p.) ao refletir sobre o conceito de Escrivência considera que o sujeito “tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. Nesse sentido, Liebig (2016, p.6) salienta, tratando da produção literária de Evaristo:

É através da 'Escrivência' dessas mulheres que ela reconstrói e renegocia sua identidade de mulher negra e pobre. Marcada por formas de dominação que incluem separações, deslocamentos e desmembramentos, ela constrói através da escrita estratégias de reversão da condição fragilizada da mulher negra e modos alternativos de redefinição de suas identidades.

Assim, a Escrivência carrega vivamente uma dimensão ética ao possibilitar a uma pesquisadora posicionar-se no lugar de enunciação de um eu coletivo, como o que evoca o compartilhamento de histórias. Para Ferreira (2013, p.50) “Outro aspecto interessante da Escrivência é a consciência de um eu coletivo. O autor sabe que é porta-voz, sabe da responsabilidade que assume diante de tantos outros iguais que não têm condições de falar”. Desta feita, podemos perceber que essa metodologia desafia a dicotomia entre o sujeito de pesquisa e o pesquisador, ao converter em primeira pessoa os discursos sobre mulheres negras. Porém, em algumas áreas da produção de conhecimento, a Escrivência emerge como escolha analítico-metodológica para mostrar as trajetórias de mulheres negras professoras, apresentando articulação entre si tanto quanto com a pesquisadora negra. Feita ocorrida neste trabalho em que a pesquisadora usa a Escrivência como possibilitar a análise da trajetória de professoras negras.

Nunes (2020, p.19), salienta que “a Escrivência de Conceição Evaristo é também referência em universidades nacionais e internacionais, escolas públicas e privadas, não só no campo da literatura, como da psicanálise, da história, do direito, dentre tantos outros” de forma a tornar-se uma ferramenta para desenvolver práticas pedagógicas.

Cortês em seu *Diálogos sobre Escrivência e silêncio*, assume o termo Escrivência como um conceito, justificando que a própria Evaristo demarcou as

linhas conceituais do termo, asseverando que Escrivivência é inscrição do “desejo de que as marcas da experiência étnica, de classe ou gênero estejam realmente representadas no corpo do texto literário” (Côrtes, 2018, p. 52). Assim, para Côrtes (2018, p. 53), o termo alcança uma dimensão histórica ao questionar e subverter o “lugar silenciado que as autoras desejam reparar”.

A Escrivivência possibilita a resistência da mulher negra e um chamado para a reparação histórica de tantas histórias, narrativas, vivências apagadas e silenciadas. Portanto, torna-se além de abordagem ou metodologia usada em espaços de ensino aprendizagem com menciona Nunes (2020), é um posicionamento urgente e necessário.

Desse modo, conforme Soares e Machado (2017) o conceito de Escrivivência de Evaristo, apresenta-se como método de investigação e produção de conhecimento nas ciências Humanas e Sociais. Ainda, para as autoras (2017, n.p.)

A produção de Evaristo aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal da virada epistêmica em que essa produção se insere, bem como por sustentar a força de uma ética engajada à militância nos escritos e movimentos políticos de mulheres negras.

Por fim, dentre tantos motivos elencados é importante destacar, conforme Soares e Machado (2017, n.p.) mais este para o uso do entendimento de Escrivivência como ferramenta metodológica:

Ela se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência.

Desta forma, a Escrivivência permite apresentar narrativas que valorizem as identidades da população negra, evitando a objetificação e a estereotipização. Nessas narrativas, mesmo acometidas pela úlcera do racismo, é possível constatar amor, felicidade, harmonia familiar e valorização da ancestralidade. O conceito de Escrivivência é condição para a pesquisa, pois permite transcrever trajetórias de um corpus negro, refletindo suas lutas, sua resistência, suas superações e seus desafios.

Collins e Bilge (2020) afirmam a importância de retratar a realidade das mulheres negras a partir de suas próprias trajetórias, ampliando a subjetividade e ressaltando as práticas políticas e afetivas dessas mulheres como um processo de resistência ao silenciamento de vozes que foram, por muito tempo, silenciadas. Por fim, resta-nos a potente escrita de Evaristo (2020, p.30):

Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência. Foi nesse gesto perene de resgate dessa imagem, que subjaz no fundo de minha memória e história, que encontrei a força motriz para conceber, pensar, falar e desejar e ampliar a semântica do termo. Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa Escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos.

A perspectiva de Evaristo se coloca a partir do indivíduo, do pessoal, e do relato individual, configurando-se assim como uma escrita da pessoa. Por outro lado, a análise do discurso sempre considera o sujeito histórico e social. Embora essas duas perspectivas possam parecer antagônicas, é possível integrá-las ao reconhecermos que o relato individual de cada professora participante desta pesquisa materializa a experiência histórica e social coletiva.

A experiência do grupo das professoras entrevistadas me parece um processo em construção, em movimento de constituição identitária em que as experiências são resignificadas no/pelo discurso. Propositamente o título do capítulo subsequente aos processos metodológicos é “sua trajetória é a minha trajetória”, pois o relato individual

apresenta-se para o analista do discurso como materialidades para a produção de sentido do sujeito histórico social coletivo.

4.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

O projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais, propôs analisar e registrar a trajetória das professoras negras em Colégios Estaduais de Curitiba/PR e região metropolitana. Por conseguinte, a pesquisa se configura como uma pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais.

A designação negra utilizada nesta pesquisa considera o posicionamento do IBGE, Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (2006, p.35):

A classificação de “cor ou raça” empregada nas pesquisas do IBGE não é simplesmente uma invenção que saiu de algum gabinete desse órgão. Ela e suas categorias têm uma história que reflete, em grande grau, a própria história das relações raciais brasileiras nos últimos dois séculos.

Desta feita, para efeitos de coleta de dados e análise, a designação negra refere-se à somatória de pretas e pardas. Para o órgão oficial de estatística (IBGE, 2006, p.23): “por vezes, critica-se não a classificação, mas uma das formas de se empregá-la. Esta se constitui na agregação de pessoas pretas e pardas para a formação de um grande grupo populacional, os negros, majoritário em grande parte das unidades da federação”. E justifica a agregação de pretos e pardos na designação negros (2006, p.24):

Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades.

Assim, ante quaisquer dúvidas que possam surgir, apresentamos as cinco categorias utilizadas pelo IBGE para o censo 2022, preto, pardo, branco, indígena e amarelo, onde, baseados em posição do TJDF, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (2003, n.p.),

Amarelo se refere à pessoa que se declara de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana. Indígena é a pessoa que se declara indígena, seja as que vivem em aldeias como as que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas e em cidades. Branco é quem se declara branco e possui características físicas historicamente associadas às populações europeias. Pardo se refere a quem se declara pardo e possui miscigenação de raças com predomínio de traços negros. Preto é a pessoa que se declara preta e possui características físicas que indicam ascendência predominantemente africana.

Concluindo este ponto, para este estudo as professoras negras representam a agregação de indivíduos pretos e pardos. No discurso, porém, é possível haver discordância entre os termos. Para Rasia (no prelo) um ponto é a característica fenotípica e outro o processo de identificação.

Nesse sentido, a compreensão adotada nesta pesquisa dialoga com a posição assumida pelo Movimento (MN) em relação aos termos “preto” e “negro”, compreendidos como parte de uma disputa de sentidos marcada por produções políticas e por distintas formas de nomear e vivenciar a identidade racial. Para o MN, o termo “negro” é amplamente utilizado como categoria política capaz de unificar sujeitos racializados pela experiência do racismo, sem, contudo, desconsiderar as especificidades históricas e simbólicas associadas ao termo “preto”. Esta pesquisa, no entanto, não se propõe a aprofundar a discussão terminológica entre essas designações, pois seu foco não está em uma categorização estatística ou quantitativa, mas na análise dos modos como as professoras participantes constroem e reivindicam suas identidades em um cenário político no qual o ato de se autodefinir como preta ou negra carrega marcas históricas, sociais e afetivas.

Esse movimento atinge de forma diferente os sujeitos. As professoras entrevistadas responderam ao chamado quando anunciado um encontro de professoras pretas.

Como esta é uma pesquisa que pode ser relacionada ao campo das Ciências Humanas e Sociais, são importantes as observações de Minayo (2001, p.13): “o objeto das Ciências Sociais é histórico”. Esta consideração é relevante pois configura “que o objeto de estudo das Ciências Sociais possui consciência histórica” (p.14). Ora, por conseguinte, não é somente o pesquisador que dá sentido à pesquisa proposta, mas os indivíduos, os grupos e as sociedades igualmente provisionam significados e intencionalidades às suas ações, às suas construções, visto que as estruturas sociais estabelecem relações e ações objetivadas. Assim, conforme Minayo (2001, p.14), “O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social”.

Também cabe aqui distinguir uma importante particularidade nas Ciências Sociais: a identidade entre sujeito e objeto, como bem pontua Lévi-Strauss (1975, p.215): “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”. Entendemos que em uma pesquisa lidando com seres humanos, em algum momento, surgirá algum substrato comum de identidade com o investigador, e ele poderá tomá-lo solidariamente, mas toda a tentativa foi feita para não comprometer os resultados da pesquisa.

Outra relevância peculiar da teoria das Ciências Humanas e Sociais é a ideologia que constitui o trabalho dessas ciências e de modos diferentes e específicos. Hoje já não se questiona que toda a ciência é comprometida, mas nas Ciências Humanas e Sociais, diferente de outras ciências, o comprometimento social é mais acentuado, como bem coloca Minayo (2001, p.14-15) “na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação”. Desta feita, esta peculiaridade precisa ser assimilada como realidade no processo de pesquisa em busca de objetivação.

Acrescenta-se a todas estas ponderações que nas Ciências Humanas e Sociais, o objeto é fundamentalmente qualitativo. Assim, a pesquisa qualitativa atende aos propósitos desse estudo já que, conforme Richardson (1990, p.248), essa pesquisa consegue “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais”. Gil (1999) corrobora essa colocação ao afirmar que na pesquisa qualitativa não há uma preocupação latente com medidas,

quantificações ou técnicas estatísticas de qualquer natureza. Os dados qualificáveis é que são importantes e com base neles é que se busca a compreensão da realidade de determinados fenômenos, angariando recursos nas várias percepções dos diversos atores sociais. Sendo assim, Gil (1999) reforça que a pesquisa qualitativa fundamenta-se no conhecimento sobre os indivíduos, sendo possível apenas por meio da descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida por seus próprios protagonistas.

Meu ciclo de pesquisa iniciou com indagações acerca das inquietações que permeiam a reflexão sobre a trajetória da professora negra e a constituição da identidade profissional no exercício do magistério público, posto que fazem parte do meu lugar de fala e de minha realidade profissional, também eu uma professora negra no exercício do magistério na rede estadual do Paraná.

Uma pesquisa bibliográfica mostrou-se imprescindível para atender os objetivos da pesquisa e para dar sustentação aos temas propostos. Para Gil (2006, p.440) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.”

Primeiro tratou-se da questão negra, abordada na perspectiva da historicidade e do interdiscurso. Movimento negro, democracia racial, interseccionalidade e legislação brasileira configuram neste primeiro capítulo como relevantes para o aprofundamento do assunto. Fernandes, Gomes, Carneiro, Domingues são alguns dos autores que deram sustentação aos temas.

A memória e o discurso sob a ótica da Análise do Discurso são discutidos no segundo capítulo, na busca de maior aprofundamento sobre discurso, sujeito, posição-sujeito, condições de produção, interdiscurso, memória discursiva e formações imaginárias. Orlandi, Pêcheux e Indursky, dentre tantos outros, ajudaram no entendimento dos temas.

Devido a sua relevância e por ser a escolha analítico-metodológica para a pesquisa, a Escrivência é tema tratado em específico no capítulo quatro, com embasamento teórico e colocações relevantes de Evaristo, a própria criadora do termo. A busca se deu em sites e livros onde o termo é discutido, sendo destaque o livro organizado por Duarte e Nunes: *Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Na pesquisa de campo, utilizou-se para a composição da coleta de dados entrevistas na técnica Pesquisa História de Vida (HV) aliada a aplicação de uma *Folha Escrivência*, com enunciados semiestruturados,

norteadores para estimular o relato das professoras, com o intuito de atender às demandas da pesquisa. A *Folha Escrivivência* se encontra disponível no apêndice da dissertação.

Aqui é importante destacar a relação entre a *Escrivivência* de Conceição Evaristo com a Análise do Discurso. O relato de cada professora não é o relato do que aconteceu somente com ela, é a prática que mais de uma vivência, não necessariamente todas, mas a mulher negra enquanto sujeito, que está no corpo social, experimenta ou pode vir a experimentar aquilo, por isso uma prática histórica. Desse modo, o conceito de *Escrivivências* de Evaristo, apresenta-se como método de investigação e produção de conhecimento nas ciências Humanas e Sociais.

Nove mulheres negras participaram dos relatos. Os relatos foram transcritos e estão disponíveis nos quadros 01 a 09, no capítulo 5 em 5.1. O perfil das participantes é apresentado no quadro 10, neste mesmo capítulo, em 5.2.1. Como forma de complementar algumas informações necessárias aos objetivos da pesquisa foram realizadas conversas complementares por meio da plataforma Google Meet, com Nerine, Odoyá e Sankofa, nos dias 09 de julho de 2024, às 19:00, 19:30 e 20 horas.

A técnica adotada para as entrevistas que aconteceram coletivamente, cada uma das professoras indo à frente e dividindo com os demais presentes pontos relevantes de suas vidas, foi a Pesquisa História de Vida (HV), que, segundo Boni e Quaresma (2005, p.73):

A HV tem como ponto principal permitir que o informante retome sua vivência de forma retrospectiva. Muitas vezes durante a entrevista acontece a liberação de pensamentos reprimidos que chegam ao entrevistador em tom de confiança. Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise. Neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

A Pesquisa História de Vida (HV), para Minayo (2000), é uma entrevista profunda, onde acontece uma interação constante entre o pesquisador e o pesquisado, tendo como objetivo principal retratar as experiências vivenciadas por indivíduos ou grupos de pessoas. Nesta pesquisa, a História de Vida (HV) mostrou-se como um ponto privilegiado, pois permitiu aos participantes uma retrospectiva de suas vivências, acontecendo muitas vezes a liberação de emoções e a verbalização

de pensamentos críticos que foram externalizados em tom de confiança. Isso enriqueceu a coleta de dados, fortalecendo e ampliando as narrativas registradas na Folha Escrevivência. A modalidade de entrevista coletiva oportunizou a identificação de reflexos comuns a todas, embora verbalizados individualmente.

Os dados obtidos com a Folha Escrevivência e a Pesquisa História de Vida (HV), foram sistematizados, analisados e apresentados da seguinte forma: logo a seguir, em 4.3, é descrito o encontro ocorrido em vinte e três de março de 2024, com as mediações da Professora Dra. Gesualda Rasia, orientadora deste estudo e da Professora e Pesquisadora Andrea Sousa Silva. O modo como foi concebido, o encadeamento e o transcurso do encontro estão ali apontados.

No capítulo cinco estão as transcrições da Folha Escrevivência nos quadros 1 a 9, no subcapítulo 5.1. No 5.2, estão as análises dos relatos, contendo antes o quadro 10 com o perfil das professoras entrevistadas. As observações e análises da pesquisadora sobre os dados coletados são assim disponibilizados: Escrevivências do período escolar das entrevistadas, Escrevivências sobre a família e Escrevivências sobre a trajetória pessoal e profissional das participantes.

4.3 O ENCONTRO: ESCRREVIVÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS NEGRAS

Para coletar narrativas sobre pontos relevantes da trajetória das professoras negras da rede pública de Curitiba/PR, foi promovido um encontro no dia 23 de março de 2024, às oito horas, na sala 1020 da Universidade Federal do Paraná, Campus Reitoria, Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I, com a participação da Professora Dra. Gesualda Rasia, orientadora deste estudo e da mediação da pesquisadora Andrea Sousa Silva.

A ideia inicial, entretanto, contemplava a utilização de dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SEED), para a seleção de um contingente adequado de professoras autodenominadas pretas ou pardas, neste estudo consideradas negras, para de posse dos dados, contatar e promover entrevistas individuais, pois se supunha que o órgão estadual oficial de educação tivesse tais dados computados e seu fornecimento fosse de acesso irrestrito ao público interessado.

Desse modo, uma busca pelas professoras negras foi iniciada por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED). De posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da estruturação da entrevista, documentos aprovados após submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, foi contatada SEED, através do fone 3340 5790 Coordenação de Articulação Acadêmica. O primeiro contato se deu em 27 de abril de 2023, quando foi fornecida a plataforma para preenchimento de formulários e envio de documentos obrigatórios. Os documentos foram enviados em 06 de junho de 2023.

<caa.seed@escola.pr.gov.br>, foi o e-mail disponibilizado para dúvidas e informações adicionais. Foram vários os contatos para atender às muitas exigências de dados e documentos complementares, além dos formulários disponibilizados no sistema como obrigatórios.

Embora em todas as exigências não tenha faltado atendimento e esclarecimentos sobre complexidades no preenchimento dos documentos, não houve resultado efetivo. A resposta recebida por e-mail, em 21 de agosto, oferecia uma relação do quantitativo e da lotação dos professores negros na rede estadual de Curitiba/PR e região metropolitana, porém com a objeção de não autorização para divulgação das informações recebidas, inviabilizando a sua utilização.

Diante desse percalço, resolvemos, minha orientadora e eu, buscar outro caminho para atender aos objetivos da pesquisa. Optamos pela promoção de um encontro de professoras negras na UFPR. Desta feita, tão logo decidido a compatibilidade de data e local, estabeleceu-se que o melhor modo de contatar as professoras negras foi por um chamamento pelas redes sociais. Como forma de divulgar e conseguir interessadas para o encontro, escolheu-se o *WhatsApp* e o *Instagram*, o primeiro pelo pronto contato, o segundo por ser popular, altamente visual e, como uma plataforma de engajamento, ofereceria a possibilidade de contatar professoras que de outro modo não se alcançaria.

Dia 02 de março de 2024 foi disparado em grupos de conhecidos no *WhatsApp* e postado no *Instagram* o convite (figura 7), disponibilizando o seguinte link para um formulário de inscrição:

<<https://docs.google.com/forms/d/1ZDPVT6g4LUDksdJ4J2mLecDgBsRThhyqtva0iN0sy8k/edit>>.

Figura 6- Print Da Capa Do Formulário



Fonte: Silva, Andrea Sousa (2024)

Dia 18 de março de 2024 foi postada a informação de confirmação do encontro, contendo hora e local, conforme a figura 3.

Figura 7- Cartaz De Divulgação No Instagram



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2024)

O dia chegou! Dia 23 de março, às 8:20h, aconteceu o encontro significativo para a pesquisa reunindo as professoras inscritas. O encontro teve as seguintes etapas:

1. **Aquilombamento**³: Em uma sala da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campus Reitoria - acolhimento com Café da Manhã: O encontro iniciou-se com um café da manhã em um espaço de aquilombamento⁴, promovendo um ambiente acolhedor e de integração entre as participantes.
2. **Roda de Conversa**: Após o café, as participantes foram convidadas a se sentar em círculo em outra sala, criando um espaço de diálogo horizontal e colaborativo.
3. **Termo de Consentimento e Escrevivência**: Antes de iniciar a conversa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo I e a folha de Escrevivência foram distribuídos (figura 9), garantindo a transparência e a liberdade de participação.
4. **Disparador Adinkra**: A proposta da conversa foi apresentada, utilizando os símbolos Adinkra como disparadores. Foi realizada uma breve explicação sobre o significado e a importância dos Adinkras na cultura africana.
5. **Escolha dos Adinkras**: Os símbolos Adinkra foram expostos em uma mesa, permitindo que cada participante escolhesse aquele que a representasse ou com o qual se identificasse.
6. **Norteadores da Conversa**: Algumas demandas foram projetadas para guiar as reflexões e o compartilhamento de experiências. Cada professora escolhia um adinkra e se norteava por estas demandas em sua fala:
 - Nome, formação e significado do Adinkra escolhido (descrição fornecida).
 - Motivo da escolha do Adinkra.
 - Uma experiência marcante em sala de aula.
7. **Escrevivência**: Após este compartilhamento, foi incentivado o preenchimento da folha de Escrevivência, estimulando cada participante a registrar suas reflexões e vivências de forma escrita.

⁴ A expressão utilizada pela intelectual negra Maria Beatriz Nascimento, uma das precursoras nos estudos sobre quilombos, defende a condição do quilombo como uma ponte que conecta a trajetória histórica de resistência étnica e política. Para a historiadora, aquilombar-se representa um movimento cultural, político e histórico que reconhece a ancestralidade como um caminho para compreender o presente e construir o futuro. Por isso, uso de aquilombar-se para me referir ao encontro de professoras pretas. (NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra*, n. 6-7, p. 41-49, 1985)

A seguir apresento os registros das etapas do encontro com algumas imagens. Após um café acompanhado de bolos para quebrar o gelo e demonstrar o quanto todas eram bem-vindas, palavras de boas-vindas foram proferidas pela Professora Dra. Gesualda Rasia, orientadora deste estudo (figura 6).

Figura 8 - Participação Da Orientadora Prof.^a Dr^a Gesualda Rasia



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2024)

Foram colhidas as assinaturas nos termos individuais de consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos da UFPR, sob o número CAAE nº 74930823.5.0000.0214, com o parecer número 6.509.273. Distribuiu-se a *Folha Escrevivência* (figura 9), descrita a seguir, estimulada para ser preenchida em momento específico do encontro. Antes de iniciar as entrevistas, estimulou-se a escolha de um Adinkra (Figura 10), símbolo que representa a ancestralidade africana, com o objetivo de dar gatilho às falas.

Figura 9 - Folha Escrevivência

FOLHA ESCRREVIVÊNCIA:

A pesquisa intitulada “Mulher Negra e Professora: Trajetória e Constituição da Identidade Profissional de Professoras Negras no Exercício do Magistério Público de Curitiba/PR” tem como objetivo mapear, coletar e analisar narrativas que revelam as experiências, desafios e conquistas dessas professoras. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 74930823.5.0000.0214, após a aprovação e aprovada com o

Parecer número 6.509.273.

1-Nome que deseja ser identificada na pesquisa: _____

2-Como se autodeclara em relação à sua raça: _____

3- Sua idade: _____

4-Como foi sua trajetória escolar: Fundamental I você estudou em escola:

() pública () privada - Fundamental II () pública () privada -

E.M () público () privado - Graduação: () pública () privada

Sobre seu período escolar: quais as suas lembranças, fatos marcantes, dificuldades, superações, apoios recebidos? _____

Quer escrever um pouco sobre seus pais? _____

Sobre sua carreira: Quanto tempo está no magistério? _____

7-Quanto tempo está no serviço público da rede estadual do Paraná? _____

8- Como foi a sua trajetória do início de sua carreira até os dias de hoje? Narre tanto pontos positivos quanto desafiadores, conquistas, superações. Compartilhe suas impressões e experiências. Use quantas linhas considerar necessárias.

Figura 10 - Adinkras



Fonte: ADINKRAS. Coleção Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar. Disponível em: <https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/adinkras/>. Acesso em: 16 nov 2023.

Os Adinkras mais escolhidos foram: Sankofa (voltar e buscar), Akofena (espada de guerra), Bese Saka (saco de nozes de Kola, Abi), Okodee Mmowere (as presas da águia), Boa Me Na Me Boa Wo (me ajude e deixe-me te ajudar), sendo que Sankofa foi escolhido quatro vezes e Akofena duas. A relação entrevistada e Adinkra está no quadro 1, capítulo 5, subcapítulo 5.2.1.

Assim, foram iniciadas as entrevistas na técnica Pesquisa História de Vida (HV), estimuladas pelos Adinkras e apoiadas em questionamentos semiestruturados e mediadas por esta pesquisadora. As entrevistas individuais na técnica História de Vida (HV), permitiram intervenções e trocas de experiências, sem quaisquer restrições. As figuras 11 e 12 retratam momentos da entrevista.

Figura 11- Vivência Com Os Adinkras



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2024)

Figura 12- Vivência Com Os Adinkras



FONTE: Silva, Andrea Sousa (2024)

Algumas questões norteadoras foram lançadas como forma de estímulo para as falas das professoras nas entrevistas aplicadas na Pesquisa História de Vida (HV). A mediadora colocou questões relativas ao que é ser professora negra, como foi adquirido o letramento racial e a razão da escolha da carreira de professora. As análises das entrevistas e dos registros da Folha Escrevivência são apresentadas nos itens 5.1 Apresentação dos relatos e 5.2 Um olhar sobre os relatos.

5. SUA TRAJETÓRIA É A MINHA TRAJETÓRIA

5.1 AQUI É O MEU LUGAR E CÁ ESTÁ MEU RELATO

Figura 13 - Sankofa



Fonte:

<https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

Organizamos a análise em eixos com repetibilidades às entrevistadas por marcas linguísticas que dizem respeito ao caráter identitário. São quatro os recortes: a) Respeitem meus cabelos, Brancos! b) Não me peça um absurdo desse, não me peça para silenciar, não me peça para morrer calada; c) As negras estão chegando trazendo d'África o axé vital e Filhinho tem que entender, d) Mama África vai e vem, mas não se afasta de você.

A escolha dos títulos carrega este significado identitário, para além da semântica, simbolizando raízes e posições que refletem a experiência das entrevistadas. Essa manifestação é apontada quando perguntamos às entrevistadas como elas gostariam de ser identificadas, e elas expressam o desejo de que seus nomes figurem como marca significativa em seu próprio discurso.

Ana Paula, uma das entrevistadas, por exemplo, optou por ser identificada pelo próprio nome, afirmando: "Recebi apelidos a vida inteira e não quero mais isso para minha vida. Pode me chamar de Ana Paula mesmo".

Para adensar a discussão sobre o uso do nome próprio, podemos explorar como ele se manifesta a partir de diferentes posições de sujeito. Ferrari (2022), em sua tese de doutorado, traz uma perspectiva valiosa para esta discussão ao analisar anúncios de fuga de escravizados. Em sua pesquisa, ela identifica que os escravizados possuíam dois nomes: um atribuído pelo proprietário e outro escolhido por eles mesmos. Essa dualidade revela duas posições de sujeito distintas em relação ao nome: uma de ter um nome que o liga ao proprietário e outra ligada às suas raízes.

A nomeação reivindicada pela entrevistada: "Pode me chamar de Ana Paula mesmo", representa um ato de autoafirmação e resistência. Ao exigir que seja chamada pelo seu nome próprio ela reafirma a constituição de sua identidade, se contrapondo ao uso de quaisquer nomes que não o seu.

Ela o exige, ela o reivindica, resgatando uma identidade que foi historicamente negada. A historicidade desse movimento pode ser entendida a partir da AD que considera a língua e o sujeito em sua relação com a ideologia e a materialidade social.

O conceito de historicidade desenvolvido por Pêcheux (2009) leva em consideração os conceitos de sujeito e língua. Conforme Orlandi (2015, p.20), o discurso “é o efeito de sentidos entre locutores” e um objeto sócio-histórico que pertence à sociedade e à história, enfatizando a não neutralidade do discurso. Assim, para a autora, o discurso é também um meio para legitimar as estruturas de desigualdade e poder.

Essa dinâmica remete ao período da escravidão, em que a imposição de nomes pelos senhores silenciava a voz e a individualidade dos escravizados. Nomear-se era um ato de resistência, uma forma de apropriação da própria existência e de inscrição de si na história. A escolha do seu próprio nome, diferente daquele imposto, marca um deslocamento da posição de sujeição para uma posição de reivindicação identitária. Esse fenômeno se insere no contexto mais amplo das lutas por reconhecimento de formas outras de existência histórica, produzidas por processos de subjetivação.

Dessa forma, a sequência discursiva de Ana Paula produz o efeito de como a palavra não se apresenta de forma isolada, constituindo efeitos de sentidos que atravessam a sua trajetória enquanto mulher negra e professora e como são essas palavras que marcam as relações de poder e memória.

Pode ser um espaço de disputa simbólica e de construção identitária, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados afirmem suas existências contra discursos que tentam apagá-las. O seu nome, nesse sentido, torna-se não apenas um elemento de identificação, mas um território de luta e de ressignificação da história e da memória.

Essa escolha linguística aponta como as relações sociais, históricas e ideológicas, manifestadas através da linguagem, têm o poder de violentar e marginalizar grupos, relegando-os ao esquecimento. No entanto, é através dessa mesma linguagem que Ana Paula agora reivindica sua identidade e reafirma resistência: "Meu nome é Ana Paula".

Podemos repercutir essa reivindicação e resistência de Ana Paula a tantos apagamentos impostos aos corpos negros, como foi o caso da queima de arquivos e documentos por Rui Barbosa em 13 de maio de 1891.

Essa ação, justificada como uma forma de evitar indenizações a ex-escravocratas, abordada no capítulo dois desta pesquisa, discute como a queima, bem mais que apagar os registros comprobatórios de a quem pertencia cada escravizado, perpetuou o apagamento da memória histórica, pois ao desconsiderar a existência daqueles corpos, silenciou as suas vozes. Não há corpo, não há reivindicação. Não há corpo, não há voz. Assim, a declaração "meu nome é Ana Paula" ressoa como reivindicação, como voz de resistência e ecoa por todas nós, cujos antepassados tiveram seus registros eliminados e suas vozes ignoradas. Como se Ana Paula gritasse por todas nós: "Existimos, aqui estamos, estes são nossos corpos, esta é a nossa voz".

Além da resistência e da identidade, a ancestralidade também se sobressaiu nas escolhas das entrevistadas. Guilhermina S, por exemplo, escolheu o nome de sua avó para se identificar na pesquisa. Outras optaram por nomes associados a símbolos adinkras, como Sankofa, Boa me na me boa wo e Okodee mmowere. Os adinkras, hoje muito usados em estampas de tecidos, adereços e peças decorativas, reportam à ancestralidade africana. Uma tradição epistemológica dos povos africanos, os adinkras são um conjunto de símbolos representando ideias expressas em provérbios. Configura-se como um, entre tantos outros sistemas de escrita africana, contrariando o entendimento de que o conhecimento africano se resumia somente a uma sistemática oral. No item 5.2.1, Apresentação do Perfil das Professoras Entrevistadas, há uma descrição sobre os adinkras escolhidos.

5.2 MEU OLHAR SOBRE O SEU RELATO

Figura 14 Adinkra Okodee
Mmowere



Fonte:

<https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

Antes de apresentar minhas reflexões sobre as Escrevivências reunidas nos quadros 01 ao 09, em anexo no final desta pesquisa, considere necessário situar brevemente as condições de produção (CP) que atravessam os discursos analisados. Conforme Orlandi (2015, p. 29), as CP são responsáveis pelas relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação constitutiva, produzindo o sentido do texto. Essas condições se dividem em sentido estrito — o contexto imediato da enunciação — e sentido amplo

— o contexto sócio-histórico e ideológico que forma os sujeitos e seus dizeres. Ignorar essa dimensão histórica deixa os retalhos de cada escrevivência sem o alinhavo que costuraria a colcha de retalhos que é a pesquisa, comprometendo toda a beleza da costura, pois o discurso é atravessado e alinhavado por memórias, silêncios e disputas de sentido. Dessa forma, organizei o quadro *Perfil das professoras entrevistadas* por ordem crescente de tempo de magistério

QUADRO 1 PERFIL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.

Pseudônimo	Tempo no magistério	Idade	Autodeclaração	Formação Acadêmica	Adinkras escolhido pela professora e o significado
1 Ana Paula	3 anos	23 anos	negra	Estudante de Licenciatura de Pedagogia.	Sankofa voltar e buscar
2 Proença	3 anos	23 anos	preta	Graduada em pedagogia; pós-graduanda em Literatura (UFPR).	Akofena espada de guerra
3 Guilhermina S.	12 anos	39 anos	preta	Mestrado em Letras	Boa me na me boa wo “me ajude a deixar-me te ajudar
4- Nerine	12 anos	34 anos	preta	Pedagoga de formação – Coordenadora educacional.	Sankofa voltar e buscar
5 Odoyá	20 anos	34 anos	parda	Pedagogia (UFPR)/ Mestranda em Educação.	Okodee mmowere “as presas da águia”
6 Violeta	25 anos	61 anos	negra	Formada em Pedagogia, veio da área técnica.	Bese Saka saco de nozes de Kola, Abi
7 Lais	30 anos	54 anos	preta	Professora aposentada de geografia.	Sankofa voltar e buscar
7 Sankofa	30 anos	47 anos	preta	Formada em Magistério, Pedagogia - coordenadora educacional.	Sankofa voltar e buscar
9 Guadalupe	35 anos	61 anos	negra	Pedagoga, mestra em	Akofena

				Educação, aposentada, trabalha com artes.	espada de guerra
--	--	--	--	--	------------------

FONTE: SOUSA, Silva Andrea (2024)

Embora tenha percebido algumas repetibilidades comuns à faixa etária apresentada pelas entrevistadas, optei por organizar o quadro *Perfil das professoras entrevistadas* por tempo de magistério, do menor ao maior tempo, porque além da pesquisa buscar pistas na narrativa das professoras negras para a constituição do processo identitário da mulher negra, denotando relevância ao fator tempo de magistério, pude perceber significativas marcas linguísticas que se repetem relacionadas a este atributo.

Igualmente necessário ponderar alguns cruzamentos de dados com relação ao quadro acima. No que diz respeito à idade, o quadro apresenta duas entrevistadas com 23 anos, atuantes como professoras enquanto ainda alunas no curso de Licenciatura em Pedagogia e, conforme testemunhado nas entrevistas na técnica Pesquisa História de Vida (HV), ambas estão iniciando o processo de letramento racial. Também apresenta duas professoras com 34 anos, uma com 39, uma com 47, uma com 54 e duas com 61 anos.

Considerando o tempo de magistério é possível interseccionar a idade com a experiência profissional. Como é a trajetória de uma professora que dedicou 30 anos à educação? O que seu relato sobre esse período aponta? Será que existem convergências com as experiências de uma professora recém-ingressada, com apenas 3 anos de carreira? Com base em nossa análise, a resposta é sim! Há pontos em comum entre as professoras que já se aposentaram, aquelas que estão em meio à carreira e as que estão apenas começando. Todas manifestaram o sentimento comum de ter que provar sua capacidade, para as professoras negras esta é uma necessidade, o que não ocorre com suas colegas professoras não negras, e salientaram a importância do letramento racial para essa auto afirmação.

Uma das entrevistadas de 61 anos é Mestre em Educação, aposentada, enquanto a outra, de igual idade, atuou por 25 anos e, conforme suas palavras, foi a

"única mulher preta na direção de um colégio, enfrentando grandes desafios". A entrevistada de 47 anos, com 30 anos de experiência, sempre teve compreensão de sua condição de ser mulher negra, enquanto a de 54 anos, com iguais 30 anos de magistério, buscou o letramento para lidar com os desafios da carreira e da vida.

Outro fator relevante ligado à idade é o de cunho legal. As professoras com mais idade vivenciaram realidades distintas das professoras mais jovens quanto a implementação de leis reparadoras às barreiras enfrentadas por nós negras, grupo historicamente excluído. Embora já houvesse o movimento negro, essas professoras não colheram efetivamente o fruto desta luta, já que ou não estavam completamente consolidados ou suas reivindicações ainda não eram atendidas de forma efetiva. Em contrapartida, as professoras mais novas já se beneficiam de avanços significativos, como as políticas de cotas, a inclusão do ensino da história dos povos originários, a criminalização do racismo e da injúria racial, além das discussões sobre as pautas da mulher negra.

Muitos outros aspectos estão sendo abordados a partir do olhar para os depoimentos das professoras negras, através das materialidades linguísticas que se apresentam como marcas nas relações sociais, históricas e ideológicas. Busquei um olhar mais atento para marcas linguísticas apresentadas e as estruturas constituídas, deste modo, a divisão em quatro eixos: letramento racial, resistência, identidade e família não pretende restringir, mas orientar o olhar da analista, de modo a obter o maior número de pistas para identificar nas narrativas das professoras negras processos identitários das mulheres negras.

5.2.1 Respeitem meus cabelos, Brancos!

Figura 15 Adinkra Duafe



Fonte: <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/duafe.htm>

Este título reproduz o verso da canção do compositor Chico César, nome artístico de Francisco César Gonçalves, cantor, compositor, poeta, escritor, ativista e jornalista brasileiro. Em todas as observações agrupadas a partir daqui sob títulos inspirados em versos deste poeta, orientei-me por marcas linguísticas comuns nos relatos das professoras negras, bem como por regularidades que perpassam essas formações discursivas (FD) *raça/professora negra* das participantes, as quais constituirão os recortes para as análises, aqui agrupadas em palavras-chave. As professoras negras serão identificadas pelo pseudônimo escolhido por elas mesmas e outras não escolheram pseudônimo e as palavras-chave servirão como orientação para as percepções da analista.

SD1 Odoyá: *soltaram meu **cabelo**. Que vergonha!!! (...) vivia de capuz para esconder meus **cabelos crespos** (...) tentavam grudar chicletes em meu **cabelo**.*

SD2 Proença: *As únicas vezes que ficava com minha mãe era na hora de fazer **penteados** que tinham que durar uma semana.*

SD3 Proença: *muitas vezes riram dos meus **penteados**.*

“Que vergonha!!!”, assim se manifesta Odoyá. Quantas e quantas vezes ouvimos comentários pejorativos sobre os nossos cabelos, justamente para que os internalizássemos e sentíssemos vergonha. Não bastante, havia também atos contra eles, como os descritos por Odoyá; “soltaram meu cabelo”, “tentavam grudar chicletes em meu cabelo”. E vejam que funcionava! Assim ela diz “vivia de capuz para esconder meus cabelos crespos”. Os comentários e os atos causavam vergonha, levando a negar os fios enroladinhos, crespinhos e o volumão. Desde criança nós, mulheres negras, enfrentamos o processo de primeiro negar a nossa identidade, atravessado por FD racista em que ligam nosso cabelo à sujeira, ao feio, ao bagunçado e ao desleixo.

Ao analisarmos SDs, recorremos à memória discursiva, conceito fundamental da AD que nos fornece amparo para compreender como estes enunciados das entrevistadas sobre o cabelo da mulher negra se inscrevem nas relações de poder.

Courtine (2009) afirma que a memória discursiva é um espaço de formulações que se repetem, transformam-se e produzem efeitos específicos isso se observa na SD1 e SD3, onde o racismo é internalizado, interferindo na autoestima e na autoimagem da entrevistada. Esse discurso remonta a memórias de subalternização

e violência simbólica contra a mulher negra e que foram sendo naturalizadas ao longo da história.

Nessas sequências discursivas (SDs), percebemos algumas regularidades que atravessam as materialidades linguísticas e se apresentam como marcas das relações sociais, históricas e ideológicas que atravessam a Formação Imaginária e constituem o processo de identificação. Esses aspectos refletem como os sujeitos se posicionam e se reconhecem dentro de ideologias que constituem a sociedade. Assim, as sequências discursivas SD1 e SD2 apontam para as relações sociais, históricas e ideológicas, refletindo as experiências de identificação e autoestima pelas quais as professoras passaram em relação ao cabelo.

Na SD3, quando Proença diz: “muitas vezes riram dos meus penteados”, aparece o riso que desqualifica, o riso não é manifestação de alegria, mas uma manifestação discursiva que desumaniza. Gomes (2011) destaca que o racismo estrutural se perpetua não apenas através da violência explícita, mas também por meio da desvalorização constante da estética negra. Esse riso constitui como efeito de um interdiscurso que ecoa nas narrativas coloniais que ridicularizavam os corpos negros, reforçando a exclusão e o apagamento.

Mas, há resistência. Na SD2, “As únicas vezes que ficava com minha mãe era na hora de fazer penteados que tinham que durar uma semana”, o cabelo assume um papel de vínculo afetivo e de transmissão de saberes ancestrais. Como Ferreira (2013) sugere ao discutir a Escrivência de Conceição Evaristo, a narrativa das mulheres negras não é apenas individual, mas coletiva. As mães que traçam os cabelos das filhas, que criam penteados ou que ensinam a amar os cachos estão resgatando memórias e reconfigurando os sentidos. O cabelo, nesse caso, não é só estético, mas história, afeto e identidade. O que percebemos nas SD1 e SD2 mostram essa relação entre história, identidade e autoestima, abordando experiências de professoras negras em relação ao cabelo. Como afirma Orlandi (2015, p.34), a paráfrase aponta para “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, assim pode representar uma continuidade da opressão histórica, mas também podem oportunizar estratégias de resignificação. Para Gomes (2008, p.22)

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o

indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil.

Assim, embora tenham sofrido com atos e comentários pejorativos, as entrevistadas compareceram ao encontro valorizando seus cabelos. Soltos e arrumados para o encontro, demonstrando que o cabelo crespo, historicamente marcado pelo silenciamento, torna-se um símbolo de resistência. O que antes era vergonha passa a ser afirmação de identidade e pertencimento. Nesse movimento, nós, mulheres negras, buscamos reescrever nossa história e nos libertamos das correntes discursivas que por tanto tempo tentaram nos aprisionar. Há também a presença de regularidades que apontam as relações sociais e históricas, como por exemplo, na SD2, os penteados que a mãe faz na filha ou quando, na SD1, é preciso esconder o cabelo. Outro aspecto nessas SDs é o conceito de interdiscurso, que aponta a inexistência de um discurso homogêneo, fechado em si mesmo e provido de apenas uma fonte do dizer. Nossos dizeres são sempre permeados por outras vozes e fontes enunciativas, como observado na SD3: “muitas vezes riram dos meus penteados”. A criança não rejeita seu cabelo naturalmente, mas sim, é influenciada por imposições externas. Essas vozes ecoam de longe, remontando ao período abolicionista, discutido no capítulo 2.1.2 desta pesquisa, onde narrativas de vozes negras lutavam por igualdade e enfrentavam o preconceito e o racismo estrutural, que não apenas sufocavam discursos, mas também a cultura e a estética negra. Neste ponto, a importância do Movimento Negro, abordado no item 2.1.3, que explora as lutas e resistências que continuam a ressoar até os dias de hoje.

Desta forma, o conceito de interdiscurso é relevante para analisarmos as SDs apresentadas, compreendendo sua estrutura conforme as posições ideológicas que retrata. Orlandi (2015, p.31) considera que o interdiscurso é “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras façam sentido é preciso que elas já façam sentido”. O interdiscurso se apresenta onde saberes e formações imaginárias são continuamente (re)construídos em resposta às conjunturas ideológicas e sociais. As SDs analisadas apontam para um constante processo de reconfiguração de saberes das FDs sobre identidade racial, estética, ancestralidade e cultura negra. As marcas linguísticas como “esconder meus cabelos” indicam uma historicidade associada a um sujeito identificado com uma FD

de uma pessoa reprimida por violência social discriminatória. Percebemos, como aponta Orlandi (2015, p.34), “o retorno aos mesmos espaços do dizer”, mesmo com diferentes formulações está” do lado da estabilização”. Há uma tensão entre as SDs e suas repetibilidades configuradas “entre o mesmo e o diferente”, expressadas “com palavras já ditas (Orlandi, 2015, p. 34).”

Por isso aquela que sofre o racismo o interioriza, e passa a associar os cabelos crespos à vergonha, a algo que não deve ser exposto. Há uma pressão para que o padrão negro não sobressaia sobre o padrão estético dominante, um elemento não-dito escondido no interdiscurso. Não é de se admirar então que quem exclama *“Soltaram meu cabelo. Que vergonha!!!”* é aquela que sofreu o racismo. É ela que sente vergonha, não quem cometeu a injúria. É ela que se retrai, é ela que “ (...) vivia de capuz para esconder meus cabelos crespos”.

Quando a SD3 relata “muitas vezes riram dos meus penteados”, estamos resgatando uma memória cuja origem remonta ao período escravocrata, em que os negros eram desumanizados, considerados um objeto pertencente a um senhor e, portanto, rir de algum atributo daquele objeto não gerava quaisquer constrangimento ou pudor. Rir do cabelo ou do penteado (atributo) da negra desconsidera haver sentimento na pessoa que sofre a ofensa, objetifica a vítima. Esses sentidos, ainda que camuflados, permanecem presentes e atuam no interdiscurso, recuperando formulações implícitas e não-ditas que perpetuam estereótipos e desvalorizam as expressões culturais negras. Dessa forma, o riso diante dos penteados torna-se mais do que uma simples zombaria já que representa uma manifestação de racismo estrutural que se mantém ao longo do tempo, desumanizando e silenciando a identidade negra.

O processo de identificação passa por assumir os cabelos volumosos sem se submeter aos tratamentos agressivos de alisamento, resistindo aos padrões eurocêntricos. Esse processo de identificação está relacionado à forma como os sujeitos se posicionam e se reconhecem dentro das formações discursivas e ideológicas que constituem a sociedade.

Entendemos que as sequências discursivas SD1 e SD2 apontam para as relações sociais, históricas e ideológicas, refletindo as experiências de identificação e autoestima das professoras em relação ao cabelo. As regularidades nos discursos sobre seus cabelos destacam como o racismo e a ideologia do branqueamento impactam a construção de suas identidades. O uso dos verbos “soltaram” e “riram”,

na terceira pessoa do plural, indicam um sujeito indeterminado na análise sintática, mas que na verdade é determinado e se faz marcado por um racismo velado que permeia suas vidas. Essas expressões são as mesmas daquelas que refletem como o corpo negro e suas características, como a espessura dos lábios, o formato do nariz e a textura do cabelo, são usados para marginalizar e desumanizar mulheres negras.

O interdiscurso deve ser pensado como um processo em contínua reconfiguração, pelo qual o saber de uma FD é conduzido, em função das posições ideológicas de seus envolvidos e das representações de uma determinada conjuntura.

O cabelo das entrevistadas – o cabelo crespo, o volumão, as tranças – é alvo do padrão de beleza eurocêntrico, onde os cabelos lisos são valorizados. As características do cabelo das mulheres negras são marcas de identidade, sua grife, e justamente essas marcas são atacadas com o intuito de desmoralizar.

As marcas linguísticas do preconceito destacadas nas SD1, SD2 e SD3 assinalam o processo identitário e o letramento racial. Aqui retomamos o conceito de processo identitário. Orlandi (2002) coloca que a identidade está sempre em construção e sujeita a mudanças, está em constante movimento, transformação e esse é um processo fluido, não rígido. O letramento racial, por sua vez, conforme Almeida (2017) é uma ferramenta que nos permite compreender nossa identidade e identificar a discrepância entre prática e discurso, analisando como essa dinâmica resulta na concessão de privilégios a certos grupos em detrimento de outros. Dado o retrospecto a partir do letramento racial e do processo identitário nas SDs, o desconforto, a vergonha, os insultos e as tentativas de agressão relacionadas aos cabelos crespos, fora dos padrões eurocêtricos, refletem as pressões sociais sobre esse padrão. A ideologia do branqueamento, em detrimento das identidades negras, mostra-se como uma forma de apagamento e silenciamento das professoras negras.

Apesar dos constrangimentos vividos durante o período escolar, essas mulheres resistiram e buscaram a construção de suas identidades através de um letramento racial. Portanto, é um processo de construção, que se desenvolveu após os anos escolares, impactando a maneira como elas se percebiam, já que suas autoimagens não correspondiam aos padrões impostos pela desvalorização a que seus atributos foram submetidos.

No entanto, a ancestralidade expressa nos penteados, que deveriam durar uma semana, fortaleceu o vínculo afetivo entre mãe e filha, consolidando o laço afetivo entre mãe e filha, que vai além do estético, envolvendo cultura e identidade.

A necessidade de fazê-los durar está relacionada ao trabalho da mãe que, como empregada doméstica e com apenas uma folga por semana, nesta folga tinha tempo para cuidar da filha, embelezando-a com o resgate de uma identidade cultural, símbolo também de resistência. A resistência dessa mãe, transmitida à filha nos penteados, é comum a todas nós mulheres negras, e está constituída sobre os pilares da valorização da estética negra, embelezamo-nos, entendendo que o cabelo é nossa identidade, nossa marca, e neles estão os genes da nossa ancestralidade.

Os relatos de preconceito contra cabelos negros refletem o intrincado funcionamento das questões raciais ao impor padrões de estética e comportamentos que marginalizam o corpo negro. Reconhecer a diversidade da estética negra e suas singularidades, promover a conscientização sobre as particularidades dos corpos negros, negando a estereotipagem, são passos que hoje, nós mulheres negras, firmamos como necessários nessa estrada de combate ao racismo.

5.2.2 Não me peça um absurdo desse, não me peça para silenciar, não me peça para morrer calada.

Figura 16 Adinkra Bese Saka



Fonte: <https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

O título original vem dos dizeres do ativista Chico César e ilustra a força da mulher negra que, ao reivindicar seu espaço é tida como barraqueira, briguenta e ao exigir seus direitos estes são circunscritos a mi-mi-mi.

SD4 Guadalupe: “Fui **barraqueira**, entrei em **brigas de rua e na escola**”.

SD5 Odoyá: “Estou num momento de **briga**, reivindicação, por isso sou tida como **barraqueira**, brava, aquela que faz mi-mi-mi”.

Na SD5 “Estou num momento de briga, reivindicação, por isso sou tida como barraqueira, brava, aquela que faz mi-mi-mi”, pode-se apontar os atravessamentos das Formações Imaginárias e o interdiscurso.

Quanto à marca linguística *barraqueira*, trago a definição do termo no Dicionário Houaiss (2011, p.112): “adj.: Que tem barraca; s.m Aquele que possui ou trabalha em barraca”. Já no Dicio (2024), dicionário *online*: “adj. e s.m.: Que ou aquele que faz, vende ou aluga barracas; Que ou aquele que vende em barraca; (Popular)

Que ou aquele que arma confusão ou provoca escândalo; (Popular) Que ou aquele que chama muito a atenção por ser espalhafatoso”.

Na busca pelo percurso etimológico do termo *barraqueira*, alguns artigos interessantes descreviam a forma estereotipada de mulheres que trabalham em barracas com venda de produtos sem, no entanto, fornecer qualquer pista que permitisse entender como a palavra barraqueira passou a significar “mulher que faz escândalo ou mulher briguenta”.

Nas SDs analisadas o termo encontra suporte quando, tal qual consta no Infopédia, acentua o seu uso popular: “Que ou aquele que arma confusão ou provoca escândalo”, embora nos apresente outro funcionamento aqui, em especial quando analisamos a luta da mulher negra em sua autoafirmação, pois nos parece que a posição das enunciadoras das SDs não é daquela que provoca, mas daquela que resiste. Por isso, quando Guadalupe na SD4 diz “Fui barraqueira, entrei em brigas de rua e na escola” e por ela assim repetir agora adulta, remete-nos a uma criança que precisou brigar pelo seu espaço, refletindo a historicidade quanto às fissuras no discurso e o posicionamento dessa mulher diante da sociedade, seu enfrentamento no processo de constituição identitária. Também isso sucede a Odoyá com a SD ao dizer “Estou num momento de briga, reivindicação, por isso sou tida como barraqueira”. Odoyá não se refere à infância, mas ao momento em que vive. É como se ela respondesse a toda a sociedade, que lhe impõe um silenciamento. É uma voz negra que se legitima.

Assim, é notável que a marca “barraqueira” atribuída àquelas que invocam seus direitos é um reflexo que se espraia ainda mais fortemente na mulher negra. A mulher negra que reivindica é ainda mais barraqueira e, não raro, suas reivindicações são tidas como mi-mi-mi. Daí o dizer de Odoyá: “sou tida como barraqueira, brava, aquela que faz mi-mi-mi”.

As SDs de Guadalupe e Odoyá podem ser entendidas como um ato de resistência, e neste grito à existência não ecoam sozinhas. É no coletivo que elas reverberam, no Movimento Negro, na Frente Negra Feminina, nas vozes de tantas outras mulheres negras que lutam por direitos. Gonzalez (2018, p.308) deixa claro essa reverberação coletiva:

Quando falo de minha experiência, me refiro a um processo difícil de aprendizado na busca da minha identidade como mulher negra, dentro de uma sociedade que me oprime precisamente por causa disso. Mas uma

questão de ordem ético política é imposta imediatamente. Não posso falar na primeira pessoa do singular, de algo dolorosamente comum a milhões de mulheres que vivem na região; Refiro-me aos ameríndios e aos africanos subordinados a uma latinidade que legitima sua inferiorização

No capítulo 3, abordamos a Formação Imaginária e o interdiscurso como noções que tratam as imagens que os sujeitos constroem de si mesmos e as influências históricas e sociais que permeiam essas imagens. A Formação Imaginária lida com as representações que regulam o que pode ou não ser dito, refletindo relações de poder em contextos ideológicos específicos. Já o interdiscurso aponta que nossos enunciados estão sempre entrelaçados com vozes e discursos anteriores, formando uma rede de sentidos e valores herdados, descritos por Pêcheux (2009, p.162) como um "já dito" que ressoa continuamente na memória discursiva.

Assim, o que para os outros é tido de forma pejorativa, como é comum na conotação dos advérbios “barraqueira” e “brava”, a professora aponta como um estado de resistência e reivindicação. Ela sabe da conotação negativa, mas não a toma para si. Ao contrário, ela afirma positivamente: “*Estou num momento de briga, reivindicação*”.

A reação das pessoas ao seu comportamento aponta as formações imaginárias que designam o lugar que uma mulher negra combativa ocupa na estrutura social. Com certeza se fosse uma mulher branca com essa postura, teria mais chance de ser vista com um olhar positivo e não sofreria a pecha de “barraqueira”. Essas formações são marcadas por preconceitos e estereótipos que minimizam a legitimidade da reivindicação de uma mulher negra, desqualificando sua postura combativa e reivindicativa.

A marca linguística “barraqueira” traz o efeito de sentido da equivocidade, não no princípio de engano, mas de interpretação. Neste princípio, o sentido nunca é o mesmo, mas ele é dependente de quem diz, para quem diz, em que condições históricas diz. Por isso que uma mesma palavra pode ter mais de um sentido a depender da inscrição ideológica de quem a profere. A palavra “barraqueira” na boca desta professora tem efeito de sentido diferente de quem a aponta como “barraqueira”, por isso a SD5 oferece-se quase como uma justificativa: eu não sou “barraqueira, brava”, eu sou aquela que briga, que reivindica.

De acordo com Pêcheux (2010, p.81), os “lugares determinados na estrutura de uma formação social” se manifestam nos processos discursivos, e aqui, vemos que a professora é colocada num lugar marginalizado. Os termos “barraqueira” e “mi-mi-mi” são usados para deslegitimar sua voz e reforçar uma formação imaginária negativa em relação à mulher negra que luta por seus direitos.

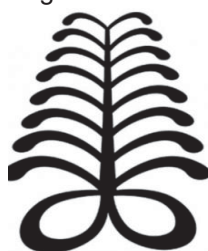
A imagem que a professora faz de si mesma, contudo, é de alguém que está legitimamente reivindicando seus direitos e lutando contra injustiças. Isso se alinha à colocação de Orlandi (2015, p.40) sobre a “imagem da posição sujeito interlocutor”. A professora questiona implicitamente o direito dos outros de julgar suas ações e reivindicações de maneira depreciativa, o que reflete sua consciência da legitimidade de sua posição.

A SD4 diz *“Fui barraqueira, entrei em brigas de rua e na escola”* não como quem lamenta, mas como um comportamento natural dada a sua condição de menina negra e, portanto, compelida a exigir o seu direito de estar naquele lugar, a lutar contra quem confrontasse a legitimidade de ocupar aquele lugar. Ela fala como quem precisou ser “barraqueira”, foi necessário entrar *“em brigas de rua e na escola”*, pois esta é uma condição costumeira não somente a ela enquanto menina negra, mas a todas as meninas como ela, negras.

As Formações Imaginárias e o interdiscurso denotam como as relações de poder e os preconceitos sociais tentam controlar a imagem e a identidade das mulheres negras. Reconhecer essas formações é essencial para desafiar os estereótipos e oferecer novas possibilidades para a equidade de oportunidades na nossa trajetória como mulheres negras.

5.2.3 Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler (Sobral, 2016).

Figura 17 - Adinkra Aya



Fonte

[https://relacoesraciais.](https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/)

[acaoeducativa.org.br/material/adinkra/](https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/)

SD6 Violeta *Ela se apresenta e o homem diz: ‘Você???!!!’ Ela retruca: ‘Sim! Está vendo alguma coisa errada?’ Ele se cala.”*

Embora já previamente comentada, esta sequência discursiva se oferece para uma análise com mais alinhavos dada ao interesse que suscita. Vamos analisar a interrogação num misto de admiração feita pelo pai do aluno quando se depara com uma diretora negra: “Você?!!”, diz ele. A questão que se impõe é: de onde vem essa interpelação?

O ponto de alinhamento começa pela noção de Formação Imaginária: quem pode exercer a função de diretora, quem alcança essa função no sistema educacional brasileiro, que corpo deve ou pode ocupar esse espaço? O tom da interrogação poderia ser de admiração, cujo sinônimo é respeito, consideração, não a do assombro, da estranheza. Não houve respeito, mas espanto e estranhamento de um corpo negro ocupando um cargo superior. Reitera-se aqui o imaginário de que os corpos negros normalmente ocupam lugares subalternizados, raramente outros lugares na hierarquia social. O problema é que historicamente a empregada doméstica, a cozinheira, a lavadeira, a faxineira, ou passadeira sempre foi uma mulher negra, como bem coloca Carneiro (2019) quando afirma que a mulher negra é a junção mais cruel das contradições, habitualmente sujeita à opressão de gênero, classe e raça.

Essa Formação Imaginária dos corpos negros subalternizados reproduz a memória histórica, desde o período escravista, quando esses corpos sempre foram inferiorizados, silenciados, coisificados. Isso reforça a leitura social que prioriza a cor em detrimento da pessoa, reproduzindo essa leitura nas condições profissionais. Assim, antes de ser diretora ela é uma negra. Conforme Modesto (2018) tão bem coloca, quando dialoga com Fanon e seu livro *Peles Negras, Máscaras Brancas* cuja primeira edição é de 1952: a identidade racial é percebida em terceira pessoa: “mãe, olha um preto”, evidenciando como a cor da pele antecede qualquer outra consideração.

Ferrari (2022) destaca que, embora porosas, as FD possuem um núcleo duro que delimita os conteúdos centrais do discurso. Assim, a construção discursiva da identidade imaginária, como pontua Orlandi (2015), evidencia a tensão entre repetibilidades e a ordem do imaginário, isto é, aquilo que é partilhado coletivamente. No entanto, essa construção não é fixa, há um movimento de tornar-se negro (Souza,

2021), no qual a subjetividade se reinscreve e ressignifica as posições discursivas. Por isso a resposta de Violeta: “Sim! Está vendo alguma coisa errada?” é tão significativa, porque reinscreve e ressignifica uma posição discursiva ao se impor, e se impondo cala o interlocutor. Então, “Ele cala”, pois não há o que fazer, o corpo negro ocupa aquele lugar, quer ele queira quer não.

E de onde vem o “Sim! Algum problema?” Vem de uma mulher negra que, com certeza, enfrenta o racismo e a discriminação no ambiente educacional. Com a resposta ela reafirma sua identidade. Em um contexto onde o corpo negro é lido antes pela cor e somente depois – ou talvez nunca – pela posição que ocupa, o “Sim” mais que uma afirmação, é um contínuo ato de resistência, como se fosse preciso sempre reafirmar “este corpo negro ocupa este lugar” e, não basta apenas ocupar o lugar, ele precisa proclamar, verbalizar a ocupação.

Quando toma para si a palavra e se coloca diante do homem que a interpela, Violeta toma para si a responsabilidade da fala. Ela enfrenta-o com a palavra. Gonzalez *in* Cestari (1983) alerta que a mulher negra é historicamente significada por outras vozes, onde outras vozes verbalizam por nós. É preciso romper este modelo e, para além do rompimento, alcançar que cada mulher negra é voz das que não podem falar, carregando essa responsabilidade, como bem descreve Zoppi Fontana (2017, p.68-69)

Múltiplos “eus”, que na singularidade de seus testemunhos produzem o esteio no qual se ancora a legitimação imaginária de um lugar de enunciação, significado como ‘porta--voz’: “não estou sozinha, (...) é deste lugar de enunciação assim constituído pela projeção das formações imaginárias nos processos discursivos(...)

Percebe-se que, mesmo Violeta se apresentando como a representante legítima do colégio, ela não é reconhecida como também é submetida a uma situação de estranheza pelo pai do aluno. Esse questionamento exemplifica o que Pêcheux (2010, p.81) define como “lugares determinados na estrutura de uma formação social”, evidenciando a persistência de formações imaginárias que definem a posição de A e B no discurso. Como o autor destaca (2010, p.82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.”

Por outro lado, a resposta de Violeta dialoga com a reflexão de Orlandi (2015, p.40) sobre a imagem da posição sujeito-interlocutor: “Quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?” A resposta: “Sim! Está vendo alguma coisa errada?” revela a consciência da legitimidade de sua posição. Orlandi (2015, p.40) reforça que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem” e que ele “não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.”

As palavras verbalizadas na resposta de Violeta reforçam como a resistência ao silenciamento é uma constante na experiência da mulher negra. Como tantas vezes pontuado e agora ainda com mais ênfase neste trabalho: eu, nesta condição particularizada de mulher brasileira de origem africana, me atesto e me confirmo ao celebrar minha ancestralidade e me conecto com outras que, como eu, também passam por esta experiência de uma nacionalidade particularizada. Alcanço essa noção de um eu coletivo e entendo que cada mulher negra, a partir desta noção identitária, é porta-voz e sabe da responsabilidade que assume diante de tantas outras iguais que não têm condições de falar.

5.2.4 As negras estão chegando trazendo d'África o axé vital

Figura 18 - Adinkra Mate Masie



Fonte: <https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

Assim anuncia o escritor Chico César e assim reproduzo eu estas palavras para anunciar a chegada de três mulheres e professoras, todas autodeclaradas pretas, todas trazendo com sua ancestralidade a força sagrada, todas pisando o chão da escola com seu axé vital.

SD7 Nerine: “Durante meu período em sala de aula precisei me reafirmar como *mulher preta* e lutar contra atitudes racistas de estudantes”.

O entendimento de Formações Imaginárias possibilita uma visão mais apurada da trajetória das professoras negras, da teia social e das estruturas que norteiam seus relatos, permitindo reconhecer as dificuldades frente à designação do lugar que uma mulher negra deve ou pode ocupar. Esta dificuldade está explícita quando dito na SD7 “Precisei me reafirmar como mulher preta”, se pensarmos que uma sociedade que historicamente que ao mesmo tempo invisibiliza a mulher negra a coloca em lugares subalternizados, se afirmar e mais se reafirmar como mulher negra nos instiga a realizar o lugar de interpretação (Orlandi 2015).

Sobre o lugar de onde falamos, Gonzalez (1983, p.76)

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação como sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falamos, põe um outro, aquele é que habitualmente nós vínhamos colocado em textos anteriores.

A Análise do Discurso nos possibilita entender que a linguagem é opaca, não é transparente, e a ligação entre o que é enunciado e o que se torna transparente é intrínseca, resultando num complexo processo discursivo. Assim, na SD7, quando diz “reafirmar como mulher preta” nos leva a um lugar de interpretação na qual o locutor toma posição quanto ao seu lugar enquanto sujeito. Nerine fala em reafirmar-se como mulher negra. Ela sabe que é, por isso, não afirmar-se, mas reafirmar-se, não apenas para si, mas também diante do outro, num processo de retroalimentação de sua certeza, mesmo enquanto os outros teimam em questionar sua posição como sujeito. Por isso ela completa que não bastava a reafirmação, ainda foi necessário “lutar contra atitudes racistas de estudantes”.

Assim, quando ela afirma que “Durante meu período em sala de aula precisei me reafirmar como mulher preta e lutar contra atitudes racistas de estudantes”, ela se manifesta ao dizer sua relação de sujeito com a língua. Não bastava um corpo negro ocupando o lugar de professora, ela tinha que verbalizar essa ocupação, preenchendo este lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é, conforme Orlandi (1996, p.45), a marca da subjetivação: “o traço da relação da língua com a exterioridade” (p.78), pois, ainda conforme a autora (2015, p.36), “esta marca é a

marca da subjetivação, o traço da relação da língua com a exterioridade”. Esse movimento aponta como as relações de poder, os discursos históricos e a memória social abalam, mas nem sempre anulam a identidade, ao contrário, como é o caso de Nerine, nossa entrevistada, serve de impulso para a reafirmação de sua identidade, estabelecendo-a em seu espaço social.

SD8 Guilhermina S: *ser professora preta é uma responsabilidade social.*

Proclamar, como o fez Guilhermina S, “ser professora preta é uma responsabilidade social” mais que uma declaração é a consciência do legado. A SD8 se oferece como um compromisso coletivo, é como ter consciência de que a porta precisa manter-se aberta para dar passagem às outras mulheres negras como ela, num impulso de luta coletiva.

Orlandi (2015) coloca que o político e o linguístico estão interrelacionados na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente marcados no discurso. Assim, a relação entre a professora preta e responsabilidade social se inscreve no campo discursivo atravessado por memórias históricas onde se sobressaem as lutas que somente garantiram aos negros direitos, quando feitas no coletivo. Muito embora amplamente ligada ao mundo corporativo, principalmente com vistas na conquista de clientes, a responsabilidade social vai além dos meros objetivos econômicos e de prestígio de marcas.

Em seu âmago, a responsabilidade social é uma prática fortemente ligada a uma ação, realizada por uma pessoa física, com o objetivo de cooperar na construção de uma sociedade mais justa. A funcionalidade do pensamento de responsabilidade social está sempre voltada ao pensar no bem-estar comum e no próximo. Quando alguém assume espontaneamente e verbaliza “ser professora preta é uma responsabilidade social”, ela tem alcance neste pensar. Veja que Guilhermina S não diz apenas “Ser professora é uma responsabilidade social”, ela estreita e toma para si esta responsabilidade, por isso diz “Ser professora preta”, porque, obviamente, todos pensamos que ser professora é realmente uma responsabilidade social, já que esta profissão está voltada ao pensar no bem-estar comum e no próximo. Quando,

porém, Guilhermina S acentua “professora preta” no seu dizer, ela assume outro peso, o de ocupar um lugar onde sua presença ressignifica, não somente o lugar, mas toda a comunidade ao seu redor. E ela sabe que tem responsabilidade não apenas com a profissão de professora, mas de ressignificação, confrontando a persistência de formações imaginárias “que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 2010, p.82). Cabe a ela abrir portas e deixá-la aberta para outras mulheres negras que virão. Assim, ela expressa com o seu dizer, esta é sua responsabilidade social quando conecta professora preta a responsabilidade social.

SD9 Violeta: *Foram muitos desafios: na direção só tinha eu de **preta**, então sempre tinham alguns olhares.*

Formação Imaginária na SD9 “na direção só tinha eu de preta, então sempre tinham alguns olhares”. Mas, também aparece a percepção de que este lugar ocupado não somente precisa ser efetivamente ocupado, como é uma porta aberta que não pode ser fechada.

Considerando esse processo de significação, não se pode deixar de considerar, também, as inúmeras vezes em que apresenta sua condição perversa. Como alerta Orlandi (2015, p.40) “na análise do discurso não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer”. É comum a nós, mulheres negras sentirmo-nos desapontadas diante de uma notícia onde um negro aparece como protagonista de um delito, por menor que seja a transgressão. Nós sabemos que aquela imagem irá reverberar em todas nós, pessoas negras. Sei disso porque nós, mulheres negras, sempre falamos sobre isto.

Aliás, nós nos reconhecemos suscetíveis a um fantasma, a esta qualificação de “um defeito de cor”, expressão assombrosa, utilizada também como título do fascinante romance metaficcional de Ana Maria Gonçalves. Veja que um estuprador branco não imputa aos outros homens brancos o mesmo crime. Não, obviamente que não. Aliás, este homem não apresenta o tal “defeito de cor”.

Para exemplificar esta condição perversa e ao mesmo tempo desacreditar a tal qualificação “defeito de cor”, trago o mapeamento apresentado pela Revista Dados, uma publicação do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nos dados relativos à cor dos indiciados por crimes

sexuais 53% dos indiciados em crime de estupro são brancos, 28%, pardos e 19%, pretos. Já nos casos de tentativa de estupro, os indiciados de cor branca representam 57%, os pardos 26% e os pretos 17%. Nos casos de atentado violento ao pudor, 67% são de cor branca, 22% pardos e 11% pretos. Embora estes dados reflitam os anos anteriores a 2020, é importante observar que perdura esta condição perversa aos negros. Há que se questionar se vinte anos não seria tempo suficiente para uma disposição mais favorável à questão negra, resultando em atenuação nas chagas imputadas aos negros e negras do país.

A resistência é uma constante na realidade das professoras negras retratadas nesta pesquisa. Assim, encontramos resistência em todas as SDs, tanto declaradas abertamente como quando a SD7 diz “Precisei me reafirmar como mulher preta e lutar contra atitudes racistas de estudantes.”, quanto subentendidas como no caso das SD8 e SD9.

A presença de uma mulher negra em um espaço de destaque levanta questionamentos e vigília, escancarando as estruturas racial ainda latentes no âmbito escolar. Para Pêcheux (1997), na AD o analista de discurso se posiciona diante da opacidade da linguagem para entender os sentidos implícitos que afloram da materialidade discursiva.

Quando a SD9 relata “olhares” que recebe, há um discurso subjacente de estranhamento e resistência por parte dos outros em relação à sua presença na gestão. Esta SD aponta para as memórias que atravessam o corpo negro no espaço educacional e retrata o que significa ser uma professora negra na sociedade brasileira. Essa posição discursiva ecoa com a SD8, que reafirma a resistência ao afirmar que “Ser professora preta” implica “Uma responsabilidade social”.

A necessidade de reafirmação da identidade negra e da posição de autoridade no espaço escolar está presente também na SD7, que destaca: “Tive que me reafirmar como mulher preta”. Esse enunciado aponta que, antes de qualquer outro papel dentro da escola, há uma luta pela legitimação da própria identidade e existência dentro desse espaço. A necessidade de reafirmação é um indicativo das barreiras impostas pelo racismo estrutural e da luta constante dessas professoras para serem reconhecidas e respeitadas.

A análise dessas SDs demonstra que a resistência das professoras negras no ambiente escolar está diretamente ligada à luta contra o racismo, à afirmação de suas identidades e à responsabilidade social que assumem quanto ao entendimento de

que são parte de um coletivo em luta. Veja que a SD8 reafirma resistência ao “Ser professora preta” e considerar tal posição como “Uma responsabilidade social”. Na SD9 encontramos uma professora preta no cargo de direção sempre enfrentando “Alguns olhares”. As marcas apontam para um posicionamento e resistência, onde apenas o fato de ser preta configura um ato político, pois para além das conquistas legais, o fato de um corpo negro ocupar um espaço onde até pouco tempo não lhe era permitido, apresenta-se como um desafio, um espaço de resistência, uma ruptura a tudo aquilo que lhe foi determinado, uma responsabilidade. Devo tomar o lugar que sempre me foi negado por aqueles que vieram antes e para aqueles que virão depois de mim.

O senso de responsabilidade compartilhada entre as SDs reflete uma responsabilidade social, na qual a identidade profissional é entrelaçada com a identidade racial, conferindo uma dimensão adicional de responsabilidade e resistência. Importante retomar aqui uma dura realidade já antes colocada. Além de encarar desafios significativos no âmbito do trabalho doméstico, as mulheres negras enfrentam dificuldades para se inserir no mercado de trabalho formal. Aquela que possui alguma escolarização pode buscar uma carreira no magistério, mas surge um contrassenso: atualmente, as classes mais empobrecidas aspiram a essa profissão, e, mesmo nessa realidade, a presença das mulheres negras é ainda bastante limitada. Mas aqui estamos, nos sabendo sementes.

O trajeto nunca nos foi favorável, entretanto, caminhamos. Sempre foi assim. Não conhecemos um acesso que não foi conquistado. Muitas negras antes de nós trilharam caminho estreito, outras o ampliaram, nós continuamos a empreitada. Fazemos por elas, por nós e por quem há de vir.

Figura 19 - Adinkra Akofena



Fonte:
<https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

5.2.5 Filhinho tem que entender, Mama África vai e vem, mas não se afasta de você

O poeta Chico César garante e eu confirmo: a África está em nós e persiste e sempre persistirá. As inúmeras tentativas de apagamento resultaram frustradas. Aí está: mama África vai e vem, entretanto nunca se afastou e jamais se afastará de nós, mulheres negras.

SD10 Sankofa: *Minha avó me levava até a sala de aula e dizia à professora “A xxxxxx tem **mãe**, tem avó e qualquer coisa a senhora pode mandar me chamar. Fui uma criança muito amada por minha **mãe** e **avó**. Apesar das dificuldades econômicas, no qual a luta era viver ou morrer, me mantiveram viva”*

SD11 Nerine: *Sou filha de **pai** e **mãe** pretos de origem humilde que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola. Minha **mãe** trabalhou a vida inteira de empregada doméstica e abdicou do seu direito materno para que suas filhas pudessem ter acesso à educação.*

SD12 Proença: *Minha **mãe** mulher sobrecarregada tinha dois empregos (...) As únicas vezes que ficava com minha **mãe** era na hora de fazer penteados que tinham que durar uma semana.*

Mostra-se muito forte a presença feminina, da mãe ou da avó, na vida das entrevistadas, o que pressupõe não somente o cuidado materno, mas o papel central da mulher na constituição familiar, uma característica ancestral africana. Esse papel central repercute na manutenção da casa exercida por mulheres negras. O papel de mãe e de arrimo familiar se repete nos lares dessas mulheres negras. Essa realidade foi vivida e declarada por muitas intelectuais negras, como Gonzalez cuja mãe era empregada doméstica, Carneiro, filha de mãe costureira, Evaristo, filha de mãe lavadeira, sendo que a própria Conceição Evaristo trabalhou como empregada doméstica.

É comum os empregos classificados como subalternos serem associados às mulheres negras, tanto que Gonzalez (2020, p.44) acentua que o termo “doméstica” relaciona uma série de atividades que denotam como natural este lugar para as mulheres negras. Assim, a autora enfatiza (2020, p.44) que “para as mulheres negras

resulta “lugar natural: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc.”

Portanto, quando a SD10 diz “*Apesar das dificuldades econômicas, no qual a luta era viver ou morrer, me mantiveram viva*”, ela reflete justamente esta condição de na mulher negra ainda se perpetuar resquícios da escravização, em que pesem atividades de baixa notoriedade, salários insuficientes e constante exploração. Não é que a mãe da entrevistada não trabalhe, é que o salário é pouco. Gonzalez (2020) atenta para esta condição quando reflete sobre as condições específicas da empregada doméstica. Para ela (2020, p.42-43), “a empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação”.

As condições adversas, entretanto, não impedem que formas de amar se destaquem nos núcleos familiares e sejam repetidas, cada qual à sua maneira. Na SD10 “Fui uma criança muito amada por minha mãe e avó”; na SD11 “Abdicou do seu direito materno para que suas filhas pudessem ter acesso à educação”. Ao usar o verbo “abdicar”, ela reinscreve essa escolha dentro de um campo histórico marcado por difíceis escolhas para as mulheres e ainda mais penoso para a mulher negra, sempre tão subalternizada e explorada. Historicamente foi assim. Durante a escravidão, a maternidade não era um direito assegurado, mas um instrumento de exploração. Os estupros sistemáticos tinham um propósito econômico: forçar gestações para ampliar o número de pessoas escravizadas, convertendo o ventre negro em um dispositivo de acumulação de capital. Nesse contexto, ser mãe não era uma escolha, era uma imposição ou uma impossibilidade. Imposição quando pretendia-se aumentar a mão-de-obra escrava, impossibilidade quando se pretendia apenas a mão-de-obra já formada da mulher.

“Ao olhar os textos, o analista defrontam-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos”, assim bem coloca Orlandi (2015, p.88). Na busca dos indícios é que sobressai aos olhos a presença feminina nas SD10, SD11, SD12. Tomadas juntas, distingue-se a presença feminina. Três vezes é citada “avó”, seis vezes é citada “mãe”. Todas as três SDs salientam a figura feminina. O pai, figura masculina, aparece, mas não com a relevância de quem abre os caminhos. É citado uma vez, como complemento: “Sou filha de **pai** e **mãe** pretos de origem humilde...” e depois a figura paterna se recolhe para dar lugar à mãe, aquela que trabalhou e

abdicou, aquela que abriu caminhos: “Minha **mãe** trabalhou a vida inteira de empregada doméstica e abdicou do seu direito materno para que suas filhas pudessem ter acesso à educação”. Em todas as SDs é a mulher que surge e se destaca: a avó reivindicando cuidado com a neta, a avó que ama, a mãe que ama, a avó que luta, a mãe que luta, a mãe com dois empregos, a mãe trabalhadora subalternizada, a mãe que abdica, a mãe sobrecarregada e não por isso relapsa.

Os relatos das entrevistadas, tanto orais quanto escritos, permitem avançar para além da perspectiva do pessoal, do indivíduo, para outra perspectiva, a do sujeito histórico e social, onde o relato de cada uma das entrevistadas materializa a experiência histórica e social coletiva. É impossível tomar estes indícios (vestígios, pistas) sem pensá-los no coletivo. Porque não nos parece que se fala de uma mulher mãe negra somente, mas de todas as mulheres mães negras. Está ali registrado, a luta é comum a todas elas, e por isso aqui cabe tão bem aqui salientar o título deste capítulo “sua trajetória é a minha trajetória”.

Quando nos referimos ao núcleo familiar é importante notar a onipresença da mulher. Embora, por vezes, o tempo fosse escasso, dadas as extenuantes jornadas de trabalho da mãe para garantir o sustento dos filhos e o acesso àquilo que elas mesmas nunca tiveram, como a educação formal, foi possível observar marcas de resistência inscritas nas trajetórias dessas mulheres.

É notável o quanto é decisivo este núcleo na vida das entrevistadas. Os poucos momentos disponíveis para os afagos eram também permeados pelas obrigações de mãe, como se constata na SD3: *“As únicas vezes que ficava com minha mãe era na hora de fazer penteados”*.

Todas essas SDs denotam o amor familiar. Uma, apesar de todas as dificuldades econômicas, sentia-se amada. A força da colocação *“Apesar das dificuldades econômicas, no qual a luta era viver ou morrer, me mantiveram viva”*, reverbera e não deixa dúvidas sobre o amor familiar envolvido. Tão forte quanto esta colocação é a abdicção de uma mãe pelo futuro das filhas. Aquela que faz de tudo *“para que suas filhas pudessem ter acesso à educação”*. Impossível não se emocionar com a filha que não esquece, apesar do tempo escasso, a mãe o dedicava para *“fazer penteados”*, cuidando com carinho da filha.

Muitos outros dizeres repercutem, como o destaque de um amor além das palavras, pois ao dizer “me chame se precisar” a avó na SD10 está afirmando “eu educo os meus, eu cuido deles. Eu garanto a vida dela”

Na SD10, a demonstração de amor se reflete através da abnegação, no sacrifício da mãe para que elas pudessem estudar. Na SD3, apesar de toda a ocupação da mãe e a escassez de tempo, o amor se manifestava no cuidado, através de penteados. Nesses relatos a conexão afetiva se fez de várias maneiras. O sacrifício, o trabalho, a pobreza estão presentes nas três SDs e também o cuidado, a atenção, o amor.

A interseccionalidade tantas vezes apontada por Gonzalez (1982, 1983, 2018, 2020), por Collins (2019), por Collins e Bilge (2020), por Saffioti (2015), repercutem na vida dessas professoras negras. O nó metaforizado por Saffioti (2015, p.133), onde a realidade é “formada pelas três subestruturas: gênero, classe social, raça/etnia, e é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado” (Saffioti, 2015, p.133), aqui aparece ainda mais apertado. Ora, em se tratando de mulheres negras, tomo a liberdade de substituir o nó de Saffioti por uma trança. Cai-nos melhor esta imagem, pois falo de nós, mulheres negras, e de tudo o que historicamente a trança implica, não somente pelos nossos cabelos tão afeitos às tranças, mas ao árduo trabalho do entrelaçamento a que historicamente somos submetidas.

Pois se para um homem branco o nó da pobreza é comprimido, para uma mulher branca o nó é um pouco mais apertado, para um homem negro ele é ainda mais fechado, imagine para uma mulher negra, dada a completude deste nó metaforizado!

Importante reafirmar que as narrativas trazidas não são meramente relatos individuais, são comuns a nós mulheres negras e conformadas pelo social e histórico específicos, reproduzindo as posições de classe e as ideologias dominantes. Se consideramos o conceito de formação discursiva como aquilo que determina o que pode e não pode ser dito dentro de um contexto social e histórico, os relatos não são simples narrativas individuais e sim narrativas atravessadas por ideologias de posição de gênero, raça e classe que moldam os sentidos produzidos.

Assim, reafirmamos que a constituição discursiva e o processo identitário possibilita a análise de até que ponto a paráfrase acontece nos relatos das professoras entrevistadas. Se, por um lado, há repetibilidades no discurso das mulheres negras professoras, por outro, a construção do que é partilhado opera na ordem do imaginário. Essa partilha não é dada de antemão, mas se constitui em um

movimento contínuo de (re)construção identitária, que pode ser compreendido no processo de tornar-se negro (Souza, 2021).

Os relatos das professoras negras aqui apresentados, trazem a descrição de como foram amadas, de como suas mães trabalhavam, de todo o sacrifício envolvido para que as filhas estudassem, pois embora a elas não tivesse sido oportunizado o estudo, tinham consciência de sua importância para alterar a trajetória das filhas. Gomes (2017) salienta que a importância dos estudos sempre esteve muito presente na vida das mulheres mães negras, inclusive, aponta que o direito ao acesso à educação sempre fez parte das pautas do Movimento Negro.

Estas como tantas outras perspectivas aqui apresentadas apontam para além do indivíduo, configurando-se não somente como escrita de uma pessoa, pois há que se reconhecer que o relato individual de cada professora negra participante desta pesquisa, materializa a experiência histórica e social coletiva. Daí a importância da nossa luta. Como mulheres negras sabemos que esta luta não é solitária. A luta sempre foi coletiva. A luta nunca foi apenas minha ou dela. A luta sempre foi e sempre será nossa, por isso

Não admitimos as equivocadas análises que fazem de circunstâncias que nos são impostas, tampouco aceitamos limitadas definições do que sejam as mulheres negras. Somente nós mesmas podemos nos definir. Somos as fontes mais genuínas de conhecimento sobre nós; exigimos que estudos que nos tomem por temática tenham como centralidade nossos pontos de vista de mulheres negras (Petronilha Silva, 1998, n.p)

6. ÚLTIMAS PALAVRAS, MAS NÃO FINITAS

Figura 20 - Adinkra Boa Me Na
Boa Wo



Fonte: <https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/material/adinkra/>

Mama África
A minha mãe
É mãe solteira
E tem que
Fazer mamadeira
Todo dia
Além de trabalhar
Como empacotadeira
Nas Casas Bahia
(Chico César)

Estas palavras não são finitas e chegam evocando os versos de Mama África, de Chico César, compositor e ativista, que com sua poesia pungente, traz à tona a realidade de muitas mulheres negras no Brasil. A figura simbólica de "Mama África" representa a mãe que, mesmo enfrentando uma rotina exaustiva, mantém-se firme. Ela, mulher negra como tantas de nós, apesar das adversidades, encontra forças para além de prover o sustento da casa, cuidar de seus filhos, conciliando o trabalho precário com os afazeres do lar e as responsabilidades maternais.

Essa força, presente nas linhas da poética do compositor, reverbera a história de tantas mulheres negras que, ao longo das décadas, enfrentam esses desafios excludentes. Muitas trabalharam e tantas ainda trabalham nas diferentes "Casas Bahia" da vida, sacrificando-se e lutando para oportunizar às gerações futuras outros sonhos, outras possibilidades, outras realidades que não este gatilho perverso, sempre apontado às pessoas negras. Devemos a essas mulheres os caminhos que hoje os trilhamos e que nos permite ter ocupações diferentes àquelas a elas infligidas, como está de ser professora, uma profissão dentre tantas outras historicamente e sistematicamente nos dificultada.

Assim, o registro da presença da professora negra no ambiente escolar, suas trajetórias e vivências, emerge como o cerne desta pesquisa. Contudo, depreende nesta pesquisa o entendimento de que alcançar o magistério não foi uma conquista isolada, mas o resultado de um longo e árduo percurso trilhado por inúmeras mulheres negras que, ao decorrer dos anos, lutaram para abrir portas onde antes só havia muros. Eu mesma ocupo hoje esse lugar agradecendo as gerações anteriores, mas com a percepção de que ainda há muitos desafios a serem superados, como no que diz respeito ao número de professoras negras presentes nas salas de aula e em outros espaços de poder e saber. Longe de esmorecer, aposto na luta. Sigo ouvindo as vozes negras que não se deixaram abater e me posiciono como um eco nas vozes delas: repercutir a trovoadas potente atingindo a todas e nos impulsionando para além.

Entendendo a história, não como um cenário, mas como intrínseca à produção de sentidos, procurei, no capítulo dois, trabalhar a historicidade, observando os processos de constituição de sentidos, desconstruindo a configuração de exterior autônomo e factual. Assim, durante esta busca investigativa, percorri trajetos não circunscritos às cronologias normalmente oferecidas, no intuito de explorar pistas que apontam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, localizando rupturas e deslocamentos, em busca de uma materialidade discursiva que

traz as marcas da constituição dos sentidos. Assim, embora estejam dispostos sequencialmente em subcapítulos, o caminho trilhado até a Abolição, a promulgação da Lei Áurea, o período pós-abolição e a condição dos ex-escravizados após a cessação oficial da escravatura, não deve ser entendida como encadeamento, como correlação de acontecimentos.

Por isso, para além dos fatos históricos foram discutidos a posição dos escravistas, a libertação dos escravizados como fruto de luta, as dificuldades dos ex-escravizados, a embrionária organização dos negros, o surgimento de uma imprensa negra e a importância do Movimento Negro e do Movimento Negro Feminino.

Embora a Análise do Discurso (AD) apresente-se basilar ao longo de todo este estudo, alguns conceitos sobre sujeito, posição-sujeito, condições de produção (CP), formação discursiva (FD) e sequência discursiva (SD), interdiscurso e memória discursiva e formações imaginárias (FI) foram assinalados, não com vistas no esgotamento do estudo, como afirma Orlandi (2006 p.8) que “é necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final”.

Mas como uma aproximação deste que hoje é um campo tão importante, não somente para os que se empenham no estudo da linguagem, mas para todos que buscam melhor se situar no mundo, entender os outros sujeitos, compreender os sentidos, interpretar a história. A AD atua como ferramenta propulsora de transformação social. O cenário da AD no Brasil apresenta-se cada vez mais substancial, com leituras, releituras, produções e argumentações sublinhando nossas singularidades. Este é o caso da questão negra e sua historicidade, temática abordada neste estudo, onde a Análise do Discurso contribui sobremaneira, desenvolvendo sólidos fundamentos, contribuindo para o campo linguístico com novas interpretações, análises e perspectivas.

Neste estudo a Escrivência assoma como uma escolha analítico-metodológica, no propósito de mostrar as trajetórias de professoras negras, apresentando articulação entre si tanto quanto com a pesquisadora, também, professora negra. Esta é a razão pela qual a Escrivência é tratada em parte específica, buscando na própria criadora do termo, Conceição Evaristo, fundamentos para embasar a escolha. A potência da junção com os vocábulos e as ideias do escrever, viver, se ver contidos na Escrivência, vai além da etimologia, alcançando a ancestralidade e carregando experiências de raça, gênero e classe nos registros das professoras negras. Quando tomadas uma a uma, as narrativas dessas

professoras não soam solitárias, mas apresentam uma existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Assim, os retratos revelam um sujeito que, ao dizer de si, diz dos outros e, ao dizer dos outros, diz de si.

As Escrevivências transcritas e analisadas ao longo de todo este estudo chegam acompanhadas de uma dimensão ética, proporcionando um lugar de enunciação de um eu coletivo, não somente registrado, expresso, como também consciente. Cada uma dessas professoras têm a compreensão de um eu coletivo, cada uma entende ser porta-voz e alcança a responsabilidade diante de tantas outras iguais que não têm condições de falar. Pois, como alerta Gomes (1995, p.188)

O desafio de construir uma auto-imagem positiva da mulher negra em uma sociedade que a exclui e discrimina é uma marca do processo de construção da identidade racial das professoras. Tarefa difícil, mas não impossível. Tarefa que não apaga a força e a dignidade dessas mulheres.

Aí está a resposta para a indagação impulsionadora deste estudo: a narrativa de cada uma das professoras negras revelada ao longo da pesquisa resulta em um coletivo constitutivo do processo identitário da mulher negra.

Os relatos, tanto orais quanto escritos, das professoras negras apontaram, no contexto do letramento racial, a complexidade de nossa jornada. Uma das entrevistadas compartilhou que iniciou sua "jornada de imposição e conquista de espaço na escola", enquanto outra só compreendeu o letramento racial mais tarde. Observa-se que todas nós, mulheres negras, em algum momento nos reconhecemos como tais ou fomos apontadas por outros, na maioria das vezes de forma dura e cruel, como negras. Para Gonzalez (1983, p.225) "o fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais"

Desta feita, mesmo que não fosse necessário o apontar, pois realmente somos negras, ele sempre acontece. Somos apontadas e nem precisa do proferido, basta a simbolização do que sempre acontece, o olhar do branco sobre o negro, o modo como somos olhadas, os lugares onde somos aceitas, os lugares em que somos barradas. Isto é o suficiente para que se o processo identitário não for o resultado de uma busca individual, ele sucederá em algum momento, pelo fato de o outro apontar, de o outro

nos levar ao reconhecimento de nossa negritude, e isso é coletivo, a todas nós acontece.

Então, já durante o processo identitário, vamos concebendo que ser negra não é ruim, ao contrário, vamos nos enchendo de orgulho. O problema está na forma como os outros nos percebem, desmerecendo nossa cultura, ancestralidade e nossos corpos. Assim o dizer; "Fui perceber o racismo na vida adulta", reflete quão longo é este processo de formação identitária. Ele não apresenta uniformidade quanto ao tempo de cada uma de nós, nem é o onímodo, mas apresenta um modo comum a nós mulheres negras: vai nos acontecer a todas nós, cedo ou tarde.

O letramento racial promove uma reflexão crítica e um posicionamento ativo na desconstrução de formas de pensar e agir que foram naturalizadas, como o racismo. Ele é propulsor na valorização da nossa cultura e disparador na reivindicação de nossos direitos, constituindo uma forma eficaz de combater a discriminação racial e social a que continuamente somos submetidos.

A nossa presença, como professoras negras, na educação é de uma relevância ímpar. Quanto mais cedo o letramento racial for apresentado às crianças negras, menos sofrimento e dor elas enfrentarão, já que não apresentam discernimento suficiente para conceber que o problema da não aceitação da sua cor vem do outro e que assim elas internalizam porque esse olhar do outro as leva a se reconhecer como negros no sentido da exclusão. Ao compreenderem sua rica ancestralidade e os vários elementos da cultura negra presentes em nosso cotidiano, essas crianças poderão perceber que nossa história e nossa cultura afro-brasileira são tão importantes quanto as demais, rebatendo os saberes eurocêtricos. Quanto mais cedo as crianças negras constituírem o seu letramento racial, mais chance terá de ocupar espaços onde ainda não se veem representadas.

Assim, a importância do trabalho da professora negra se destaca. Sua presença por si só já se configura como uma espécie de letramento. Estar à frente dos alunos em uma sala de aula se afigura como um espelho onde as crianças negras se enxerguem reproduzidas no futuro. Diante da figura de uma professora negra, também elas descortinam que podem ocupar espaços outrora negados a seus antepassados e ainda mais próximos a eles, a seus pais e seus avós. Cabe, portanto, a essa professora negra mais do que a ninguém, dignificar não somente com sua presença, mas com materiais que valorizem a cultura africana, que retratam de maneira verdadeira nosso passado, nossas lutas e nossas conquistas.

Outra particularidade importante acontece com o letramento racial. Quando uma de nós a conquista, sente uma necessidade natural de reproduzir nas outras essa mesma conquista. Então essa conquista se configura como uma conquista coletiva, pois apesar de ser individual, de ser uma conquista de uma pessoa, ela se materializa na experiência coletiva. Embora na sociedade onde nos inserimos isto soe como utopia, nós trazemos internalizado que, longe de uma quimera, isso é ancestralidade. Nós mulheres negras trazemos internalizado, e carregamos desde outros tempos, desde nossos ancestrais, que a luta e a conquista sempre foi e sempre serão coletivas.

Cabelão-volumão é um verdadeiro simbolismo de nossa identidade racial. Nossos cabelos crespos, trançados ou adornados com turbantes coloridos foram tratados com atenção desde crianças. Nossas mães utilizavam tutano, babosa e tantas outras receitas caseiras para mantê-los macios. Porém, houve um tempo em que se apregooou a valorização dos cabelos lisos, quase como uma ditadura de alisamento, quando muitas de nós se submeteram a produtos químicos altamente agressivos, inclusive causando feridas e queimaduras no couro cabeludo, ocasionando queda dos fios, tudo isso para combater o estereótipo do cabelo ruim, cabelo bombril, cabelo duro.

No encontro, entretanto, exibiu-se notório a mudança desta realidade. Todas as participantes traziam seus cabelos como símbolo de resistência da identidade negra, assumindo seus cabelos afro. Coletivamente estamos desafiando imposições que nos negam a identidade. Hoje escolhemos como deixar os cabelos, sem precisar usar gorros para escondê-los e se os usamos é porque queremos. Não queremos e não aceitamos mais agir como uma das professoras que quando criança “vivia de capuz para esconder meus cabelos crespos”.

Reconhecemos que nossos corpos são políticos. "*Sou a única pessoa negra na diretoria da escola*", essa colocação reflete a importância deste corpo ocupar este lugar. O fato de sermos ainda poucas em posições de liderança requer ainda mais esse reconhecimento de mulher negra, de corpo político.

Quando um pai ou uma mãe, na infância, nos aconselha a estudar e se sacrifica para que possamos conseguir isso, mais que um ato de amor é a consciência de que os desafios enfrentados por uma pessoa negra são maiores do que os enfrentados por uma pessoa branca, e com pouca escolaridade, esses desafios se tornam insuperáveis. Se em uma sociedade como a nossa, fundada no patriarcado, a mulher

branca escolarizada tem dificuldades para conquistar seu lugar, para a mulher negra escolarizada esta dificuldade é ainda mais aumentada, a ponto de para uma mulher negra sem escolaridade tornar-se intransponível.

Quando uma das professoras afirma: "*ninguém faz a leitura do racismo como nós fazemos*", ela manifesta uma autoafirmação de identidade, não somente a dela, mas a de todas nós mulheres negras. Esta leitura do racismo é comum a todas nós.

A percepção deste racismo se manifesta em diversas situações, seja numa loja, no salão de beleza, no supermercado, nos órgãos públicos, nos consultórios médicos, nos espaços acadêmicos. Cada relato, embora pertença a uma professora específica, é um episódio repetido a todas nós. Esta percepção é coletiva, todas nós somos submetidas a este comportamento racista e sabemos que assim sucedeu com nossas bisavós, avós e mães.

As vivências relatadas pelas professoras são muitas e aqui me refreio para não soar excessiva. Essas vivências refletem que as portas não se abriram com um toque suave, mas com os punhos da resistência e da luta. A minha escrita se reconhece em cada um dos vocábulos usados por estas mulheres que, comigo, construíram essa dissertação. Quero confessar que cursar o mestrado foi mais desafiador do que estava preparada, não pela lista de livros, pelas disciplinas cursadas, pelas obras consultadas, pela produção bibliográfica, mas pelos registros desses relatos. Cada relato escrito, cada voz participando, me revelava como a trajetória de uma refletia a trajetória de todas. Então, sensibilizada, firmei compromisso comigo mesma: oferecer uma escuta atenta e garantir uma escrita cuidadosa.

Nesse processo de pesquisa, escuta, registro e análise tive sempre um olhar e um amparo me direcionando quando eu estava à deriva ou confusa. Agradeço, por isso, à minha orientadora, professora Gesualda Rasia, por ter acreditado em mim e ter me guiado pelo universo da AD, permitindo-me desvendar os véus que eu já intuía, mas não compreendia de forma tão sistêmica. As ferramentas oferecidas pela AD foram fundamentais para apontar como se constituíram as condições de produção dos discursos aqui apresentados e do mundo ao meu redor.

Algumas particularidades perduraram marcantes e aqui divido no intuito de distribuir o encanto do sensível. Quando Ana Paula, uma das participantes da pesquisa, diz que já teve, durante tantos anos, tantos apelidos que agora queria ser identificada pelo seu nome, como não atender ao pedido revelador de uma profunda resignificação de sua identidade? E ao ouvir "*Quando criança um menino cuspiu em*

minha cara. Nunca houve retratação, nem um trabalho com ele”, qual seria a reação mais apropriada diante desta dor? E ao ouvir a descrição do ano de 2023 como profundamente marcante para uma das professoras: *“Sofri inúmeras violências. Fui perseguida, censurada, assediada. Até que saí desse lugar. Mas fiquei 'marcada', emocionalmente falando. Meu corpo é político. Enquanto mulher e negra, a luta não pára.”*, como se empertigar diante da impotência de não podermos reverter o tempo a tempo de salvar, não somente ela, mas a nós todas, de situações similares, tanto quanto a dela, profundamente marcantes? Como segurar o choro diante daquela que chorou? E o riso, como não gargalhar com a alegria da outra? Enfim, como não desfrutar dessa catarse se estamos entre iguais? Como não proclamar que essa dor é de todas nós? E se cada uma a sentiu à sua maneira, enxergamos que o chicote e o algoz eram comuns a nós todas, mulheres negras!

As professoras participantes deste processo de pesquisa, longe de permitirem que outros contem suas trajetórias, assumem elas mesmas essa responsabilidade porque têm a percepção de que a existência de cada uma é marcada por sua relação e cumplicidade com todas as mulheres negras.

Nós, mulheres negras, somos capazes de retratar a realidade a partir de nossas próprias trajetórias, reivindicando a subjetividade, compreendendo que nosso registro materializa a experiência histórica e social coletiva e que isso se torna um processo de resistência ao apagamento de corpos, ao silenciamento de vozes e ao aniquilamento de saberes que foram, por muito tempo praticados, não como desorientação, mas como prerrogativa.

Ainda somos poucas na academia e pude sentir isso diante da dificuldade em encontrar mulheres negras para participar deste trabalho. No entanto, as que encontrei revelaram histórias fortes e poderosas, cujas vivências se entrelaçam, formando uma vasta colcha de retalhos. Esta colcha, metaforicamente costurada ao longo do tempo, usa tecidos, fios, fitilhos, cadarços e agulhas que vêm de antes de eu nascer. Os pontos remontam às bisavós que enfrentaram o cativeiro, às avós que foram cobertas pelo manto da falsa liberdade, às mães que enfrentaram a dor de criar os filhos das patroas enquanto suas próprias crianças eram deixadas à margem. Graças a essas mulheres negras, aqui estamos. E como elas, repetimos a labuta, agora no afã de unir retalhos ainda soltos. O trabalho é árduo e sabemos que precisaremos das gerações vindouras, mas não importa, a luta sempre foi nosso ponto de partida e sempre será nosso ponto de encontro.

Assim, conforme as palavras de Orlandi registradas por Barreto (2006, p.7)

É, pois, necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final. Entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Frequentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença. Como diz Pêcheux, em seu *La Langue Introuvable*, na linguagem as questões não se fecham. Elas retornam.

Reconheço e assumo isso: esse epílogo soa mais como um ponto de chegada, uma linha apontando outro começo, pois esta pesquisa não se encerra aqui, ela continua a apontar agulhas, retalhos e novelos demandando que é preciso costurar, seja como aluna ou como docente, na universidade ou na escola básica, e eu não quero somar como uma exceção, mas como parte que está onde é seu lugar de direito e de conquista, essencial e indispensável à sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. 2005. **Confira a íntegra da Lei Áurea**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/64000-confira-a-integra-da-lei-aurea/>>. Acesso em 16 de jul. 2024.

ALMEIDA, Neide A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. Portal Geledés, 28 out. 2017. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/> > > Acesso em 19 de dez 2024.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. (Entrevistado). (23 de junho de 2020). **Entrevista com Sílvia Luiz de Almeida no Roda Viva**. Roda Viva. Disponível em <https://cultura.uol.com.br/noticias/9520_entrevista-com-silvia-almeida-no-roda-viva-e-um-dos-assuntos-mais-comentados-no-twitter.html>. Acesso em 18 de jul. 2024.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueologia do saber. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Paulo: Pedro & João Editores, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**; o negro no imaginário das elites - século XIX . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARRETO, Raquel Goulart. **Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi**. Teias, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13-14, p.1 a 7, jan./dez. 2006. Entrevista. Disponível em<<https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf> >. Acesso em 5 de mar. 2025.

BARROS, S. P. de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos**: negros nas legislações educacionais do XIX. 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 30 jan. 2025.

BENTO, Berenice; VIEIRA, Helena. **Os feminismos negros e suas potências**. Entrevista concedida a Fátima Lima. Cult Outras Palavras, 03 jul. 2024. Disponível em:<<https://outraspalavras.net/feminismos/os-feminismos-negros-e-suas-potencias/>>. Acesso em: 15 de jul.2024.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BLOCH, M., Bloch, É., Le Goff, J. A História, os Homens e o Tempo. In M. Castro (Ed.), **Introdução à História** (p.85-102). Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.1997.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2 n. 1. 2005. p. 68-80. 2005.

BRASIL, 1888. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 1951. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 1.390**, de 3 de julho de 1951. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm#:~:text=LEI%20No%201.390%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201951.&text=Inclui%20entre%20as%20contraven%C3%A7%C3%B5es%20penais,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20c%C3%B4r.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm#:~:text=LEI%20No%201.390%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201951.&text=Inclui%20entre%20as%20contraven%C3%A7%C3%B5es%20penais,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20c%C3%B4r.>)> . Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 1988. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 1989. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> . Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 2003. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 2012. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 2014. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm> . Acesso em 21 de Jul. de 2024.

BRASIL, 2023. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.759**, de 21 de dezembro de 2023. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14759.htm>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. 2022. **projeto prevê regras para regularização de terras quilombolas**. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/899296-projeto-preve-regras-para-regularizacao-de-terras-quilombolas/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%201942,foi%20promulgada%20a%20atual%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CARVALHO, Frederico Z. Feu. **O sujeito no discurso**: Pêcheux e Lacan. Tese, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal, 2008.

CESTARI, Mariana Jafet. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas: graças às Yabás**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso digital] São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em <<https://www.google.com.br/books/edition/Interseccionalidade/2xYcEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>>. Acesso em 17 de jul. 2024.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre Escrivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário (Org.). **Escrivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 51-60.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. A construção jurídica da igualdade e da diferença. In: DORA, Denise Dourado (Org.). **Feminino masculino**: igualdade e diferença na justiça. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 17-26.

CRUZ, Victória Santa. 1960. **Poema**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

CRUZ, Rosangela A. C. (2017) Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá Vicêncio e Becos da Memória. Em: **Anais do V Simpósio Internacional em Educação Sexual**. Disponível em <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3142.pdf>>. Acesso em 23 de Jul. de 2024.

DICIO. **Dicionário online**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/negro/>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 de jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, 2008, p. 517-534. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>>. Acesso em 16 de jul. 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Um desejo infinito de vencer**: o protagonismo negro no pós-abolição. In: Topoi, v. 12, n. 23, jul.- dez. 2011, p. 118-139.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: sentidos em construção. 2020. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p.27-46.

FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERREIRA, Amanda C. **Escrevivências, as lembranças afro femininas como um lugar da memória afro-brasileira**: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e

Geni Guimarães. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-95BHKT/1/disserta__o_amanda_crispim_ferreira.pdf. Acesso em 24 de Jul. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, Maria C. L. **Glossário de termos de discurso**. Porto Alegre: UFRGS: Instituto de Letras, 2001.

FERRARI, Ana Josefina. **Lugar de enunciação e territorialidade: formação discursiva e beligerância**. *REBELA – Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*, v. 12, n. 3, set./dez. 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/issue/view/361> >. Acesso em: 18 de dez.2024 .

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. 2020. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p.59-63.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Foureense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

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

GOMES, Lino Nilma. Educação e identidade negra. In: **Aletria**: Revista de Estudos Literários. Volume 9. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, p.38-47. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>>. Acesso em 31 de Jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL**. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em: 01 de ago. 2024.

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

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, São Paulo, v2, 1983, p.223-244.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia fala de Lélia**. Revista de Estudos Feministas [online], 1994. <Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16220/14767>>. Acesso em: 19 de jul. de 2024.

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

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

GONZALEZ, Lélia. O movimento Negro Unificado: um novo estágio na mobilização política negra. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020. p. 112-126.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020. p. 25-44.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOFF, B. M. E. O dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

HOUAISS, organizador. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Documento apresentado para discussão**. II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/confest_e_confega/pesquisa_trabalhos/arquivosPDF/M255_02.pdf>. Acesso em 26 de Jul. de 2024.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

INDURSKY, Freda. **As determinações da prática discursiva da escrita**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016.

file:///C:/Users/55419/Downloads/5954-Texto%20do%20artigo-20709-1-10-20160922%20(4).pdf>. Acesso em 11 de jul. de 2024.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias** - Sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 9-33.

INDURSKY, Freda. Formação Discursiva: essa noção ainda merece que lutemos por ela? In: FERREIRA, M.C.; INDURSKY, F. **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação Superior**. 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20e%20meio>>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a Queima dos Arquivos**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

LEITE, José Correia. **E disse o velho militante**: depoimentos e artigos. Organizado por Cuti. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, I. B. (org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1975. Aula Inaugural. Em: ZALUAR, Alba (Org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. Pp. 211-244.

LIEBIG, Sueli M. Escrivências: Evaristo e a subversão de gênero em Insubmissas lágrimas de mulheres. 2016. **Anais XII CONAGES** - Colóquio Nacional Representação de Gêneros e de Sexualidades. Disponível em <https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA6_ID571_30042016200422.pdf>. acesso em 24 de Jul. de 2024.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e Vadiagem**: A Origem do Trabalho Livre no Brasil, São Paulo: Brasiliense, 1987.

MODESTO, Rogério. **Interpelação ideológica e tensão racial**: efeitos de um grito. Littera: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 9, n. 17, 21 dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/10378>>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MORAIS, Hugo Arruda de. **Michel Foucault e o discurso**: as implicações teórico-metodológicas da análise do discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber e da genealogia do poder. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife, v. 6, n. 2, p. 183-196, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu>>. Acesso em 07 de jul. de 2024.

MORAES. PRB de, Souza MG de. **Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba**. Rev Sociol Polit [Internet]. 1999 Nov;(13):7–16. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-44781999000200001>> Acesso 03 de mar. de 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, G. P. do. **A racialização do espaço urbano da cidade de Curitiba - PR**. Geografia Ensino & Pesquisa, 2021, p. 24 e 25. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2236499446911>>. Acesso em 07 jul. 2024.

NASCIMENTO, G.. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. 2020. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p.11-24.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Exterioridade e Ideologia**.(1996) Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637037/4759>> Acesso em 19 de dez de 2024

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Texto e Discurso**. 2005a. p.115-118. Disponível em <file:///C:/Users/55419/Downloads/hals,+org23-0010-orlandi%20(11).pdf>. Acesso em 15 de jul. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. Rua, Campinas, SP: 1995. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>>. Acesso em 09 jun. 2024.

PASSOS, A. A. dos. **História e Historicidade em Hannah Arendt**. Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 292–307, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33446/17708> . Acesso em: 15 jul. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: *uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, (1997).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69) (1969) (AAD-69).In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57.

PORTAL SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **STF julga constitucional política de cotas na UnB**. 2012. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042&ori=1>>. Acesso em 21 de Jul. de 2024.

RASIA, Gesualda dos Santos. **Negro e/ou pardo**: condições históricas de produção da polêmica. (No prelo).

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

REVISTA DADOS. Publicação do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Área: Ciências Humanas. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/dados/a/fnWWF7hqQNdrkVQzsNKm6ZD/#:~:text=Finalment e%2C%20para%20sedu%C3%A7%C3%A3o%2C%20branca%20%C3%A9,e%20pr eta%20a%20de%203%25.>>>. Acesso em 15 de ago. de 2024.

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

RIBEIRO, Djamila. “**Luta contra o racismo no Brasil deve manter característica própria**”. TV Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, abril de 2023. Disponível em: <<https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/luta-contra-racismo-no-brasil-deve-manter-caracteristica-propria>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: **Atrás do muro da noite**. dinâmica das culturas afro-brasileiras. SANTOS, Joel Rufino dos Santos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCHWARCZ, Lília M. **Retrato em branco e negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lília. Em entrevista à BBC Brasil, a historiadora diz que Brasil viveu um processo de amnésia nacional sobre a escravidão. **Entrevista concedida a Júlia Dias Carneiro**. BBC Brasil, Rio de Janeiro, 10 maio 2018. Disponível em <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578800-brasil-viveu-um-processo-de-amnesia-nacional-sobre-a-escravidao-diz-historiadora>>. Acesso em 10 de jul. de 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas**: situando-nos enquanto mulheres e negras. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7–23, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G65THBDPMpVZpxsZMTw5H6K/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SOARES, Lissandra Vieira Soares; MACHADO, Paula Sandrine Machado. Escrivências como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. 2017. **Revista psicologia política**. vol.17 no.39 São Paulo maio/ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002>. Acesso em 23 de Jul. de 2024.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz**. Brasília, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Pedro de. A boa nova anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador** – a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes Editores, 1993. p. 59-68.

TABOAS, Ísis Dantas Menezes Zornoff. **Apontamentos materialistas à interseccionalidade**. Revista Estudos femininos. Florianópolis, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/76725/46689>>. Acesso em 19 de jul. 2024.

TASSO, Rossana Dutra. **Revisitando o papel da história na análise do discurso**. In: Encontro CELSUL - Círculo de estudos linguísticos do sul, n.6, 2004, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

TJDFT, Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. **Sementes de Equidade**. 2023. Disponível em <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/que-categorias-o-censo-ibge-utiliza-para-raca-e-cor>>. Acesso em 26 de Jul. de 2024.

TODOROV, T. **Nós e os outros**: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VILELA, L.; TACHIBANA, T. Y. KOMATSU, B. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? Em: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, Brasil. v. 28 n. 69. set./dez. 2017, p. 652-684. Disponível em

<<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4427/3465>>. Acesso em 21 de Jul. 2024.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAITH, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2016.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. **Lugar de fala: enunciação, subjetivação, resistência**. Conexão Letras, v. 12, p. 63-71, 2017.

ANEXOS

A seguir, nos quadros 1 ao nove, estão transcritos na íntegra os relatos das professoras escritos na *Folha Escrevivência*. Estão assim apresentados, sem quaisquer intervenções da analista, para a transparência das marcas linguísticas e dos recortes que sinalizam as singularidades e as pluralidades potentes na Escrevivência das entrevistadas. Nos anexos, estão disponíveis a *Folha Escrevivência* e os relatos originais.

Quadro 2: Folha Escrevivência De Ana Paula

RELATO 1 -

Ana Paula

Autodeclara: negra

Idade: 23 anos

Tempo no magistério: 3 anos

Tempo na rede pública: 3 anos

Nome que deseja ser identificada: Ana Paula

Idade: 23

Autodeclara: negra

Tempo no magistério: 3 anos

Tempo na rede pública: estudante de pedagogia lembranças do período escolar:

“A experiência da escola particular, na qual eu vivi, me proporcionou aquisição de conhecimento teóricos que possibilitaram o início da graduação. Porém nela também “teve” vivências que somente compreendi a relevância social e psicológica na graduação trabalhando meus traumas como instrumento para criar ambientes saudáveis para letramento racial nos estágios obrigatórios que realizo no estado do Paraná.”

Relato sobre trajetória profissional:

“Como sou estudante de Licenciatura em Pedagogia, fiz estágio nas escolas públicas e tive perspectivas que o ensino não aborda profundamente temas dos grupos marginalizados da sociedade”

Relato de vivência:

Estudei em escola particular, com bolsa e tive experiência negativa: um menino cuspiu em minha cara. Nunca houve retratação, nem um trabalho com ele. Na graduação participei de projetos antirracistas. Lá compreendi a necessidade de olhar para o passado e ler o presente à luz dele. Sendo eu a segunda da família ter graduação”

Quadro 3: Folha Escrevivência De Odoyá

RELATO 2 -

Nome que deseja ser identificada: Odoyá

Idade: 34 anos

Autodeclara: parda

Tempo no magistério: 20 anos

Tempo na rede pública: 12 anos no município

Lembranças do período escolar: “são poucas as lembranças e dessas, infelizmente, se sobressaem as negativas.

Na primeira série a professora gritou comigo: “Não me chame de tia!”

Quando tirei o RG na escola, minha mãe arrumou meu cabelo lindamente e no momento da foto...soltaram meu cabelo. Que vergonha!!!

No ensino médio bolsista numa escola em Santa Felicidade - ex-colônia italiana, uma das poucas estudantes negras, vivia de capuz para esconder meus cabelos crespos. Quando o racismo se tornou insustentável (tentavam grudar chicletes em meu cabelo). Não conseguia pedir ajuda nem da escola, nem da família. Comecei a faltar, faltar e faltar. Aquele lugar me causava repulsa. Mudei de escola mesmo não sendo desejo da minha mãe.

Relato sobre trajetória profissional: 2023 foi um ano muito marcante. Sofri inúmeras violências. Fui perseguida, censurada, assediada. Até que saí desse lugar. Mas fiquei “marcada”, emocionalmente falando. Meu corpo é político. Enquanto mulher e negra, a luta não pára.

Ainda não consigo escrever muito sobre...ainda dói.

Mas hoje entendo que o problema não sou eu e sim uma sociedade racista que tenta me silenciar.

Hoje tenho uma coordenadora preta e um ambiente de trabalho muito mais acolhedor. Ainda não “perfeito”. Porém, melhor!

“Consciência de raça nunca foi uma pauta em minha casa”

“O último pedido do meu pai foi: ESTUDE!”

Estou num momento de briga, reivindicação, por isso sou tida como barraqueira, brava, aquela que faz mi-mi-mi. A Pós-graduação faz parte da briga, pois foram quatro tentativas.

Relato de vivências:

Em sala de aula foi fazer a leitura do livro com os alunos “Escola da Chuva” (história africana) – na capa são crianças negras correndo na chuva. Perguntei o que vocês estão vendo nessa capa? A criança branca leu como escravidão, que as crianças negras correndo são escravos. Já os meus alunos negros viram crianças felizes indo para a escola. Disso conclui pela necessidade de mostrar para o outro a existência de negros e negras na sociedade, o direito de ser.

Tentei por 3 anos seguidos entrar no mestrado na linha de diversidade, mas só fui aceita quando mudei a linha de pesquisa. Para entrar na graduação entrei por cotas, mas como parda.

Eu tinha o apelido de preta por um grupo de “amigos”, No E.M passei por situações como meninas que colocam chicletes em meu cabelo, passei o ano todo com touca no cabelo”

Não reclamei com ninguém. Me silencieei. Para quem eu iria reclamar? Eu só tinha professores brancos, minha mãe não se reconhecia como mulher negra e, portanto, ela não entenderia minhas reclamações”

Eu ouvia o tempo todo:

“Você nem é tão preta assim (...)

“Ninguém questiona quem é branco”

“A sociedade com questionamentos sobre negro só enfraquece o movimento, é fácil dizer”

Eu tenho a questão da interseccionalidade: mulher negra- pele branca - classe social eu era bolsista”

“Hoje eu entendo a importância do aquilombamento na escola: acolhimento”

Quadro 4 - Folha Escrevivência Guadalupe

RELATO 3 -

Nome que deseja ser identificada:Guadalupe

Idade:61

Autodeclara: negra

Tempo no magistério: 35 anos

Tempo na rede pública: 9 anos

Lembranças do período escolar:

No primeiro dia do EFI, eu única aluna negra da sala, um aluno que sentava na minha frente empurrou tanto a mesa da minha carteira que me derrubou, levantei e corri para a sala de aula de minha mãe (professora do 2ºano na mesma escola). Já em casa meus pais conversaram e disseram que eu não podia sair da sala “por uso”. No dia seguinte cheguei cedo, peguei a maleta do menino branco e joguei no chão e disse que na próxima vez seria na cabeça dele. Acredito que iniciei ali uma jornada de imposição e conquista de espaço na escola que para o bem ou mal seguiu para sempre com mais diálogo do que brigas na medida do possível. “O apoio veio dos meus pais”

Relato sobre trajetória profissional:

Iniciei no serviço público com 20 anos. Fui exonerada do primeiro concurso público municipal por participar (na liderança) de movimentos reivindicatórios (greve). Segui como concursada estadual assumindo inclusive como diretora de escola. Trabalhei em escola privada e aprendi muito sobre eficiência, eficácia e resultados. Conceitos estes que levei para minha prática.

Nos anos 2000 fui para Manaus, trabalhei no ensino superior onde entendi a importância da atualização da pesquisa e da formação para a transformação social. Me aposentei como uma profissional realizada, mas estou sentindo falta da aprendizagem e vou voltar para atuar em outra perspectiva.

Relato de vivência:

“A professora preta precisa lutar”.

“Fui barraqueira, entrei em brigas de rua e na escola. Também comprei brigas por colegas subalternizadas.

O meu pai era um “preto metido”, e eu aprendi com ele. Apostei no estudo, na dedicação, força e coragem vieram do pai.

Sou, hoje, a única negra na diretoria da escola. Durante três anos foi chamada para representar a Semana da Consciência negra – neguei ser por ser a exceção, o que comprova que há ainda muito caminho a ser trilhado.

Tive aluna negra e humilde. Compreendi, com ela, que a pessoa negra precisa lutar e precisa também de alguém que lhe dê a mão.

Quadro 5 - Folha Escrevivência Lais

RELATO 4 -

Nome que deseja ser identificada: Lais

Idade: 54

Autodeclara: preta

Tempo no magistério: 30 anos

Tempo na rede pública: aposentada

Lembranças do período escolar:

Minhas principais lembranças do período escolar, nos diferentes níveis, relacionadas ao tema, “pouquíssimas vivências com colegas e professores pretos, a ausência expressiva de representatividade em sala de aula e em diferentes áreas na escola, pedagógica e gestão. Durante a carreira de magistério ocorreram mais vivências, porém sem discussão ou letramento racial de maneira formal, organizada. Talvez, de maneira pontual, situações de conflito onde foi necessário intervenções pedagógicas da professora-aluno- administração.

Relato sobre trajetória profissional:

Minha carreira de magistério foi bem diversificada, fui alfabetizadora por 5 anos, passei pelo ensino superior por dois anos, mas a maior parte da minha experiência foi com o ensino Fundamental II e Ensino Médio. Durante 30 anos de magistério,

sempre procurei buscar me especializar enquanto trabalhava.

Acredito que meus desafios principais foram encontrar tempo para estudar e realizar discussões pertinentes às práticas pedagógicas.

O fato de conseguir criar interações rápidas com meus alunos, acredito que influenciou positivamente em minha trajetória profissional e institucional. “Hoje busco desenvolver o meu letramento racional e ampliar meu conhecimento”

Relato de vivência:

Entrava na aula e não tinha nenhum aluno ou professor preto.

Amigo lhe disse um dia: “Não sei se você sabe que é negra. No navio negreiro, você não veio no porão, mas lá na frente, como no Titanic! Já outro lhe disse: “Você precisa se comportar como uma negra. Fale baixo, olhe para a autoridade que fala com você.”

No Colégio Militar, nos últimos anos, começam a aparecer negros, e todos sofrem (por que nos últimos anos?)

“Não sou barraqueira, eu sou a chorona; a irmã batia nos outros por minha causa.”

“Precisamos ouvir mais o aluno, diminuir os conteúdos e ampliar as vivências.

Quadro 6 - Folha Escrivência Violeta

RELATO 5 -

Nome que deseja ser identificada: Violeta

Idade: 61

Autodeclara: negra

Tempo no magistério: 25 anos

Tempo na rede pública: 25 anos

Lembranças do período escolar:

No período escolar sempre fui chamada de neguinha, porém falavam que era de brincadeira e naquele acreditava que seria brincadeira. “Fui perceber o racismo mais no meu período adulto”.

Relato sobre trajetória profissional: Foram muitos desafios: na direção só tinha eu de preta, então sempre tinham alguns olhares. As colegas não acreditavam muito no começo, depois com o tempo me elogiaram muito e gostaram do meu trabalho.

Relato de vivência:

Eu era chefe, mas não me via como negra, passei a ver no Magistério, e quando adentrei o Setor de Direitos Humanos.

Na escola em que trabalha o símbolo na logo são dois polaquinhos. Assim que começou a minha gestão, propôs que se agregasse uma criança negra.

Na escola chegou, um dia, um homem demandando pela diretora. Me apresentei e o homem disse: “Você???!!!” Eu retruquei: “Sim! Está vendo alguma coisa errada?” Ele se cala.

Quadro 7 - Folha Escrevivência Nerine

RELATO 6 -

Nome que deseja ser identificada: Nerine

Idade: 34

Autodeclara: preta

Tempo no magistério: 12 anos

Tempo na rede pública: 12 anos (pedagoga)

Lembranças do período escolar: Meu histórico escolar é marcado por inúmeras histórias e lembranças duras e difíceis de lembrar, no entanto o que eu gosto de deixar registrado são meus momentos de resistência. Eu nunca me entreguei e não deixei que minha narrativa fosse contada pelos reveses da minha caminhada.

Relato sobre trajetória profissional: Iniciei minha caminhada na educação em 2012, trabalhei como professora alfabetizadora das séries iniciais do ensino Fundamental e como professora da Educação Integral até 2015. Durante meu período em sala de aula precisei me reafirmar como mulher preta e lutar contra atitudes racistas de estudantes, de outros professores e da equipe de direção.

Precisei ser acolhimento para meus estudantes negros. Em 2026 comecei a atuar em outras frentes como formação de professores e gestão escolar, nesses espaços minha luta precisou ser mais constante e foi nesse espaço que percebi a necessidade de conversar e estar em contato com outras mulheres negras.

Relato da Vivência:

“Minha mãe trabalhou a vida inteira como empregada doméstica e abdicou do seu direito materno para que suas filhas pudessem ter acesso à educação”

Pessoas brancas não se importam com pessoas preta/

No trabalho tiram o valor que eu coloco durante as coordenações com as professoras/

Eu sou rotulada. Uma professora branca que é grosseira não é reconhecida como grosseira, mas eu que tomo todo o cuidado o tempo todo, sou chamada de grosseira/

Ninguém faz a mesma leitura de racismo que a gente faz.

Quadro 8 - Folha Escrivência Proença

RELATO 7 -

Nome que deseja ser identificada: Proença

Idade: 23

Autodeclara: preta

Tempo no magistério: 3 anos

Tempo na rede pública: 3 anos

Lembranças do período escolar: o início do meu período escolar foi regado de muitas incertezas em relação a que lugar pertencia. Pouco se falava sobre representatividade preta, a única história que era usada para isso era “Menina bonita do laço de fita” por muito tempo eu gostei. Tiveram momentos em que questionava a minha cor, pois muitas vezes me chamaram de café com leite, muitas vezes riram dos meus penteados e as professoras não sabiam como lidar.

Relato sobre trajetória profissional: Foi no início da graduação que comecei a

questionar as coisas, iniciar meu letramento racial.

Relato de vivência:

Eu não me entendia como uma menina negra. Na escola, me diziam: “Você não é preta, é morena, café com leite.

Mas minha experiência é positiva: na escola particular em que trabalha tem professoras pretas e uma delas é coordenadora. Hoje têm colegas pretos, também na Pós, mas na graduação isso não aconteceu. Participo do coletivo de professoras antirracistas.

Quadro 9 - Folha Escrivência Guilhermina S.

RELATO 8 -

Nome que deseja ser identificada: Guilhermina S

Idade: 39

Autodeclara: preta

Tempo no magistério: 12 anos

Tempo na rede pública: 8 anos

Lembranças do período escolar: algo que percebi durante a trajetória escolar é que a maioria dos professores não se manifestava quando aconteciam situações de bullying e injúrias raciais entre os estudantes, não havia suporte. Os negros não eram representados como figuras positivas, apenas comentava sobre eles aulas de história quando se explicava a escravidão no Brasil, o que me causava certo desconforto.

Hoje procuro estar atenta aos alunos, não permitindo situações de constrangimento em função da etnia, gênero, religião e etc, além de levar textos de escritoras negras e escritores negros para sala de aula.

Relato sobre trajetória profissional: no início da carreira tive muita dificuldade, pois na primeira escola que trabalhei só cobravam, mas não me orientavam ou auxiliavam.

Hoje em dia minha realidade é outra, trabalho numa escola onde me sinto respeitada, cuido das atividades da equipe multidisciplinar, tentando garantir a aplicação da lei 10.639, além de discutir pautas raciais sempre que possível com os alunos.

Relato de vivência: meus pais não falavam sobre o ser negro em uma sociedade hegemonicamente de brancos. Na minha casa não se falava o que é ser negro.

Na escola, as pessoas nunca me viam.

Sofri bullying na escola, foi defendida por profa. preta de pele clara quando um menino pegou o meu gorro e o jogou longe. A professora disse ao menino “levante, recolhe e devolva”. Nunca mais me esqueci dessas palavras. Não aconteceu nada com o menino, mas ela foi a única que me defendeu.

Aconteceu um episódio em sala quando estava dando aula Pietro, aluno negro, foi chamado de macaco por colega, ele relatou o fato e riu. Falei com a turma e com o aluno. Trouxe diversos textos para tratar da injúria racial em sala e principalmente com Pietro para ele se perceber como sujeito negro. Ser professora preta é uma responsabilidade social.

Quadro 10 - Folha Escrevivência Sankofa

RELATO 9 -

Nome que deseja ser identificada: Sankofa

Idade: 47

Autodeclara: preta

Tempo no magistério: 30 anos

Tempo na rede pública: não tem

Lembranças do período escolar: Eu me lembro do desejo de estar na escola, desejo nutrido pelos meus familiares que fizeram além do impossível para que eu estudasse em tempos que o dinheiro não dava para a comida. Minha avó me levava até a sala de aula e dizia à professora “A xxxxx tem mãe, tem avó e qualquer coisa

a senhora pode mandar me chamar.” Eu sempre soube que era preta e o letramento racial veio e vem com o tempo. Mas as experiências racistas fazem parte do cotidiano escolar. Na escola fiz amizades, mas também houve a necessidade de minha avó ir à escola para me proteger, durante o deslocamento um menino queria me bater. Me lembro também da revista higiênica na escola. “A inspetora mal tocava no meu cabelo”

Relato sobre trajetória profissional: Estou como coordenadora do Creafro - Centro de Referência Afro, Edina Alves Marques. Local que acolhe pessoas vítimas de racismo, intolerância religiosa, xenofobia.

Relato de vivência:

Cumpri o sonho de três gerações de mulheres que não cumpriram o Ensino Fundamental. Minha avó abriu as portas para que eu pudesse estudar. Minha avó abriu as portas para eu pudesse estudar.

Fiz o magistério e tinha um professor que me perseguia, eu tirava nota, mas nunca dizia que tinha nota. Ele dizia para outras alunas “cópia da xxxxx que ela tirou nota”. Mas não dizia para mim.

Eu achava que ser negra, pobre era um atraso de vida.

Um dia durante o estágio uma professora disse a outra “Me empresta a xxxxx”, como se eu fosse uma coisa que pega emprestado e depois devolve.

Ficava pensando “será que quero ser professora?”

O magistério é branco.

Durante todo o magistério não estudamos nada sobre negros. O que eu aprendi sobre Lima Barreto, o único autor negro que estudei, contaram o pior dele. Machado de Assis era branco. O Brasil tem sérios problemas de racismo.

Nossas crianças precisam desde cedo ser ensinadas a responder às situações de racismo, reconhecer o racismo. Fazer o branco passar vergonha ao ser racista.

