

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA NUNES PEREIRA

**NEGRAS, PROFESSORAS E COTISTAS: SABERES CONSTRUÍDOS NA  
LUTA PELO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

PORTO ALEGRE

2018

PRISCILA NUNES PEREIRA

**NEGRAS, PROFESSORAS E COTISTAS: SABERES CONSTRUÍDOS NA LUTA  
PELO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Carla Beatriz Meinerz

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Humanidades

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes Pereira, Priscila  
NEGRAS, PROFESSORAS E COTISTAS: SABERES  
CONSTRUÍDOS NA LUTA PELO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA /  
Priscila Nunes Pereira. -- 2018.  
178 f.  
Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. educação. 2. cotas raciais. 3. professoras  
negras. 4. mulheres negras. 5. educação antirracista.  
I. Meinerz, Carla Beatriz, orient. II. Título.

PRISCILA NUNES PEREIRA

**NEGRAS, PROFESSORAS E COTISTAS: SABERES CONSTRUÍDOS NA LUTA  
PELO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de julho de 2018.

---

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz- Orientadora

---

Profa Dra. Georgina Helena Lima Nunes- UFPEL

---

Profa. Dra. Lucia Regina Brito Pereira - SEDUC/RS

---

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato- UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Embora um trabalho de escrita seja uma ação individual, este é um trabalho acadêmico totalmente coletivo. Sou muito abençoada, porque tenho muitos apoios e parcerias em minhas jornadas. Tanto que, se fosse nomear todas e todos que dele fizeram parte de alguma forma, seriam outras tantas cem folhas de agradecimentos por todas as colaborações.

Mas preciso destacar alguns nomes que atravessaram esta escrita diretamente, circularam e trouxeram diversos movimentos. Em sua grande maioria são energias femininas que aqui fazem vento...

A primeira delas é minha mãe, mulher-força que possibilitou e efetiva todos os dias a minha existência, ela quem cuidou de mim como semente e nutre hoje minhas raízes para o crescimento, me rega com força e amor não me permitindo parar. Minha resistência de seguir rompendo caminhos nasce de você!

Às professoras negras cotistas colaboradoras desta pesquisa, é graças as epistemologias transgressoras que vocês produzem todos os dias que este trabalho se efetiva, muito obrigada pela confiança e por me permitirem caminhar de mãos dadas com vocês.

A todas as mulheres que me incentivaram a ingressar e permanecer na UFRGS, agradeço pelo nome de Rita Camisolão, negra mulher, Diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT/UFRGS, que me acolheu e me empoderou enquanto negra mulher estudante cotista e me fez afirmar, com muito orgulho, que “Eu sou cotista, sim!”.

A minha amiga e “mãe acadêmica”, orientadora deste trabalho, Carla Meinerz que, desde a graduação, me mostrou que existe amor no mundo acadêmico, que devemos manter nossa humanidade. Sou grata por sua existência na minha vida, por ter me auxiliado a encontrar meu caminho como pesquisadora, me incentivando diretamente na produção de uma pesquisa ética e compromissada com a educação libertária.

A minha amiga, irmã Atinuké, Fernanda Oliveira da Silva que co-orientou este trabalho informalmente com diversas contribuições. Você me inspira enquanto referência de intelectual negra que resiste e produz sobre nós, com afeto, em um mundo acadêmico branco eurocêntrico.

Agradeço a todas as minhas amigas parceiras desta jornada, pelo nome de Vanessa Bayo Silva, que compartilha os medos, anseios e tristezas de ser mulher negra feminista, mas que também me mostra as alegrias e as levezas da vida, que escuta meus lamentos, que me permite desaguar com suas águas de Oxum. Gratidão, amiga!

Às amigas e companheiras, meninas-mulheres da pele preta do coletivo Atinuké, que me fortalecem e me dão ânimo para resistir ao mundo acadêmico e mostram que nós, mulheres negras, desde o princípio de tudo, somos aquelas que merecem carinho.

Às Iyalorixás, em especial, a minha Iyá Sandrali de Campos Bueno de Oxum, que me inspira e ajuda na busca da minha ancestralidade.

A Júlia Dias, irmã Atinuké, que, além da atenção e cuidado na revisão do texto, dedicou carinho no cuidado comigo com seus conselhos cheios de serenidade e afeto. Obrigada, pretinha!

A Lisiane Corrêa que, apesar de não estar diretamente no texto, possibilitou a existência dele quando me impulsionava com suas palavras “força, confio em ti”. Obrigada por desvendar minhas potencialidades!

Agradeço a parceria das e dos colegas de orientação pelos apoios e trocas fundamentais, pelos diálogos sinceros e de respeito que estabelecemos.

Às companheiras e aos companheiros negros do PPGEDU que ingressaram como cotistas no ano de 2017, suas presenças, afetos, corporalidades, epistemologias e cores dão excelência à Pós-Graduação, vocês possibilitaram que eu circulasse por este espaço de maneira mais leve e alegre. Agradeço a todas e todos vocês, nominalmente, por Dandara Rodrigues, que, pelas conversas, sorrisos e indicações de textos com as mensagens “li, esse texto e lembrei de ti”, me trazia alegria e incentivo para seguir escrevendo.

Agradeço a experiência que o PROMOB-Programa de Estímulo a Mobilidade e ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-Graduação em Instituições de Ensino Superior, por meio da parceria entre os PPGEDU UFS e UFRGS, me proporcionou no momento de finalização da dissertação. De abril a maio, vivi experiências transformadoras em Aracaju e no estado de Alagoas; nestas experiências tive a certeza que minha forma de ser e estar no mundo, enquanto atriz social comprometida politicamente, é transgressora. Às diversas pessoas que encontrei, agradeço nominalmente a Crislane Santana e Leyla Santana que me acolheram com muito afeto e alegria e que seguem, inclusive circulando nas linhas deste texto, ao meu lado com sentimento de irmandade.

Naquele contexto nordestino, cheguei a Alagoas, subi a Serra da Barriga, pisei no solo sagrado do Quilombo dos Palmares e, com o vento e água da chuva, minhas ancestrais se comunicaram comigo: você nunca anda só!

Ubuntu, Mulheres! Eu sou o que sou graças ao que todas nós somos!

Das energias masculinas presentes neste texto: agradeço ao meu padrasto José Oliveira, o Zé, que torce, incentiva e investe nos meus caminhos.

Ao professor Bruno Silveira, o “Brunão dindo da Bia”, algumas ideias aqui incorporadas resultam dos nossos diálogos e discussões. Obrigada, Brunão, por ser a potencialidade de uma masculinidade de afeto e respeito.

Ao professor José Carlos dos Anjos, referencial de intelectual negro e cujas presença, produção e postura epistemológica me inspiram e me incentivam a seguir no ambiente universitário. Alguns encaminhamentos teóricos da dissertação são frutos do momento de escuta que tivemos e das indicações e discussões de leituras da disciplina “Racismo no debate Pós-colonial”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Ao Movimento Negro educador pela herança e legado de lutas deixados e que me mostrou o “outro lado da história”, *enegreceu* minhas ideias e, graças a sua histórica luta, conquistou o meu lugar na universidade pública.

Eu, ainda, sigo é por todas e todos vocês!

Dedico este trabalho a minha avó Maria Jacinta que, no início deste ano de 2018, fez a sua passagem. Obrigada pelo carinho e por mostrar que sempre devemos acolher a qualquer pessoa com um sincero sorriso! Seu exemplo de caráter e dignidade ecoa em mim!

## RESUMO

Esta dissertação trata dos movimentos de resistência ao questionamento judicial acerca da validade do exercício profissional de professoras negras admitidas por meio de cotas raciais em um concurso público municipal realizado na cidade de Porto Alegre, no ano de 2005. A ação judicial, protagonizada pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE/RS), considerava a política de cotas inconstitucional. O estudo problematiza como estas mulheres negras, professoras e cotistas ressignificaram suas histórias de vida e de atuação docente a partir dessa experiência. Constitui-se no campo da pesquisa em Educação, com abordagem qualitativa, utilizando estratégias metodológicas como a entrevista compreensiva (KAUFFMANN, 2013) e a análise documental e se anuncia dentro dos princípios da pesquisa ativista (D'SOUZA, 2014). Opera com a categoria raça como fundamento do fenômeno em análise, destacando-o como expressão do racismo institucional. Simultaneamente, ressalta memórias da vivência desse racismo, contadas por seis mulheres capazes de agenciar e resistir, movidas pelas histórias de seus ancestrais, de seus familiares e dos grupos do movimento negro que a elas se uniram. Ressalta como conclusão parcial o fato de que essas mulheres deixaram uma marca negra por dentro da institucionalidade, criando brechas, rompendo barreiras, avançando e retrocedendo, garantindo uma política pública que se estende até hoje aos cidadãos porto-alegrenses. Este trabalho é fruto dessas marcas e objetiva sistematizar fragmentos das diversas possibilidades epistemológicas que as professoras negras cotistas proporcionam através de suas subjetividades desestabilizadoras (GOMES, 2017).

Palavras-chave: Cotas raciais; Educação; Mulheres Negras.



## **ABSTRACT**

The dissertation deals with the movements of resistance to judicial questioning about the validity of the professional exercise of black teachers, admitted through racial quotas in municipal public tender held in the city of Porto Alegre, in the year of 2005. The lawsuit, starring by the Court of Auditors of Rio Grande do Sul (TCE/RS), considered the policy of quotas unconstitutional. The study problematizes as these black women, quota teachers, resignified their stories of life and teaching acting, from this experience. It constitutes in the field of research in education, with qualitative approach, using methodological strategies such as the comprehensive interview (KAUFFMANN, 2013) and the documentary analysis. It is advertised within the principles of activist research (D'SOUZA, 2014). It operates with the race category to understand the phenomenon under analysis, highlighting it as an expression of institutional racism. Simultaneously, it highlights memories of the experimentation of this racism, told by six women, capable of acting and resisting, driven by the stories of their ancestors, their families and the groups of the black movement that joined them. As a partial conclusion, the fact that these women left black marks within the institutional framework, creating gaps, breaking barriers, advancing and receding, guaranteeing a public policy that extends to the citizens of Porto Alegre. The work is tributary to these marks and systematizes fragments of the various epistemological possibilities constructed from the destabilizing subjectivities (GOMES, 2017) of black teachers.

Keywords: Race quotas; Education; Black Women; Teaching.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

CAIA- Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros

DCE- Diretório Central dos Estudantes da UFRGS

FACED- Faculdade de educao da UFRGS

FAPA- Faculdades Porto-Alegrenses

FASC- Fundao de Assistência Social e Cidadania de Porto Alegre

MNU/RS- Movimento Negro Unificado do Estado do Rio Grande do Sul

PGM- Procuradoria-Geral do Município de Porto Alegre

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGEDU/UFRGS- Programa de Pós-Graduao em Educao da UFRGS

PT/RS- Partido dos Trabalhadores, Diretório do Rio Grande do Sul

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SIMPA- Sindicato dos Municprios de Porto Alegre

SMA- Secretaria Municipal de Administrao de Porto Alegre

SMED- Secretaria Municipal da Educao de Porto Alegre

TCE/RS- Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1 - A COMPLEMENTARIEDADE DO ESPELHO NA PESQUISA COM/ENTRE AS NEGRAS MULHERES.....	22
1.1. Escolhas, orientações, negociações, encontros e trocas até as entrevistas.....	31
1.3. Autodeterminação de si:.....	41
2- O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR.....	46
2.1 “Estamos fazendo políticas públicas para quem?”: Políticas de cotas no município de Porto Alegre.....	53
3 - “DA MANEIRA QUE PODEM, DA MANEIRA QUE SABEM”: VIVÊNCIAS DE NEGRITUDE.....	59
3.1. “As pessoas negras se não estudarem só servem para lavar chão na casa dos brancos”: conscientização a partir das famílias.....	60
3.2. Da família para a escola – da aluna para a professora.....	67
3.3. Vivenciando silêncios na educação superior.....	74
3.4. Depois de formadas: o ingresso no mercado de trabalho e o ingresso no concurso.....	79
4 - “UMAS NEGRAS BOAS PARA A COZINHA, O QUE QUEREM ESTUDANDO?”.....	91
4.1 A demanda da educação pela população negra no RS.....	92
4.2. Eu <i>SOU</i> ventania negra do sul – a insistente afirmação do existir das mulheres negras ao/do sul.....	95
4.3. Como entra a profissão docente nessa demanda?.....	99
4.4. As escolhas de cada uma.....	106
5. “O TAPÃO NA CARA!”: O PROCESSO DE QUESTIONAMENTO DAS COTAS PELO TRIBUNAL DE CONTAS DO RIO GRANDE DO SUL.....	113
5.1. Do ingresso no Município de Porto Alegre como cotista até a notificação do TCE/RS.....	114
5.2. O processo judicial – acusação, defesa e mobilizações políticas.....	118

5.3. Enquanto isso nas escolas.....	128
5.4. A Lista Negra como Movimento de Mulheres Negras.....	132
6. “EU ERA UM PALITO DE FÓSFORO QUE AINDA NÃO TINHA SIDO ACESO”.....	138
6.1. O corpo negro interdito e emancipado: identidades negras ressignificadas a partir dos afrontamentos.....	139
“COMO TU ÉS COTISTA, TU JÁ ENTRAS NEGRA, ENTENDEU?”: Marcas deixadas na minha, na nossa história.....	156
REFERÊNCIAS:.....	159
ANEXOS.....	172

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2003, Porto Alegre foi a primeira capital do Brasil a implementar políticas afirmativas por meio da reserva de vagas em concursos públicos para provimento de seu quadro funcional. As primeiras nomeações deste concurso aconteceram em 2005. Em 2006 – após mais de um ano de atuação em escolas da rede – nove professoras e um professor tiveram suas nomeações questionadas pelo Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE/RS) que entrou com ação judicial, junto à Procuradoria Geral do Município (PGM), negando os atos de admissão dessas/es professoras/es e considerou a política de cotas inconstitucional. A partir disso, um grupo de professoras negras cotistas iniciou um processo de mobilização para a manutenção das suas nomeações e da política de cotas nos concursos municipais. Este é o mosaico que desejo compor para as narrativas das professoras negras com quem dividi esse processo de investigação.

Ao ter conhecimento dessa história, fiquei muito instigada, repleta de questionamentos e perguntas que se encaminhavam para a vontade de saber mais. Encontrar essas mulheres e, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descobrir elementos de reflexão acerca da complexidade do ocorrido, foi o primeiro passo. Muitos caminhos de pesquisa seriam possíveis. Escolhas foram sendo construídas no que hoje se concretiza como uma Dissertação de Mestrado no campo da Pesquisa em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades, no PPGEdU/UFRGS.

Parte do conjunto de questionamentos desenvolvidos nesse processo está aqui apresentado por meio de um problema de pesquisa, instituído na investigação que encerro e defendo: a partir da experiência de negação, deflagrada no efetivo questionamento legal acerca da justiça do direito ao exercício da docência por meio de uma política estatal de ação afirmativa, **como mulheres negras professoras cotistas afrontam dinâmicas de exclusão racial e ressignificam suas histórias e atuação profissional em Porto Alegre?**

Com esta problemática de pesquisa fui impulsionada por outros questionamentos: como a relação que elas construíram nos grupos sociais, família, escola, faculdade, amigos, movimentos sociais, permeia suas escolhas, suas percepções? Por que essas mulheres escolheram ser professoras? Algumas dessas professoras não apresentam o elemento identitário negro na sua trajetória pessoal? Quais elementos dessas relações as levaram à inscrição no concurso do magistério municipal por cotas raciais? De que forma esse fato do processo do

TCE interferiu nas suas percepções identitárias pessoais e docente? Qual o projeto político educativo que estas professoras apresentam?

Tendo como base estas questões, que se conformaram no andamento da investigação, a escolha das entrevistadas deu-se a partir do contato com as professoras que compõem o grupo Canjerê. No primeiro momento, cheguei a estas seis entrevistadas por intermédio da orientadora deste trabalho, Carla Beatriz Meinerz, que trouxe ao meu conhecimento, com muito entusiasmo, a existência do grupo Canjerê, sabedora de que eu havia definido que a pesquisa teria como protagonistas professoras negras.

O grupo Canjerê teve origem a partir do processo de articulação entre as professoras para contrapor a ação judicial do TCE/RS, garantindo não só o ato de suas nomeações como também a política de ações afirmativas no município, formando, inicialmente, o grupo “a lista negra” – em referência à lista de professoras negras cotistas que foi apresentada pelo Tribunal. Garantida a política no município, estas docentes mantiveram uma rede de contato e formaram, alguns anos depois (2014), o grupo Canjerê que, segundo consta no blog do grupo, significa:

A palavra Canjerê, de origem africana, significa reunião de pessoas para fins de danças e rituais religiosos, celebrações; ao denominarmos nosso grupo dessa forma queremos passar a ideia de agrupamento para *celebrar a educação*, mais que isso, para promover uma educação preocupada com as questões raciais que estão tão presentes no nosso cotidiano escolar e que em muitos momentos não são visibilizadas de maneira a promover uma *educação antirracista*<sup>1</sup> (grifos meus).

Com a intenção de *celebrar uma educação antirracista*, o grupo vem desenvolvendo – de forma voluntária e sem apoio institucional – o curso de formação para professoras/es da rede municipal de ensino intitulado “Ações educativas para uma nova ambiência racial na Escola: relato de boas práticas”. Suas ações repercutem em representações dentro e fora das instituições educativas, realizando-se igualmente em espaços de debate acadêmico, como seminários e congressos, dentro e fora da cidade de Porto Alegre. Do grupo que ingressou como cotista, cinco formaram o Canjerê. Agregando outras professoras que não participaram da luta pela manutenção das cotas no município, atualmente, o grupo conta com oito professoras negras e duas professoras brancas.

Assim, segui para a banca de qualificação do projeto com a grande vontade de pesquisar a trajetória das professoras cotistas que compõem o Canjerê, suas trajetórias familiares e escolares, seus ingressos como cotistas, o processo judicial e as mobilizações que elaboraram, até suas ações de formações realizadas atualmente enquanto grupo de educação antirracista. Do

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://formacaocanjere.blogspot.com.br/>> Acesso em: 18/04/2018.

grande entusiasmo e pretensão de pesquisar “tudo” sobre este grupo de professoras com, no mínimo, três temas de investigação apresentados no projeto e a partir das contribuições fundamentais das intelectuais que compuseram a banca de qualificação desta pesquisa<sup>2</sup>, o que está dissertado aqui são as análises das entrevistas de seis professoras cotistas negras acerca de memórias familiares, escolares e profissionais.

Objetivei compreender as formas de pensar e sentir dessas mulheres, suas percepções e processos de identificação, determinando como marco temporal central o período do processo judicial e as reconfigurações que elas elaboraram após este processo. Nessa trajetória de busca teórica e metodológica, iniciada anteriormente, construí minha intenção de pesquisa com a escolha das seis professoras entrevistadas.

Isto posto, quero aqui fazer uma breve narrativa sobre a minha trajetória, não apenas para marcar meu lugar de fala, mas porque, em alguns momentos da análise, irei relacioná-la com as trajetórias das professoras desta pesquisa. Fui estudante cotista durante a graduação em História; e (como a maioria das professoras que entrevistei) antes de me inscrever no vestibular pelo sistema de cotas, não possuía nenhum envolvimento político com o debate racial no Brasil, nunca ouvira sobre o Movimento Negro Brasileiro. A partir das situações de racismo que vivi e, principalmente, pela fala de uma amiga, também negra, fui convencida a me inscrever no vestibular da UFRGS pelas cotas raciais. No dia em que minha amiga convenceu-me a fazer a inscrição, afirmei que não teria chance nenhuma, ela argumentou “mas tu pode se inscrever pelas cotas”, na hora eu respondi um vago e sem-graça “é, né?!”, contudo, daquele momento em diante, iniciei um processo de conscientização sobre o meu viver que não tinha elaborado. Até então, eu só estava “vivendo minha negritude da maneira que eu podia, da maneira que eu sabia”<sup>3</sup> sem refletir, muito influenciada pelas situações de dores e mesmo de vergonha do racismo (eu sentia vergonha, culpa, de ser negra!). Aquela inscrição, aquele momento de me autodeclarar negra na inscrição do vestibular me fez pensar, e como pensei! Lembro muito do momento, da dúvida em marcar, de refletir sobre tudo o que tinha ouvido e sentido durante a vida relacionando ao meu fenótipo<sup>4</sup>. Lembrei de falas, de olhares, de risos e frases como: “tu

---

<sup>2</sup> A banca de defesa do projeto ocorreu no dia 08/08/2017. Compuseram a banca arguidora as professoras Dra. Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL), Dra. Lucia Regina Brito Pereira (SEDUC/RS) e Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEDU/UFRGS).

<sup>3</sup> Informação verbal da professora Carolina (SCHNEIDER, 2017) durante a entrevista realizada. Todos os excertos das transcrições estarão com o nome da entrevistada e o ano em que foi realizada a entrevista, a informação completa estará na lista das referências da dissertação. Quando forem citadas as falas das entrevistadas no corpo do texto, como nesta situação, os excertos estarão entre aspas no parágrafo, para que as/os leitoras/es não as confundam com a minha escrita. Cabe destacar que as entrevistas foram transcritas literalmente com ajustes gramaticais, quando necessários para melhor compreensão.

<sup>4</sup> Fenótipo “é a aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços, o fenótipo é o que se vê, a aparência ou o comportamento de um organismo em contraste ao genótipo ou constituição genética

nem é tão negra assim”, “tu é morena, não fala que tu é negra, teu cabelo é bom”, e também lembrei das falas “essa neguinha vileira metida”, “não gosto de gente assim, negra”, “esse cabelo dela parece uma vassoura, é cheio de piolho”, “tu acha que é branca? Passou das 18h é noite!”, “se ainda existisse escravidão, tu seria escrava”, etc. Assim, quando afirmo que eu sou Priscila, negra, mulher, educadora, feminista negra, isto não quer dizer que me limito somente a estes lugares. Neste momento falo destes lugares, ou melhor, escolho falar destes lugares, porém existem tantos outros que posso ser e estar; amanhã posso não mais ocupar nenhum desses lugares e depois de amanhã, talvez, volte a ocupar; eu afirmo e interdito esses lugares.

De forma similar às professoras colaboradoras desta investigação, ao optar pela inscrição em uma política pública, eu também optei por uma identidade. Hoje assumo e opto por este lugar de mulher negra; assim como as professoras, tentei até aquele momento resolver as situações de racismo que experienciei de maneira individualizada, sozinha, “eu era um palito de fósforo que ainda não tinha sido aceso” (FRANCO, 2017).

Por isso, este texto trata mais sobre um nós do que sobre elas, não me mantive somente como espectadora ou pesquisadora em relação a essas mulheres negras que vi de perto (GOMES, 1994). Ao mesmo tempo, durante a trajetória de pesquisa, a partir principalmente das entrevistas realizadas, observei que estas histórias não me diziam respeito, apesar das similaridades de algumas vivências que tenho com estas mulheres. Essas histórias, essas experiências, essas percepções são delas, somente delas, em sua coletividade e também em suas individualidades. Não que aqui eu busque seguir pelos “perigos de uma história única”<sup>5</sup>, mas afirmo que o que essas mulheres apresentam são experiências únicas, singulares do seu ser/estar professoras negras cotistas no Município. O fracasso de não conseguir afirmar com certeza quem e o que são essas professoras, eu assumo com gosto. O que está aqui refletido foi o que construí em um determinado momento, ciente que a incompletude faz parte do trabalho de investigação que leva em conta os processos de humanização em cada contexto.

A historiografia elaborou durante séculos um lugar das negras e negros na história oficial, busco estudos que mostram que elas e eles podem, devem e estão contrariando todos os impedimentos racializantes, em todos os lugares. Não existe um lugar da mulher negra, não existe um modelo de mulher negra, assim como uma forma de docência. Um lugar, um modelo, uma forma são limitadores e fazem parte da construção do conhecimento ocidental colonizado

---

elementar. Todas as pessoas de olhos castanhos, por exemplo, têm o mesmo fenótipo quanto à cor do olho (...) A aparência externa dos humanos quanto à cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea etc. é mais bem identificada como variação fenotípica (...)” (CASHMORE, 2000, p.217).

<sup>5</sup> Discurso da escritora nigeriana Chimamanda Adichie no evento Technology, Entertainment and Design (TED). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> > Acesso em 18/06/2018.



que insiste em limitar toda a potência e multiplicidade das existências humanas em divisões, nas caixinhas colonizadas.

Por isto, no rememorar destas professoras, procuro "Converter vítimas da opressão em atores políticos que protagonizaram a resistência e luta" (SANTOS, 2017, p.11). Atrizes políticas em situações concretas de opressão e de resistência são o plano de fundo que analisarei, a potencialidade das epistemologias negras produzidas a partir das experiências de seis professoras. Em lugar de uma análise mais institucionalizada deste processo, privilegio as percepções destas mulheres desde as suas experiências no processo judicial e político de questionamento de suas nomeações como docentes. Destaquei este acontecimento devido à potencialidade de seus resultados: a permanência das cotas nos concursos públicos municipais de Porto Alegre.

Por isto, sem me filiar a somente um referencial teórico, prefiro afirmar que me atrelo teoricamente à perspectiva dos pensamentos críticos que apontam para uma mudança de mentalidades, promoção e valorização da humanidade na desconstrução de estereótipos racializantes e sexistas, respeitando os fluxos contextuais da América Latina e as similaridades e diversidades de ser/estar mulher negra na diáspora africana, aqui entendida de acordo com Werneck (2007) como “um processo heterogêneo de dispersão e reagrupamento vivido pelos africanos escravizados e seus descendentes, nas diferentes partes do mundo, especialmente no ocidente” (p.5).

Neste processo diaspórico, caracterizado pela subordinação através da violência e pela desterritorialização forçada de comunidades negras africanas, realizaram-se os contatos e embates com grupos europeus e indígenas na América Latina, desenvolvendo-se estratégias sucessivas de (re) existir, resistir, reconfigurar e, principalmente, reestabelecer a humanidade que o racismo e a xenofobia tentam eliminar. Destas estratégias emergiu a cosmovisão africana gestada pela Ancestralidade (OLIVEIRA, 2012). Nesta produção singular da cosmovisão africana desde o Brasil ou cosmovisão afro-brasileira ou, mesmo poderíamos chamar, cosmovisão *amefricana*<sup>6</sup>, a Ancestralidade é fundadora, mantenedora e produtora de sentidos e mundos cujo princípio ético é o comunitarismo, o que Edson Oliveira afirma enfaticamente:

---

<sup>6</sup> Conceito elaborado por Lélia Gonzalez “(...) amefricanidade assumiria contornos geográficos, políticos, antropológicos e históricos, na medida em que incorporaria culturas de resistência em diferentes partes das Américas, oferecendo-lhes um significado coletivo e comum (...) uma proposta que buscava a aproximação das diversas contribuições culturais e políticas das mulheres de ascendência indígena e africana nas práticas e no pensamento feminista de matriz ocidental, ao mesmo tempo em que defendia a autonomia das organizações de mulheres populares, negras e indígenas” (RIOS; RATS, 2016, p. 399).

“Não fosse isso, teríamos desaparecido, enquanto experiência de resistência, permanência e consistência da face da Terra!” (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

É a partir da Ancestralidade que grupos negros em diáspora forjaram ações de produção de identidades múltiplas:

Este movimento tem tido como um dos passos importantes a auto-afirmação – individual e grupal - como descendentes e exilados do continente africano, herdeiros e herdeiras de culturas e histórias redescobertas e redefinidas como ricas e pujantes, capazes de recuperar e originar novas tradições e histórias. Para, a partir daí, desenvolver um conjunto variado de recursos simbólicos, culturais e políticos de produção e posituação de identidades que permitam a sobrevivência e o enraizamento, significando a abertura de espaços de liberdade na sociedade racista e enraizamento da população negra (WERNECK, 2007, p.6).

Partindo destas ações, identidades tornam-se lugares contestatórios e afirmativos, em consequência da conscientização das lutas históricas (HALL, 2000), costuradas contextualmente no mosaico da diáspora africana, em que heterogeneidades das experiências individuais e coletivas dos grupos negros são conectadas a partir dos fios da ancestralidade.

Entrelaçada com estas linhas da diáspora africana, parto da herança conceitual e teórica produzida pelos grupos negros e articulada pelo Movimento Negro, aqui compreendido enquanto agente educador da sociedade brasileira, já que suas práticas e epistemologias rompem:

com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p.22).

Nesta construção epistemológica do Movimento Negro, o conceito de raça deixa de ser regulador e passa a operar como uma forma de compreensão, produzindo saberes emancipatórios (GOMES, 2017). Assim, foram os saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro, que possibilitou as políticas afirmativas, a existência desta dissertação, a linha de pesquisa que estou inserida no PPGEdU/UFRGS e milhares de currículos lattes e carreiras acadêmicas, quando ensinou à sociedade brasileira que raça é estruturante e configurou esta categoria em “uma questão social, política e de pesquisa que demanda da universidade a produção de novos conhecimentos e do Estado novas formas de intervenção na luta anti-racista” (GOMES, 2010, p. 427).

A mídia, o Estado e, dentro do campo educacional, especificamente, a historiografia produziram e produzem, em cada contexto histórico, algumas imagens que estão estabelecidas no senso comum e que marcam profundamente as relações individuais e sociais de pessoas

negras e não negras, principalmente no contexto escolar. Foquei na análise das experiências das mulheres negras para pensar os significados da docência, das políticas afirmativas para refletir sobre a construção de identidades não essencializadas presente no imaginário social, para além das dores da escravidão, racismo, sexismo e colonialismo.

Pesquisadoras de várias regiões da América Latina têm se dedicado a repensar o fazer ciência na academia e estão contribuindo para a materialização de novas propostas metodológicas, visando ao aprimoramento das produções intelectuais. No Brasil, um exemplo a ser citado é a intelectual e feminista negra Lélia Gonzalez que, nos anos de 1980, já avançava epistemologicamente na análise da realidade social brasileira:

O fato é que, enquanto mulher negra sentimos a necessidade de aprofundar a reflexão, ao invés de continuarmos na repetição e reprodução dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações (GONZALEZ, 1983, p. 225).

Desafiando as produções acadêmicas, Luiza Bairros também elaborou uma teoria crítica a partir da experiência das mulheres negras que, segundo sua análise,

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

Multiplicando identidades a partir da perspectiva da diáspora africana, intelectuais negras estilhaçam a máscara do silêncio<sup>7</sup> imposto por uma lógica racista e sexista, que ainda hoje impede a maior circulação e visibilidade dessas produções e formam, enriquecem e refinam os movimentos sociais e as teorias, a partir de uma lógica coletiva e comunitária da ancestralidade negra. Inspirada nestes ensinamentos é que faço esta análise. No trajeto de produção metodológica da pesquisa, desenvolvi maneiras de estabelecer uma relação dialógica com as seis professoras. Para isso, na produção do caminho metodológico, realizei estas escolhas fundamentais: a História Oral por meio da realização de entrevistas compreensivas

---

<sup>7</sup> Informação verbal proferida por Conceição Evaristo em entrevista disponível no seguinte site: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>> Acesso em: 20/05/2018.

(KAUFMANN, 2013) e a Pesquisa Ativista inspirada em Radha D'Souza (2014) e Rosália Lemos (2016).

Ressalto que o enfoque deste trabalho privilegia dois ângulos de análise: o primeiro é a trajetória dessas professoras e o segundo é a questão da construção de suas identidades subjetivas e profissionais, por buscar entender a intersecção entre o ser pessoa e o ser profissional docente (NÓVOA, 1992). Realizei as entrevistas tendo os seguintes objetivos: 1) Compreender como as trajetórias individuais e coletivas influenciaram as entrevistadas para a escolha da carreira docente e na formação das suas identidades raciais; 2) Mapear e refletir teoricamente sobre as ações desenvolvidas pelas professoras negras cotistas, no ano de 2006, para a manutenção da política de reserva de vagas nos concursos do município de Porto Alegre; 3) Identificar, por meio das percepções dessas professoras, o que significa ser/estar professora negra cotista na rede municipal de educação.

Por isso, optei também pelo uso da metodologia da História Oral, por compartilhar a ideia de que a linguagem, na forma oral, “pode ser uma forma de perpetuação do universo conhecido, mas também uma estratégia de resistência e transformação, à medida que existe a possibilidade de se manipular a cultura através da linguagem” (PINTO, 2015, p.64).

Se nós, historiadoras/es, exercitarmos nossa capacidade de escuta e tivermos uma prática com base na humildade e na busca da verdade, memória e justiça, a História Oral será uma metodologia que pode contrapor o epistemicídio acadêmico (CARNEIRO, 2005). Além disso, apreender os significados dados às experiências históricas racializadas no Brasil pelos grupos e sujeitos negros e, assim, desconstruir discursos homogeneizadores do que é ser/estar mulher negra.

Neste exercício e com a intenção de “dar ouvidos”<sup>8</sup>, a relação entre quem entrevista e quem lembra deve ser afetiva e de confiança, constituída de uma “ponte interpessoal”, consideração desenvolvida por Kaufman e explicitada por Antoinette Errante (2000, p.153), como uma forma de construção coletiva de vínculos entre os envolvidos na entrevista. A qualidade desses vínculos “vai depender da qualidade da entrevista” (BOSI, 1995, p.162), nesse sentido, objetivando construir uma relação de afetividade com as entrevistadas, pautada no respeito e honestidade, a perspectiva de entrevista que desenvolvi está fundamentada nas proposições de Jean-Claude Kaufmann (2013) sobre entrevista compreensiva.

---

<sup>8</sup> Informação verbal proferida pela professora Treyce Ellen Goulart no minicurso “Feminismo, resistência política e estética das mulheres negras na Diáspora” ministrado durante o II Congresso dos/as Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul - II Copene Sul, realizado entre 21 e 24 de julho de 2015, na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba (PR).

Parte importante da pesquisa foi a observação do que é falado, como é falado e o que é silenciado. Há, nas entrelinhas dos fragmentos transcritos aqui, uma construção de confiança que permitiu à pesquisadora e às entrevistadas uma interação franca, direta e com níveis de tensão característicos do tema. Os silêncios, ações corporais como olhares e toques e algumas afirmações e indagações que se materializavam, por exemplo, através dos “né!” e “né?”. Infelizmente (ou felizmente) não podem ser traduzidos em todas as suas potências aqui, mas, respeitando o que as entrevistadas acordaram que se fizesse presente, busco repassar aos/às leitores/as o que aprendi com estas professoras.

As análises destas entrevistas me possibilitaram localizar temas compartilhados, o que é comum entre todas as entrevistadas. Com muita dificuldade de escolha, optei por alguns temas e dividi-los. Cabe lembrar que as minhas escolhas são parte da complexibilidade da pesquisa e que cada entrevista poderia trazer uma multiplicidade de análises impossíveis de estarem contempladas no curto espaço físico e de tempo dedicado a uma dissertação.

Com a realização das entrevistas, tive certeza da ideia que permeou esses diálogos: a mulher negra tem que dar conta de várias demandas, nós somos de fazer tudo, de estar em vários campos de luta. E essa ideia concretizou-se quando comecei o processo de agendamento das entrevistas, como conseguir, no meio de tantos compromissos, de tantas lutas, um tempo para conversarmos? Depois de muitas mensagens pelo *Whatsapp* e *Facebook*, consegui agendar com seis dessas mulheres entrevistas individuais e um encontro coletivo, que foi fundamental para o fechamento metodológico da Pesquisa Ativista, em que meu desejo de dialogicidade tornou-se possível.

Seguindo os princípios da Pesquisa Ativista, de acordo com Radha D’Souza (2014) e Rosália Lemos (2016), as professoras entrevistadas passam de somente sujeitos de pesquisa para colaboradoras, pois são delas os conhecimentos produzidos durante a ação judicial de questionamento das ações afirmativas no município de Porto Alegre no ano de 2006. E estão aqui dialogando diretamente com a pesquisadora, suas construções e perspectivas sobre o processo de implementação das cotas nos concursos do município. Assim, inspirada pelos princípios da Pesquisa Ativista, o que se torna objeto desta pesquisa são as consequências dos sistemas de opressão estabelecidos na sociedade e na vida das mulheres negras, com foco nas estratégias e relações que estas desenvolveram para contraporem estas opressões coexistentes.

Ademais, animada pelo estudo pioneiro de Nilma Lino Gomes sobre professoras negras na cidade de Belo Horizonte, em 1994, assim como a autora, nomeio-as como colaboradoras, visto que “sinto-me comprometida com essas mulheres, e compromissada comigo mesma enquanto mulher negra e educadora” (p.10).

Uma das decisões mais delicadas da pesquisa foi tomada com as professoras colaboradoras: identificá-las nominalmente, visto que estas mulheres são agentes das suas histórias. Senti a necessidade de deixar nítido o protagonismo transformador dessas professoras na rede municipal de ensino, desde as suas trajetórias familiares, os conhecimentos e as estratégias que elaboraram no processo das cotas e após como professoras negras cotistas. Além disso, creio muito na afirmação das intelectuais negras Lélia Gonzalez<sup>9</sup> e Vilma Reis (informação verbal)<sup>10</sup>: mulher negra tem que ter nome e sobrenome, se não o racismo coloca o nome que quiser. Alguns nomes e fatos que apareceram nas entrevistas foram omitidos a pedido das professoras após lerem as transcrições, entretanto nada que comprometesse a análise e a construção desta escrita.

O que significa, então, ser professora negra cotista na rede municipal de Porto Alegre? Essa foi a questão que coloquei de modo direto para todas e foi este o questionamento que elas demoraram mais a responder. As marcas das dúvidas e respostas, como “deixa eu pensar”, mostraram a dificuldade de responder tal questão devido à complexibilidade que carrega esse fenômeno.

Os diálogos construídos desde a banca de qualificação do projeto de pesquisa com as orientadoras, com colegas, nas experiências acadêmicas, com as colaboradoras da pesquisa e com as referências teóricas me permitiram erguer o que aqui está colocado. Obviamente, neste processo, diversas possibilidades e reflexões me foram proporcionadas, contudo, infelizmente, não dei conta por diversos fatores; também não conseguiria realizar no curto tempo de produção que um mestrado se desenvolve.

As narrativas orais das seis professoras entrevistadas me proporcionaram deslocamentos intensos. No giro dessas ventanias negras, nas suas mais diversas intensidades, aqui cheguei e tentarei contar o que a força destes ventos me possibilitou enxergar dos caminhos percorridos. E, aqui, estão configurados da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentarei os princípios metodológicos da pesquisa, como foram os momentos dos encontros com as colaboradoras da pesquisa – neste mesmo capítulo se apresentam às/aos leitoras/es através de uma escrita de si; no segundo capítulo, pelas transformações que ocorreram na vida das seis professoras estarem diretamente envolvidas e serem fruto do histórico de luta e conquistas deste movimento social – das quais se configura também na política de estado de ações afirmativas –, destacarei

---

<sup>9</sup> A afirmação de Lélia diz que: “negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido...ao gosto deles.” (GONZALEZ citada por BAIRROS, 1994, p. 02).

<sup>10</sup> Entrevista. Disponível em: <<http://desabafosocial.com.br/blog/2016/01/15/naroda-geracao-tombamento-desabafo-social/>> Acesso em: 19/06/2018.

brevemente algumas lutas do Movimento Negro pela democratização da educação no Brasil e em Porto Alegre, além de abordar o projeto de sociedade defendido por este a partir da instituição da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); no terceiro capítulo, apresentarei suas trajetórias familiares, escolares e políticas até os seus ingressos como cotistas na rede municipal. Em seguida, no quarto capítulo, serão destacados analiticamente alguns elementos das narrativas das professoras que expressam os motivos pela escolha da carreira docente e uma breve reflexão histórica sobre a presença das mulheres negras na carreira docente; o foco do quinto capítulo será o ingresso das professoras na rede no ano de 2005 até o momento de contestação das suas nomeações pelo TCE/RS. Após, apontarei os relatos de como se deu o momento do processo judicial e quais foram as articulações feitas pelas cinco professoras para a manutenção de suas nomeações e da política de reserva de vagas. E o sexto capítulo consistirá na análise nos elementos de ressignificação construídos pelas educadoras negras a partir das suas experiências de resistências vividas no processo de impedimento.

## 1 - A COMPLEMENTARIEDADE DO ESPELHO NA PESQUISA COM/ENTRE AS NEGRAS MULHERES

### **Espelhos Negros**

*Cristiane Sobral (2014)*

Quando você apareceu  
O eclipse aconteceu  
Meu cabelo ficou do jeito que eu queria  
Pude cozinhar o secador em “banho maria”

Ainda bem que você surgiu!  
Minha auto-estima refletiu  
Tomei tesão como medicação a semana inteira  
A mulher forte e decidida saiu da geladeira

Mas eu também cheguei!  
Cheguei mais perto do espelho do banheiro...  
Olhei e percebi quão melhor fiquei  
Muito mais negra, enfrentando o mundo inteiro

Nós dois, que perigo para a humanidade!  
Se a comunidade negra  
Forte, unida, de verdade  
Começar a se reproduzir  
O mundo inteiro vai sacudir

Início este trabalho contando como foram os encontros com as professoras negras cotistas. Mulheres que se tornaram, nesta pesquisa, espelhos negros que refletem suas imagens, que multiplicam seus espelhos no trabalho cotidiano das salas de aula e que viraram o espelho para que eu também me enxergasse, causando deslocamentos no meu papel enquanto pesquisadora.

É interessante pontuar que as professoras me convocaram ao diálogo, durante as entrevistas, mesmo eu estando ali somente para o exercício da escuta. Nesta convocação sentia que elas estavam me dizendo “tu sabes o que estou falando” por meio dos “né?” a cada final de frase, pelos olhares questionadores, pelas mãos que se direcionavam a mim, me buscando para uma conversa. Eu estava ali em um duplo dilema, entrar naquelas conversas ou não, pois tinha o receio de influenciar as suas respostas mais ainda do que um momento de entrevista pode interferir nos processos de rememorar, e a questão de estar sendo ali interpelada com a minha própria identidade racial negra.



Nos nossos encontros, compreendi que se construía ali um exercício de correlação do espelho, exercício presente na manifestação das duas Yabás<sup>11</sup>, Oxum e Iemanjá. E as rotas da pesquisa me encaminharam para este exercício, pois em um primeiro momento a intenção das entrevistas era que estas mulheres fizessem o exercício de autorreflexão, de examinar, construir e narrar suas trajetórias e a situação de uma experiência de impedimento na construção de suas múltiplas identidades. E realmente este exercício foi elaborado por elas. Porém, mesmo tendo a ciência que o exercício da pesquisa é diálogo, quando estive “cara a cara” com elas, estas professoras também viraram o espelho e tive que ficar também “cara a cara” comigo.

Oxum<sup>12</sup> quando utiliza o espelho para se enxergar, mirar sua beleza e encanto, propõe, para além de um ato de vaidade, o autoconhecimento e a construção da autoestima. O espelho de Iemanjá<sup>13</sup>, mãe e dona de todas as cabeças, propõe o exercício de conhecermos para além do interno, de virarmos o espelho e refletir o que está para além de nós. Assim, neste movimento, as duas Yabás, que utilizam o espelho também como instrumento de guerra, proporcionam um exercício de potencializar o que temos de melhor a partir do interno até o externo. O autoconhecimento e o conhecimento externo são fundamentais, e não podemos esquecer que neste exercício devemos refletir sobre o que (ou quem) fica por trás da imagem refletida, o espelho das duas Yabás, Orixás das águas doces e salgadas, reflete ancestralidades; elas não nos deixam esquecer das memórias que foram jogadas no fundo das águas.

No exercício de diálogo com as entrevistadas, virei o espelho objetivando que elas narrassem o que viam naquela autoimagem e como construíram-na, pretendendo (re) conhecer as diferentes estéticas, estratégias, modos de ser, agir e pensar das mulheres negras, entendendo o exercício da escrita do trabalho de pesquisa também como um espelho, uma imagem que produzo, reflito, por meio de múltiplos espelhos *outros*. Nesta produção tenho consciência e responsabilidade sobre as representações que se pode construir, sempre lembrando o que fica por trás do espelho, por isso meu repertório de vida também está explicitamente ligado a esse exercício.

Para conhecer e reconhecer essas mulheres, foi necessária a escolha das demais estratégias para a construção dessa produção que se faz acadêmica. A escolha foi por

---

<sup>11</sup> Iabás-Yabás, “na tradição iorubá, são as orixás femininas. As mais conhecidas no Brasil são Iemanjá, Oxum, Oiá-Iansã, Nanã. Cada uma delas representa uma força da natureza; tem poderes, características e instrumentos próprios” SANTANA, Bianca. Espelho das iabás. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/espelho-das-iabas/>>. Acesso em: 21/04/2017.

<sup>12</sup> Oxum-Osun- Oshun “é a orixá feminina identificada com a fertilidade e a capacidade de enxergar o futuro; com as águas doces dos rios e das cachoeiras; com a riqueza (...)” (WERNECK, 2007, p. 67).

<sup>13</sup> Iemanjá- Yemonjá- Iyemanjá é a Senhora das cabeças, mãe de todos os *ori* (cabeça) dos mortais, sob os seus domínios estão as águas sagradas e os peixes e está ligada ainda à comunicação (SILVA, 2008).

instrumentos que busquem demonstrar a complexidade das **mulheres negras**, que neste trabalho estão sendo consideradas sob o prisma da teorização de Jurema Werneck:

(...) como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos.

Ao afirmar estas heterogeneidades, destaco a diversidade de temporalidades, visões de mundo, experiências, formas de representação, que são constitutivas do modo como nos apresentamos e somos vistas ao longo dos séculos da experiência diaspórica ocidental (WERNECK, 2009, p. 151-152).

Assim, trilho rotas teóricas que apontam para uma mudança de mentalidades, promoção e valorização da humanidade na desconstrução de estereótipos racializantes e sexistas, respeitando os fluxos contextuais da América Latina e as similaridades e diversidades de ser/estar mulher negra na diáspora africana. Com esta intenção, na produção do caminho metodológico, realizei escolhas fundamentais: a História Oral através de realizações de entrevistas compreensivas e a Pesquisa Ativista inspirada em Radha D'Souza (2014) e Rosália Lemos (2016).

Em relação à pesquisa ativista, tive contato com esta metodologia na tese de Doutorado de Rosália Lemos que se inspira nas teorizações de Radha D'Souza e elabora a metodologia de Pesquisa Ativista Feminista Negra. Por desenvolver a sua pesquisa com mulheres negras que atuam em organizações de mulheres negras feministas que forjam ações de combate ao racismo e sexismo e de transformação social, e também por ser uma ativista feminista negra, Lemos (2016) formulou no seu trabalho investigativo uma metodologia que leva em conta todos estes aspectos que perpassam as colaboradoras da pesquisa e a pesquisadora. Sem dúvidas ter acessado o trabalho de Rosália Lemos foi extremamente importante durante a composição deste trabalho para que eu conseguisse compreender qual o tipo de pesquisa estava desenvolvendo.

De imediato, com o entusiasmo produzido pela leitura da tese de Rosália Lemos, havia decidido que minha metodologia seria a Pesquisa Ativista Feminista Negra. Porém, após refletir justamente sobre a concepção de mulheres negras que já afirmei me filiar (WERNECK, 2009), e principalmente porque – ao contrário das ativistas da pesquisa de Rosália Lemos – em nenhum momento nas entrevistas as professoras negras cotistas se afirmaram como feministas, apesar de apontarem e identificarem as desigualdades de gênero e sexuais na sociedade e de uma delas compor organizações feministas negras, resolvi respeitar a autodeterminação anunciada (ou não) por estas mulheres e as considerar dentro da multiplicidade do movimento de mulheres negras e movimento negro no Brasil. Assim, não as coloco somente em uma

identificação e suas liberdades políticas de agir e se afirmar serão respeitadas nesta escrita, já que quem decide se estas mulheres são ou não, se podem se afirmar ou não feministas, são elas próprias.

Após esta decisão, resolvi seguir alguns princípios elencados por Rosália Lemos e por Radha D'Souza e configurar esta pesquisa dentro da metodologia da Pesquisa Ativista. Nesta concepção, segundo D' Souza, a Pesquisa Ativista adota um ponto de vista, a partir dos oprimidos:

La calidad del conocimiento producido por la investigación tiene que evaluarse, en último término, en función de su potencial transformador, es decir, sobre la base de su capacidad para transformar las relaciones injustas y desiguales que existen en el mundo tal como lo conocemos, así como para transformar radicalmente las estructuras que generan opresión, desigualdad e injusticia (D'SOUZA, 2014, p.122).

Nesta prerrogativa, entendo que cumpre às pesquisas acadêmicas (re) conhecer, divulgar e analisar os conhecimentos produzidos por aquelas/es que vivem relações injustas e sociais e desenvolver conceitos latentes para explicar a realidade e instrumentos/ferramentas/estratégias de análise capazes de apontar formas de lidar com ela a partir destas existências. Seguindo este entendimento, as professoras entrevistadas passam de somente sujeitos de pesquisa para **colaboradoras**, pois são delas os conhecimentos produzidos durante a ação judicial de questionamento das ações afirmativas no município de Porto Alegre no ano de 2006. E estão aqui dialogando complementarmente com a pesquisadora, suas construções e perspectivas sobre o processo de implementação das cotas nos concursos do município. Assim, inspirada pelos princípios da Pesquisa Ativista, o que se torna objeto desta pesquisa são as consequências dos sistemas de opressão estabelecidas na sociedade e na vida das mulheres negras, com foco nas estratégias e relações que estas desenvolveram para contraporem estas opressões coexistentes. Por isso, “todas as mulheres que foram entrevistadas estão nominadas como colaboradoras das reflexões sistematizadas por mim e transformadas neste documento, que retrata um momento histórico/geográfico (...)” (LEMOS, 2016, p. 41).

No funcionamento dos sistemas de opressão que vivenciamos na sociedade brasileira, a raça, classe e gênero são aqui entendidos como estruturantes neste sistema, levando em conta que:

(...) o racismo é crucial na estruturação de nossa opressão, enquanto mulheres negras, no Brasil, e que raça constitui um eixo de poder organizador da opressão de gênero. Sendo fundamental, para isso, tomar as experiências vividas com os processos de opressão para investigar as próprias opressões, ou seja, aprender a identificar, nas experiências cotidianas, os ensinamentos de práticas de resistência desenvolvidas para enfrentar o racismo, o sexismo e as relações patriarcais, e a heteronormatividade.

Aprender a transformar as experiências em lentes para olhar e interpretar o mundo”  
(CARDOSO, 2013, p.9.)

Objetivo tornar as experiências das professoras negras cotistas lentes para olhar e interpretar nossa história. Ainda em diálogo com Rosália Lemos, compete destacar que as professoras entrevistadas estão aqui compreendidas como colaboradoras, pois algumas prerrogativas instituídas pela autora em relação à pesquisa ativista com mulheres negras foram realizadas, tais como: “a mulher negra não se configura em sujeito/objeto a ser investigada; apresenta domínio intelectual e prático sobre o objeto; é protagonista política; faz a autoapresentação para ser incorporada à pesquisa” (LEMOS, 2016, p.44).

Ademais, inspirada pelo estudo pioneiro de Nilma Lino Gomes sobre professoras negras na cidade de Belo Horizonte, em 1994, assim como a autora, nomeio-as como colaboradoras, visto que “sinto-me comprometida com essas mulheres, e compromissada comigo mesma enquanto mulher negra e educadora” (p.10). Por entender que o conhecimento constrói-se de forma compartilhada, resalto que elas estiveram comigo durante todo o processo de pesquisa e reflexão, ciente de que sou a responsável pela consecução dele, conforme compromisso estabelecido com estas professoras e com as regras da produção acadêmica.

É em diálogo com estas colaboradoras que pretendo contribuir com o conhecimento histórico-social das agências elaboradas por negras e negros na história do Brasil, influenciada pelo Movimento Negro educador brasileiro (GOMES, 2017) que há séculos reescreve a história do país.

**Los conceptos constituyen una herencia histórica y se desarrollan gracias a nuestra participación en contextos socioespaciotemporales.** El lenguaje neutro y genérico tiene el efecto de deshistorizar, despolitizar y descontextualizar los conceptos, además de debilitar la importancia que la formación de conceptos tiene para la transformación social. En el caso de las sociedades humanas, la historia es el laboratorio donde las experiencias sociales son examinadas, analizadas y reformuladas para su uso posterior. (D’SOUZA, 2014, p.129, grifos meus).

A partir desta herança conceitual e teórica, de caráter não-neutra, forjada pelo Movimento Negro brasileiro, é que faço esta análise. Por isso, optei também pelo uso da metodologia da História Oral, por compartilhar a ideia de que a linguagem, na forma oral, “pode ser uma forma de perpetuação do universo conhecido, mas também uma estratégia de resistência e transformação, à medida que existe a possibilidade de se manipular a cultura através da linguagem” (PINTO, 2015, p.64). A escuta e a análise das palavras ditas pelas professoras cotistas são aqui compreendidas como formas de reinterpretação de suas práticas culturais e educativas, uma vez que “apesar de conviverem com o padrão dominante

institucional, elaboram certas práticas, criam, reinterpretam significados de acordo com sua experiência existencial” (MEINERZ, 2009, p.118).

Igualmente defendo que a arte de narrar pela linguagem oral está presente na experiência coletiva negra feminina, pois foi forjada na ancestralidade de tradição oral<sup>14</sup> que, ao ser deslocada para o Brasil, manteve e reelaborou esta tradição como um valor civilizatório inscrito na memória e no nosso modo de ser (BRANDÃO, 2006). Reitero isso em consonância com a historiadora Silvana Santos Bispo quando afirma que:

(...) pensar os valores civilizatórios afro-brasileiros é tomado referendado como uma possibilidade constitutiva para a história das mulheres negras (...) um referencial significativo para o registro da memória social herdada pelas populações negras no Brasil (BISPO, 2012, p. 2).

Como a presente pesquisa tem um caráter de estudo sobre trajetórias de mulheres negras dentro de um projeto coletivo, acredito que os relatos orais possam trazer elementos para expansão da compreensão sobre a história das lutas do povo negro no Brasil. Neste sentido, filio-me às reflexões de Elisabete Pinto que faz as seguintes considerações:

O relato oral sintetiza os momentos vividos, construindo uma biografia individual, mas possibilita também associações com a estrutura social. É uma das técnicas mais apropriadas para o estudo de trajetória de vida, indicando o sentido histórico e a dinâmica das relações sociais (PINTO, 2015, p.64).

Trata-se, portanto, de uma forma de fortalecer as falas negras femininas como produtoras de saberes, buscando romper com a construção social racista e sexista que as educa para o silêncio. Reconheço a história oral como um potencial metodológico de caráter político capaz de problematizar mitos e estereótipos sobre a população negra no Brasil. Alia-se a este potencial metodológico, o desejo de compreender como os próprios grupos operam suas memórias e narrativas, coletivas e individuais, construídas no contexto de uma sociedade racista e racializada. Entendo estes grupos numa dimensão plural, evitando qualquer forma de homogeneização, buscando não uniformizar o que seria a memória coletiva de um grupo negro universalizada para todos os demais.

---

<sup>14</sup> “Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocuições-chave, isto é, a tradição oral” (VANSINA, 1982, p. 157). Segundo a autora Silvana Santos Bispo, embasada em Vansina, “tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere as fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para a tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Um documento escrito é um objeto: um manuscrito. Mas um documento oral pode ser definido de diversas maneiras, pois um indivíduo pode interromper seu testemunho, corrigir-se, recomeçar, etc” (BISPO, 2012, p. 2).

Assim, a história oral encontra-se aqui imbricada com o conceito de memória que pode ser pensada como “um critério de *identização*, entendida em seu caráter múltiplo e dinâmico” (MEINERZ, 2009, p.95). Por isso, para Errante,

(...) narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com ‘outros’ indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos (2000, p. 142).

Talvez a dimensão mais política da História Oral seja o direito à memória, um direito fundamental humano<sup>15</sup>. Nessa perspectiva de entendimento, Antoniette Errante aponta que “negar a uma pessoa a possibilidade de narrar sua própria experiência é como negar sua dignidade humana” (2000, p. 142). Essa dimensão de direito à memória, no caso desta investigação, produziu a necessidade de um contexto de acolhimentos de relatos. É o que Elisabeth Ferreira (1996) considera na sua pesquisa sobre memórias de mulheres militantes:

Na situação relacional entre quem fala e quem faz falar a construção da memória depende de uma escuta. (...) As memórias só emergem se houver quem queira ou possa escutá-las, dando-lhes acesso ao espaço público. Nessas condições, é importante que o maior número possível de memórias concorra nesse mesmo espaço para a construção de uma história que incorpore o maior número possível de interpretações de uma mesma realidade social (p.77).

Neste exercício, e com a intenção de “dar ouvidos”, a relação entre quem entrevista e quem lembra deve ser afetiva e de confiança, constituída de uma “ponte interpessoal”, consideração desenvolvida por Kaufman e explicitada por Antoinette Errante (2000, p.153), como uma forma de construção coletiva de vínculos entre os envolvidos na entrevista. A qualidade desses vínculos “vai depender da qualidade da entrevista” (BOSI, 1995, p.162), nesse sentido, objetivando construir uma relação de afetividade com as entrevistadas, pautada no respeito e honestidade, a perspectiva de entrevista que desenvolvi está fundamentada nas proposições de Jean-Claude Kaufmann (2013) sobre entrevista compreensiva.

Fui aos encontros com essas mulheres sem esquecer a tensão que existe na ação de rememorar entre quem fala e quem escuta, assim como sua dimensão subjetiva relacional. Porém, existiram alguns facilitadores que propiciaram uma relação de confiança entre a pesquisadora e as professoras cotistas colaboradoras desta pesquisa, como a prática e a defesa

---

<sup>15</sup> Orientado pelas normas das organizações internacionais, o Plano Nacional de Direitos Humanos estabelece, na Diretriz 23, o “reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado” (BRASIL, 2010).

em comum que compartilhamos de uma educação antirracista. Esta facilidade de relação entre as partes envolvidas na pesquisa não deixou de gerar tensões, mas, de alguma maneira, por partilharmos um mesmo “vocabulário de luta” enquanto mulheres negras no Rio Grande do Sul, desenvolvemos uma relação de confiança desde os primeiros contatos, em que se iniciou um processo de complementaridade do espelho. Devido aos reconhecimentos que tive com estas mulheres-espelhos negros, definitivamente, esta pesquisa não foi construída no princípio da neutralidade, por isso “não havendo neutralidade nas nossas ações, a entrevista compreensiva jamais poderá ser impessoal” (KAUFMANN, 2013, p. 39).

Partilhando das mesmas proposições de Kaufmann sobre entrevista compreensiva, Nadir Zago afirma que “na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2003, p. 296), perspectiva essa que é a mesma defendida pela metodologia da pesquisa ativista. Por isso, a entrevista compreensiva “inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização” (KAUFMANN apud ZAGO, 2003, p. 296).

Tendo o evento da entrevista como ponto de partida, em muitos momentos, identifiquei por meio dos olhares, silêncios, mudanças de assunto, diminuição do tom de voz e reações corporais quando as entrevistadas não estavam à vontade para falar sobre determinado assunto, como, por exemplo, as experiências com o racismo que tiveram durante as suas trajetórias escolares e no exercício da profissão docente. É preciso compreender também a escolha pelo silêncio, já que existem experiências “difícilmente dizíveis” (POLLAK, 1989, p.07) e há razões políticas e individuais para a escolha pelo silêncio. Sendo assim, no processo de negociação entre quem escuta e quem narra, coube a mim respeitar as decisões das professoras.

Para compreendermos como determinados grupos forjam suas memórias, é necessário fazer essa discussão a partir do contexto histórico social que são produzidas. Nos termos de Halbwachs, a memória individual está alicerçada num social em que o indivíduo participa e compartilha de alguns valores e interesses.

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum [...] É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aqueles e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 34).

Apesar de Halbwachs intensificar o papel do social sobre o individual, neste trecho, assim como em outros de sua obra intitulada “Memória Coletiva”, o autor reconhece a tensão gerada no processo de negociação entre as memórias individuais e coletivas. Este tensionamento pode ser explicitado no conceito de memórias subterrâneas desenvolvido por Michael Pollak, que explora as reflexões teóricas sobre memória coletiva de Halbwachs, acrescentando uma crítica à ênfase positiva que este faz à memória coletiva ao não destacar os processos efetivos de dominação e violências para a imposição dessas memórias em comum (POLLAK, 1989).

Por isso, percebo que as memórias dos grupos negros no Brasil estão no campo da disputa entre as memórias oficiais e memórias subterrâneas, apontado por Pollak como integrante das culturas minoritárias e dominadas e relacionado à reivindicação das diferentes nacionalidades. Para o autor,

opondo-se à mais legítima das memórias coletivas, a memória nacional, essas lembranças são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política (POLLAK, 1989, p.8).

A memória subterrânea nunca morreu, sobreviveu durante anos, foi e é transmitida entre gerações por meio da oralidade. Essa memória revolta-se, expõe e questiona as formas negativas e estereotipadas que foram representadas: “ela se considera mal compreendida e vilipendiada e se engaja num combate contestatório e militante” (POLLAK, 1989, p.4). Ao se engajar neste combate, os grupos sociais constroem uma memória compartilhada engendrando redes de relacionamentos salientando um conjunto de aspectos do passado que envolve participantes de diferentes gerações (VON SIMSON, 2003).

Partilhando dessas memórias, grupos negros na Diáspora Africana, a partir das experiências similares de sobreviverem em sociedades racialmente hierarquizadas, afrontam a escrita da história oficial colonizada dos países do continente americano que nega suas presenças fundamentais na construção dessas nações. Se nós, historiadoras/es, exercitarmos nossa capacidade de escuta e tivermos uma prática com base na humildade e na busca da verdade, memória e justiça, a História Oral será uma metodologia que pode contrapor o epistemicídio acadêmico dos grupos negros na escrita da história oficial (CARNEIRO, 2005) e, além disso, apreender os significados dados às experiências históricas racializadas no Brasil e, assim, desconstruir discursos homogeneizadores do que é ser/estar mulher negra.

E, por isso, considero a memória também dentro do estatuto de documento, “de que serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado



pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p.418). Assim como os documentos escritos, os documentos orais produzidos pelas narrativas das/os entrevistadas/os são construídos dentro de contextos específicos e não possuem uma verdade absoluta. Quanto ao caráter dos documentos, Le Goff afirma que documento é:

(...) o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (...) O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade (1990, p. 548).

Hampaté Bâ resume bem a consideração que sempre devemos ter em relação a todos os documentos: “seja escrito ou oral, no fim nada mais é que testemunho humano” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 34). Neste sentido, todos os documentos devem ser analisados como uma produção humana que comporta todas as complexidades existentes.

É importante considerar que, a partir das narrativas das professoras, os documentos de memória serão produzidos por mim enquanto pesquisadora dentro de uma intencionalidade, “procurando articulá-los à problemática da pesquisa, tendo como mediadores minha própria subjetividade, os referenciais teóricos que escolhi, a cultura na qual fui constituída” (ALMEIDA, 2009 p.223). Na sequência explico como ocorreu a construção desses documentos.

### **1.1. Escolhas, orientações, negociações, encontros e trocas até as entrevistas**

Como já explicado na introdução deste trabalho, inicialmente, devido ao grande entusiasmo e pretensão de pesquisar “tudo” sobre este grupo de professoras com, no mínimo, três temas de investigação apresentados no projeto e a partir das contribuições fundamentais das intelectuais que compuseram a banca de qualificação desta pesquisa, o que está dissertado aqui são as análises das entrevistas de seis professoras cotistas negras acerca de memórias familiares, escolares e profissionais<sup>16</sup>, a fim de compreender suas percepções e processos de identificações, tendo como marco temporal central o período do processo judicial e as reconfigurações que elas elaboraram após este fato.

---

<sup>16</sup> Os temas e questões que conduziram as entrevistas constam nos anexos.

Por esta trajetória anterior de intenção de pesquisa que se deu a escolha das seis professoras entrevistadas. Pois, inicialmente, detive-me àquelas professoras que ingressaram no município no primeiro concurso com cotas e formaram o Canjerê, dentre elas, Carolina, Carla, Denise, Jaqueline e Luciane. Durante a realização das entrevistas com estas professoras, cheguei aos demais nomes da “lista negra” apresentada pelo TCE/RS. A luta política coletiva pela manutenção das nomeações e da política de ação afirmativa foi empreendida por quatro dessas cinco professoras, que anos depois formaram o Canjerê junto a três professoras, sendo que duas, dessas três, segundo os relatos de três das entrevistadas, fizeram uma resistência “mais tímida ou quase nula”<sup>17</sup>.

Observemos as imagens 1 e 2 do ofício que a professora Carolina recebeu da Secretaria Municipal de Administração-SMA referente ao processo judicial:

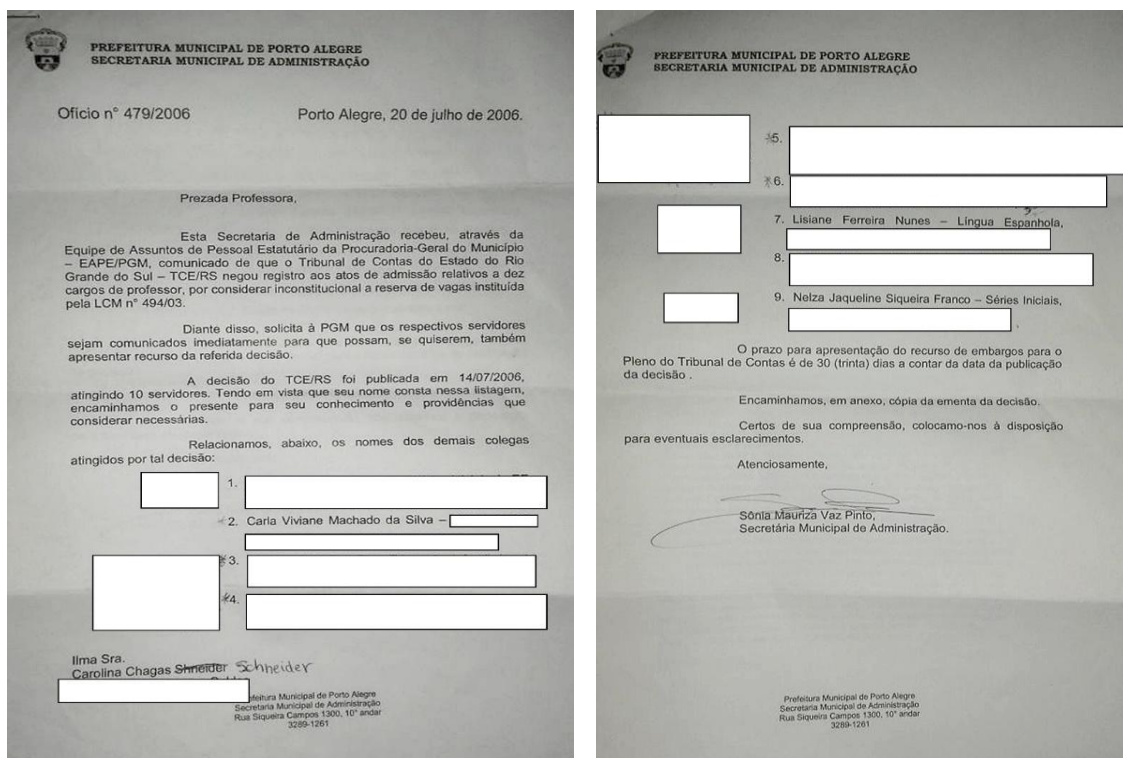


Imagem 1: Ofício nº 479/2006 SMA. Acervo: Professora Carolina Schneider<sup>18</sup>

Assim, dos dez nomes que constavam no ofício do TCE/RS (conforme as imagens acima), entrevistei quatro professoras que formaram o Canjerê e a professora Lisiane, que não

<sup>17</sup> Informação verbal proferida pelas colaboradoras da pesquisa no encontro coletivo realizado no dia 09/03/2018.

<sup>18</sup> Imagens escaneadas, cedidas pela professora Carolina, do ofício recebido da SMA sobre a ação judicial do TCE/RS. Por motivos de privacidade, segurança e visando à preservação de todas as pessoas, apaguei o nome das escolas, nomes das demais professoras e do professor que não foram entrevistadas/o nesta pesquisa e os telefones de contato que estavam anotados.

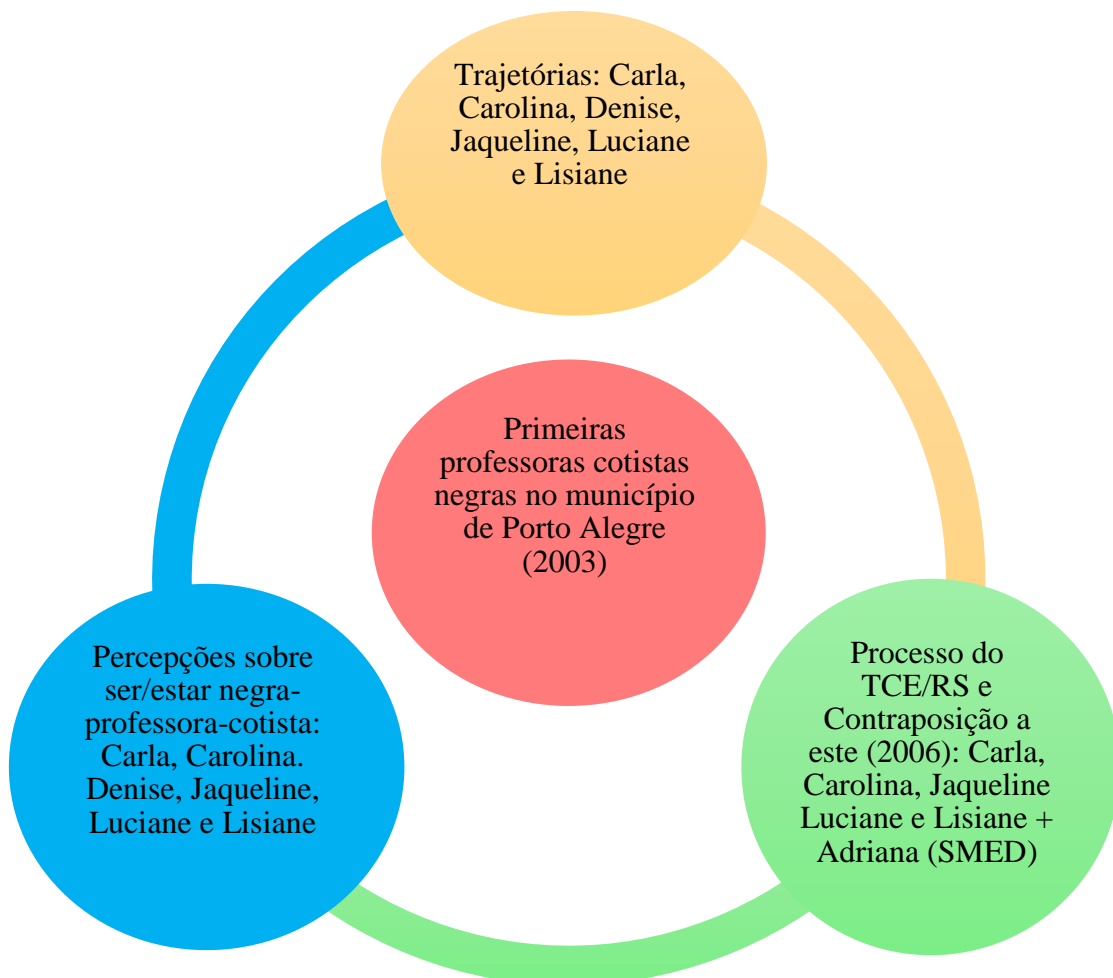
fez parte deste grupo. Sobre os demais nomes que constam no ofício, de acordo com a numeração: entrei em contato com a professora 1, mas não obtive retorno; a professora 5 está aposentada e não reside mais em Porto Alegre; o professor 8 também não retornou; e as professoras 3 e 6 não foram mencionadas pelas professoras (três das entrevistadas não as conheciam e, por ter como central na pesquisa o processo de resistência empreendido naquela ocasião pela permanência da política e os seus efeitos nos processos de identificação destas professoras, não entrei em contato com estas duas).

Cabe destacar aqui os casos das professoras Denise e Luciane: Denise inscreveu-se e ingressou como cotista no município, passando pela CAIA (Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros) e, segundo ela e as demais professoras entrevistadas, é cotista no município. Porém, no momento do processo, seu nome não constava no ofício de notificação sobre a ação judicial do TCE/RS. De acordo com o que conversamos, isto aconteceu porque ela estava em licença-maternidade e porque teve nota suficiente para ser nomeada novamente pelo acesso universal. Algo semelhante ocorreu com Luciane, que passou pelo mesmo processo de ingresso que Denise, seu nome também não constou na lista, não obstante ela esteve presente durante toda a luta pela manutenção da política. Portanto, devido ao fato de as duas professoras se autodeclararem e se afirmarem como cotistas, se sentirem atingidas por aquela ação judicial, terem uma atuação política pela manutenção da política e serem reconhecidas e indicadas pelas outras quatro professoras, entrevistei-as e as considero também como agentes sociais responsáveis pela manutenção da política de cotas no município de Porto Alegre. Por isto, também estão aqui como colaboradoras desta pesquisa. Conforme detalhado no capítulo 5, durante as entrevistas, as professoras indicaram mais uma pessoa que foi extremamente importante naquela ocasião do processo. Como estas mulheres, para além de ser sujeitos, são colaboradoras desta pesquisa, elas me orientaram: “Seria bom você conversar com a Adriana Santos”. A professora Adriana Santos, também mulher negra, na época do ingresso e ação judicial era assessora da Assessoria Pedagógica de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e, na época, foi indicada pela gestão da SMED como responsável por acompanhar e apoiar as professoras no andamento do processo. Desta forma, procurei Adriana para ter informações sobre a postura da gestão municipal na condução da ação judicial; seu depoimento estará como composição da análise no capítulo 5.

Os depoimentos foram organizados desta maneira no decorrer da escrita, visando responder, da melhor forma, os objetivos da investigação, como apontado por Verena Alberti:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de "informantes" em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim como unidades qualitativas – em função de sua relação com o tema estudado –, seu papel estratégico, sua posição no grupo etc. (2004, p. 31).

Objetivando deixar nítido onde e como serão utilizadas as memórias das professoras entrevistadas nesta análise, sintetizo no gráfico abaixo a forma como estão articuladas no decorrer do texto:



Assim, seguindo os princípios da História Oral e as noções elencadas da Pesquisa Ativista, cheguei ao evento entrevista, ou seja, nos encontros com as mulheres espelhos-negros desta pesquisa. Na realidade, foi a partir desses encontros de complementariedade entre e com mulheres negras que ocorreu o fechamento metodológico da dissertação, pois, além das

entrevistas individuais, realizamos um encontro coletivo. Sentimos a necessidade de estarmos juntas, senti a necessidade de dar um retorno coletivo quanto aos caminhos que minha análise estava seguindo e a partir desse diálogo coletivo é que compreendi que a Pesquisa Ativista estava latente no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, as atrizes sociais complementaram-se nesta investigação: as seis professoras enquanto colaboradoras da pesquisa e eu, pesquisadora responsável.

Cabe ressaltar que esta condição de pesquisadora responsável tem a ver com o compromisso que assumo com a história dessas mulheres, com a nossa história, mirando o sentido de liderança do pensamento africano que, segundo a professora Petronilha Beatriz Silva<sup>19</sup>, nesta concepção, liderança não é relativa a pessoa que manda, todas/os são líderes porque são responsáveis por fortalecer a comunidade e passar adiante seus saberes, todas/os são complementariedade.

## 1.2. Os momentos dos encontros

Os primeiros encontros com as colaboradoras da pesquisa foram entrevistas individuais, iniciamos um diálogo sobre quais caminhos poderia seguir na investigação. Devido a contratempos com o aplicativo de celular utilizado para gravar as entrevistas, com as professoras Luciane e Lisiane, tive que realizar outro encontro a fim de registrar o que, na primeira vez, não ficara salvo na gravação. Além dos encontros individuais, encontramos-nos em coletividade para que eu, enquanto pesquisadora responsável pela construção desta análise, desse o retorno para as professoras sobre o andamento da análise e sobre qual seria a organização da dissertação. No encontro coletivo, decidimos que as professoras colaboradoras fariam um texto apresentativo para ser incluído na dissertação, pois, como vimos anteriormente, autonomar-se e definir-se é uma prerrogativa fundamental desta pesquisa. Dado que, neste momento coletivo, infelizmente, a professora Lisiane não pode estar presente, pois estava em viagem, repassei as combinações e diálogos a ela no nosso segundo encontro individual; ela, prontamente, concordou e colaborou. Além destes encontros pessoais, mantivemos contato regularmente através das redes sociais (*Facebook* e *Whatsapp*) e por e-mail.

---

<sup>19</sup> Informação verbal durante a Aula Inaugural do Programa de PPGEduc/UFRGS com a temática os “Negros e quilombolas na Pós-Graduação: direito, justiça e compromisso”, realizada no dia 26/03/2018, na Faculdade de Educação/UFRGS.

Sem dúvidas, a parte mais trabalhosa deste processo foi o agendamento das entrevistas, uma vez que as entrevistadas são professoras com grande carga horária de trabalho e realizam diversas atividades pessoais e políticas – soma-se a isso o tenso contexto político durante o período de realização das entrevistas. Ademais, as colaboradoras da pesquisa são mulheres que fazem! Que elaboram nos seus cotidianos diversas atividades políticas e subjetivas na defesa de seus projetos de vida e de sociedade.

No momento vivia-se, e ainda se vive, tempos tenebrosos de retrocessos no contexto governamental em todo o país. No governo federal temos uma administração que atacou os processos democráticos políticos do país, extinguiu e limitou verbas e setores de direitos humanos básicos. Além de impor, por meio de acordos políticos e econômicos escusos, a reforma trabalhista e a tentativa de instaurar a reforma da previdência pautada incessantemente pela mídia dominante como benéfica para resolver uma crise econômica criada e utilizada como pretexto para ofensivas a direitos, em que conquistas históricas dos trabalhadores brasileiros foram atacadas e suprimidas. Somado a estes ataques, em todo o país, temos um judiciário alinhado com interesses das elites, em que perseguições políticas estão disfarçadas de processos judiciais<sup>20</sup>.

No governo estadual tem-se uma gestão que se baseia em cortes, privatizações e parcelamento de salários, o mesmo acontece na administração municipal. A educação municipal está passando por um desmonte em que professoras/es estão sendo submetidas/os a uma jornada cansativa de trabalho, sem o dia de planejamento fora da escola – o que é garantido por lei<sup>21</sup> –, aumento da carga horária de trabalho sem direito à carga horária de formação e sem reposição salarial, de acordo com a inflação, há mais de dois anos. A atual gestão da SMED aumentou os dias e horas trabalhados tornando o processo didático mais individualizado, não possibilitando o trabalho e o planejamento coletivo dos professores. Segundo a atual gestão, as reuniões pedagógicas devem ser fragmentadas em grupos de professores. Em contrapartida, a organização das escolas municipais é por ciclos<sup>22</sup>, assim, com esta nova estruturação da carga horária, o princípio dialético de ação-reflexão-ação dos ciclos de formação torna-se inviável.

---

<sup>20</sup> A Presidenta Dilma Rousseff, que foi reeleita no ano de 2014 com 54.501.118 votos, teve seu mandato cassado por um processo de *impeachment* sem base jurídica em 31/08/2016 sob a acusação, sem provas, de crime de responsabilidade fiscal. Com isto, um governo ilegítimo e ilegal assumiu a Presidência da República.

<sup>21</sup> Segundo a Lei Federal nº 11.738/2008, um terço da carga horária do trabalho docente deverá ser destinado a atividades extra-aula, que se entende por preparação de aulas, encontros com pais, colegas, e alunos, reuniões pedagógicas e didáticas etc.

<sup>22</sup> Os ciclos de formação no município começaram a ser implementados no final dos anos 1990 e estão organizados em três ciclos, sendo que cada ciclo possui três anos de duração. “Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico e o caminho percorrido desde o primeiro ano do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, isto é, do início até o final do Ensino Fundamental” (PORTO ALEGRE, 1998, p.12).

Neste contexto, as entrevistas realizadas com as professoras Denise, Carla e Jaqueline aconteceram durante o período de greve dos funcionários do município de Porto Alegre. A maioria das entrevistas ocorreu no período de setembro a dezembro de 2017.

A entrevista com a professora Carolina foi a primeira que realizei, como ela estuda na PUCRS, nos encontramos em uma lancheria da universidade no final da tarde do dia 19 de setembro de 2017. Visto que tínhamos contato desde a escrita do projeto da dissertação – Carolina compareceu na banca de qualificação do projeto –, foram poucas as minhas intervenções, pois, ao que me pareceu, ela sabia o que eu iria questionar, especificou “esta parte tu não coloca” e sugeriu, durante a entrevista, um local mais silencioso do que onde estávamos, uma vez que sabia que a gravação das falas ficaria prejudicada devido aos ruídos do ambiente.

Consegui encontrar a professora Denise na Casa de Cultura Mário Quintana, que fica localizada no centro da cidade de Porto Alegre. Nossa conversa durou cerca de uma hora, primeiramente expliquei quais eram os objetivos da pesquisa; iniciei a gravação da entrevista; depois da gravação, seguimos conversando por mais alguns minutos. Com a professora Denise, senti a necessidade de falar, mesmo sem ela me questionar diretamente, sobre a minha trajetória de identificação de mulher negra, de todas as entrevistadas senti que ela foi a que mais questionou meu estar pesquisadora enquanto mulher negra, por isso tive essa necessidade.

A entrevista com a professora Carla foi em um café próximo à Faculdade de Direito da UFRGS. Pareceu-me que aquele era um dos primeiros momentos em que a professora estava refletindo com calma sobre sua trajetória familiar, escolar e profissional – o que é explicitado por ela em seu texto apresentativo localizado na página 41 em que afirma “me redescobri depois da entrevista”. No final da entrevista, a professora questionou-me: “E tu, Priscila? Agora é minha vez (de te entrevistar)!”. Neste momento perguntei se poderia encerrar a gravação, ela autorizou e contei todo o meu percurso de identificação com a questão racial, trajetória escolar e os caminhos de pesquisa acadêmica que estou percorrendo. Ela apontou que serei uma boa professora e que os alunos irão gostar de mim. Este momento foi muito especial, uma vez que esta experiência deslocou meu papel no campo da pesquisa, e isto aconteceu em todas as entrevistas. Seja no início, seja no final, todas as professoras questionaram quem eu era naquela situação e, após colocar-me abertamente para estas mulheres, a nossa relação de confiança só aumentou. Foram nesses diálogos que a metodologia da Pesquisa Ativista foi nos circulando durante a investigação.

Com a professora Jaqueline, o momento da entrevista foi, no mínimo, diferente, pois os municipais estavam em greve e ela compõe uma organização política que participa da organização sindical. Por isto, devido aos intensos compromissos políticos da professora

naquele momento e às tentativas de marcar a entrevista por diversas vezes, nos encontramos em um momento pré-assembleia dos municipais na Casa do Gaúcho, espaço onde aconteceram as assembleias durante o período de greve. Cheguei no local antes da professora, fiquei a sua espera por cerca de uma hora. Durante a espera, ela me contatou via *Whatsapp* solicitando um favor: existia uma fila ao lado do palco, esta fila era composta por pessoas de diversas forças políticas do movimento sindical e partidário que estavam ali para se inscrever nas falas políticas que iriam ocorrer durante a assembleia. Como a professora atrasara-se, havia a possibilidade que ela perdesse o espaço de intervenção durante a assembleia. Por eu estar no local, ela pediu que guardasse o seu lugar na fila das intervenções. E para esta fila me dirigir, coloquei o seu nome e força política na lista de inscrição e guardei o seu lugar, já que acredito que o espaço e a fala política das mulheres negras devam sempre ser garantidos e ouvidos.

Quando a professora chegou, me pediu desculpas pelo favor e, rindo, afirmou “esta situação vai estar no teu diário de campo da pesquisa, né!”. Assim, anuncio: está no diário e agora na dissertação, professora! Este momento foi riquíssimo, pois conheci, pela primeira vez, na prática, como se dão as disputas políticas dentro da luta sindical e qual a composição de mulheres negras naquele espaço. Durante a entrevista, tivemos uma interrupção de uma colega da professora Jaqueline que tratou mais uma vez sobre a organização da assembleia. Após esta intervenção, a entrevista seguiu normalmente e, após eu já ter encerrado a gravação, a professora solicitou que eu ligasse o gravador novamente porque faltou falar sobre o seu filho e o seu processo de ser um menino negro em uma escola particular.

Com a professora Luciane ocorreu algo parecido. Por ela ser a diretora geral do SIMPA (Sindicato dos Municipais de Porto Alegre), tive que esperar a greve acabar para entrevistá-la. Porém, mesmo encerrando o período de greve, a professora possuía várias demandas políticas, uma vez que, como relatado anteriormente, a atual gestão do município está constantemente atacando direitos do funcionalismo público. Assim, a entrevista com a professora Luciane aconteceu na Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre em um momento pré-plenária de aprovação do projeto de parcelamento do 13º salário do funcionalismo público municipal<sup>23</sup>. Conseguimos um local tranquilo para conversarmos, mas percebi que a professora estava ansiosa em consequência a mais um ataque aos direitos dos trabalhadores do município. Como relatado anteriormente, os minutos finais da fala da professora Luciane não foram salvos na gravação. Após a leitura da transcrição da entrevista, a professora solicitou mais um encontro, nos reunimos no dia 22/02/2018, na sua sala, no SIMPA/RS. Este momento

---

<sup>23</sup> Conforme notícia disponível em: < <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2017/12/camara-aprova-projeto-de-marchezan-que-preve-13-parcelado-ou-emprestimo-servidor/> > Acesso em 20/01/2018.



desenvolveu-se de forma mais calma, parecendo-me que a professora foi com a fala organizada, com o que iria me narrar. Neste segundo encontro, fiz poucas intervenções durante a entrevista, mas a professora, conhecendo-me de outros eventos e espaços do movimento de mulheres negras da cidade, fez-me várias interpelações, como: “você estava lá naquele momento, né?”, “você deve conhecer a (...), militante histórica”, “tens esse livro?”. Por estes motivos, a segunda entrevista durou cerca de uma hora e meia enquanto a primeira foi de quarenta minutos.

A entrevista individual com a professora Lisiane também teve que ser repetida devido a problemas na gravação. Nosso primeiro encontro aconteceu em janeiro de 2018, porque a professora não respondeu a mensagem que encaminhei a ela no ano anterior solicitando a entrevista. Após novo contato, ela se prontificou a colaborar com o trabalho. Como ainda era período letivo, de recuperação dos dias de greve, a professora solicitou que eu a encontrasse na escola em que ela leciona. No dia e hora combinados, conversamos por cerca de duas horas – com o gravador ligado, foi em torno de uma hora. Assim que cheguei, a professora contou suas experiências durante o processo judicial de questionamento das cotas; após desligar o gravador, contou outros fatos. Como a gravação, por completo, não foi salva, nos encontramos novamente em março de 2018, pois a professora estava em viagem e só voltou neste período.

Por indicação das colaboradoras da pesquisa, tive uma conversa com a professora Adriana Santos, em janeiro de 2018, sobre o processo jurídico de contestação das cotas pelo TCE/RS, já que naquele período ela integrava a gestão da SMED.

Em 09/03/2018 aconteceu nosso encontro coletivo, por sugestão das professoras, em um bar na zona sul de Porto Alegre com um lindo pôr do sol no lago Guaíba. Neste encontro conseguimos estabelecer um diálogo direto sobre quais os caminhos a pesquisa estava seguindo.

As entrevistas e o encontro coletivo que aconteceram entre janeiro e março de 2018 prejudicaram um pouco o processo da análise, posto que, neste período, já havia iniciado a escrita. Por outro lado, facilitou o diálogo com as colaboradoras, já que, após realizarem a leitura das transcrições das entrevistas individuais, decidimos em conjunto, por exemplo, manter os seus nomes na dissertação, visando tornar públicos seus protagonismos e ações políticas durante o processo judicial<sup>24</sup>. Decidimos também que todas fariam um texto apresentativo para a dissertação entre um parágrafo e uma lauda, em que escolheriam uma palavra que as representassem neste momento de suas vidas.

Em nossos encontros, estas mulheres compartilharam suas percepções não somente por meio de suas falas, mas também por seus olhos que refletiram entusiasmo, tristeza,

---

<sup>24</sup> O Termo de Livre Consentimento foi assinado por todas as professoras, o modelo consta nos anexos.

solidariedade, esperança, raiva, amor. Nesse sentido, dada a limitação de espaço e dos acordos estabelecidos, aqui constam apenas alguns depoimentos, com o objetivo de mostrar as experiências destacadas pelas professoras cotistas que contribuíram para a construção de suas identidades subjetivas e profissionais. Como pesquisadora responsável, escolhi as partes que considero fundamentais para ressaltar suas ações e experiências pela defesa de uma educação e de uma sociedade antirracistas. Algumas passagens do que conversamos e compartilhamos não constarão nesta dissertação, mas ficarão nas nossas memórias, circulando através do nosso vivido.

A superação destas mulheres negras de (mais) uma negação imposta pela institucionalidade do Estado proporcionou aprendizados e reconfigurações que tiveram consequências naquele momento de luta e ainda reverberam, tanto na coletividade quanto na individualidade. A percepção e a decisão de atuarem de modo conjunto, com certeza, foram essenciais neste processo, pois as fortaleceu para reagir à opressão; hoje estão cientes de que foram protagonistas de um processo político: “Então, o que nós fizemos? Nós nos demos as mãos e levamos essa história até o final” (NUNES, 2018), “(...) e eu acho que a gente deixou uma marca, a gente mudou um pouco a cara da rede, né?” (SILVA, L.,2017)

Essa conscientização do processo político e agência que forjaram nas suas lutas, considero estar associada à concepção de consciência negra desenvolvida por Steve Biko (1990):

A Consciência Negra é uma atitude da mente e um modo de vida, o chamado mais positivo que num longo espaço de tempo vimos brotar do mundo negro. Sua essência é a conscientização por parte do negro da necessidade de se unir a seus irmãos em torno da causa de sua opressão - a negritude de sua pele - e de trabalharem como um grupo para se libertarem dos grilhões que os prendem a uma servidão perpétua (...) A filosofia da Consciência Negra, portanto, expressa um orgulho grupal e a determinação dos negros de se levantarem e conseguirem a auto-realização desejada. A liberdade é a capacidade de autodefinição de cada um (p.6).

Desta forma, a Consciência Negra é fato inquestionável em todas as mulheres negras colaboradoras desta pesquisa, visto que transgrediram uma situação negativa de impedimento em potência política afirmativa para seus processos de autodefinição e também de ocupações de espaços que são seus por direitos.

Como iniciei com um poema de Cristiane Sobral, da mesma forma, esta parte do trabalho será encaminhada para a autodefinição das professoras colaboradoras desta pesquisa, espelhos-negros que refletem cores nas retinas:

**Retina Negra**

Sou preta fujona  
 Recuso diariamente o espelho  
 Que tenta me massacrar por dentro  
 Que tenta me iludir com mentiras brancas  
 Que tenta me descolorir com os seus feixes de luz  
 Sou preta fujona  
 Preparada para enfrentar o sistema  
 Empino o black sem problema  
 Invado a cena  
 Sou preta fujona  
 Defendo um escurecimento necessário  
 Tiro qualquer racista do armário  
 Enfio o pé na porta da casa grande  
 E entro.  
 (SOBRAL, 2014)

Através de um outro olhar, um olhar de retina negra, passamos a conhecer estas mulheres-espelhos negros, mulheres que enfiam o pé na porta do racismo institucional e entram!

**1.3. Autodeterminação de si:****Professora Carla**

Eu sou a Carla, filha da Rosa (atualmente aposentada e mais faceira que sua filha) e do João (advogado, falecido há 20 anos). Neta da Vovó Cecília e do Vovô “Lenciano”, pela parte materna. O vovô se chamava Volenciano, mas os netos mais novos não entendiam e o chamavam assim (Lenciano). Detalhe: o nosso vovô era nosso “vovodraço”, mas, para mim, a maior referência de negritude e de ter convivido com meus iguais, era quando íamos visitá-los. Precisava fazer esse agradecimento ao meu vovô e aos meus tios que me ensinaram muito. Foi lá que aprendi o que era ser preta, onde convivi com meus iguais. A experiência que vivia todas as férias, de frequentar o clube dos “pretos” José do Patrocínio, em Júlio de Castilhos. Foi isso que construiu minha identidade. Me lembro quando minha tia e eu, que temos a mesma idade, andávamos pela cidade pequena e paramos numa vitrine, lá tinha um cartaz que dizia: **“Ei! Você, moreninha, queimadinha, café com leite, não se engane: você é negra!”** Oi? Minha ficha caiu!

Aqui em Porto Alegre, vivíamos em um condomínio pobre, onde essas questões do racismo eram latentes, mas sempre muito veladas. Fiz questão de fazer esse retrospecto, porque me redescobri depois da entrevista. E acredito que estamos sempre nos redescobrimo.

Atualmente sou mãe de um filho lindo. E que se autodeclara negro, mesmo tendo pelo lado paterno origem alemã... meu orgulho! “Santo de casa faz milagre!”. Sou uma pessoa

extremamente emotiva e passional e passei a controlar minhas emoções extremas com tratamento. Adoro meu trabalho, meus alunos. Fiz meu ensino fundamental numa escola pública, Venezuela; meu ensino médio – Magistério – no Instituto de Educação General Flores da Cunha, com muito orgulho. Agora virou uma obra malfeita e mal-acabada do Governo PMDB! Fiz faculdade de Pedagogia na Fapa – Orientação Educacional –, e me especializei em Educação Inclusiva, por que será?

Se alguma palavra definiria a Carla seria LUTADORA. Fruto dos meus pais que me tornaram assim. Minha mãe muito mais que o pai, não que ele não tenha sido lutador, e foi muito, mas se acomodou. Por que será que as mães ensinam as meninas a serem lutadoras? Hoje, caio e levanto e sigo lutando. Do meu jeito. Quando preciso, ainda conto com ajuda da sua mãe, e agradeço aos Deuses que ela está presente, sempre me apoiando. Minha família é o meu esteio e o grupo Canjerê – mulheres negras que se preocupam com as questões pedagógicas, alimentam nossa alma e **se preocupam umas com as outras**. Sempre com opções e alternativas para o nosso trabalho. Axé, Canjerê!

### **Professora Carolina**

Sou Carolina, mãe de dois meninos inteligentíssimos e lindos, cada um a seu modo. Filha de uma guerreira com mãos de fada e de um lutador plácido e sonhador. Companheira de um rapaz sagaz do centro-oeste brasileiro capaz de embarcar nos delírios e delícias da vida em nossa pequena família. Nasci no final dos anos 70, “nas ruas de um Porto não muito Alegre” que ainda sofria com a ditadura e com as mazelas herdadas de tempos duros. Meus pais viviam no bairro denominado “Caminho do Meio”, um estudante de engenharia e uma ex-cozinheira. Apesar do contexto difícil política e economicamente, cresci feliz, acreditando em meus sonhos. Estudei em duas escolas particulares daquele bairro e tive experiências diferentes quanto a minha identidade racial. Foi na segunda escola que me vi em situações que puseram em xeque minhas certezas até então e fizeram com que eu, filha de um casal interracial, optasse por me identificar como negra. Ao longo de minha trajetória nos antigos “1º e 2º graus”, tive a oportunidade de reafirmar essa identificação. Cursei Pedagogia na UFRGS concluindo o curso em 2003, conquistando assim a realização de um dos sonhos de infância. Trabalhei em dois municípios vizinhos a Porto Alegre até conseguir ingressar em concurso público na reserva de cotas raciais no quadro efetivo de professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Outro sonho, esse já da vida de jovem adulta, que foi conquistado graças à dedicação e companheirismo do grupo de estudos que formamos na época. Grupo esse que enfrentou unido

o questionamento das cotas no município e, anos mais tarde, deu origem ao grupo de ações e reflexões em educação antirracista Canjerê.

Minha palavra é: agregadora.

### **Professora Denise**

Me chamo Denise Cristina Santos da Silva. Sou uma mulher, negra, hoje com 42 anos. Adoro dizer minha idade, pois tenho aprendido que a vida começa depois dos 40, quando nossas vivências nos fazem refletir sobre as decisões futuras.

Sou filha do Boaventura, já falecido. Homem com quem aprendi a enfrentar as agruras da vida com foco, força e coragem, mas mantendo minha sensibilidade. E da Ademira, uma mulher extremamente politizada, que "fez minha cabeça" acerca da negritude. Aliás, graças à minha mãe, sempre achamos (meus 4 irmãos, 3 mulheres e 1 homem e eu) importante vivenciar espaços onde estivéssemos junto "aos nossos". Assim, desde cedo frequentei escolas de samba, agremiações como o Clube Floresta Aurora e, na adolescência, um pouco antes de ingressar na Universidade, virei militante (por um curto, mas proveitoso tempo) do MNU (Movimento Negro Unificado). Todos esses ambientes foram fundamentais para que eu me autoafirmasse positivamente, pois além de me sentir acolhida, também pude, a partir deles, construir minha identidade.

Há 12 anos, casei com o Cláudio, meu "preto no último tom", com quem tive duas filhas lindas, a Maria Eduarda (11 anos) e a Olívia (5 anos).

Desde 2005 trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde entrei mediante concurso com reserva de vagas para afro-brasileiros (as cotas). Meus pais foram essenciais nessa escolha profissional, pois me mostraram que dentro do serviço público nós, negros, temos mais chance de competir em "pé de igualdade". Minha opção pelo magistério também foi influenciada por eles, haja visto que me ensinaram o gosto pela leitura e pela boa escrita, além da humildade de com os outros aprender.

A palavra que me define no momento e, aliás, que definiu minha existência até então é **inconformada**, pois nunca aceitei me acomodar, mesmo em momentos em que isso seria mais fácil pra mim. E na atualidade, diante da realidade desse país, trabalhando na periferia da cidade, lidando com pobreza, violências e injustiças que atingem sobretudo a população negra, não tenho outra opção, além de lutar por aquilo que acredito.

### **Professora Jaqueline**

Sou Nelza Jaqueline Franco, professora, Licenciada em Computação, Especialista em Mídias na Educação e em EJA Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio (PROEJA). Trabalho na rede municipal de Porto Alegre há treze anos, possui dois vínculos (concursos), o mais antigo é durante o dia, em que atuo com Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da Lomba do Pinheiro. O mais recente é no bairro Sarandi, no qual obtive a nomeação em 2011, no cargo de professora de Ciência da Computação, ministro, portanto, aulas na disciplina de informática para alunos da Educação Profissional e da EJA do Ensino Fundamental. Adoro o que faço. Trabalhar nas comunidades em que trabalho me gratifica. Só estou muito furiosa com as tentativas de desmonte da minha carreira pelo gestor municipal.

Atualmente estou preparando-me para a seleção do mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, onde tenho vontade de fazer minha pesquisa na Educação ou na Comunicação, fico oscilando entre um e outro. Iniciei a faculdade de Sistemas para Internet no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, IFRS, mas solicitei afastamento.

Sou a filha do João (já falecido), que foi vigilante, e da Maria Idalina que é técnica em enfermagem aposentada. Ambos negros. Tenho um filho que completará onze anos em maio, o Érick, ele é lindo, inteligente e educado. Crio-o sozinha. Minha irmã mais velha chama-se Glaucia e é assistente social em Alvorada. Meu irmão, que é o caçula, chama-se Joelson e é garçom em Porto Alegre. Sou a filha do meio. Tenho quatro sobrinhos: o João Vítor, 14 anos, e o João Pedro, 7, são filhos da Glaucia; o John Lucca, 3 anos, e o Otávio, 3 meses, são filhos do Joelson. Sou sobrinha da inesquecível Dalva, que foi professora também do município de Porto Alegre e estudou na Feevale. Segui seus passos.

Sou solteira. Namoro uma mulher, a Elizandra. Ela é linda, querida e batalhadora como eu. A palavra que escolho hoje para me definir, por todos os altos e baixos que passei, pois me descobri ao longo da vida com a doença bipolaridade, é APRENDENTE. Posso dizer também que sou ESPERANÇOSA e INSISTENTE.

### **Professora Luciane:**

Eu sou Luciane Pereira da Silva. Utilizo o nome Luciane Congo, pois descobri, quando era adolescente, que o sobrenome de minha vó paterna era Congo e, embora não tenha conseguido resgatar a história do meu nome de família, este tem um significado pessoal de procedência e ancestralidade. Sou pedagoga com especialização em Educação Integral. Meu primeiro emprego público foi como secretária de escola. Fiz meu curso universitário trabalhando. Tive um filho aos 25 anos e me formei aos 35 anos. No ensino médio e universitário, atuei no movimento estudantil, grêmio estudantil e DCE, atuei no movimento de

mulheres negras e me filiei a um partido político. Hoje sou diretora geral do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre. Durante todo o tempo que estive na escola (hoje sou cedida para o sindicato), busquei, dentro da sala de aula e nos espaços de formação, tratar das relações étnico-raciais. Refletir com as crianças, através de histórias infantis sobre a diversidade étnica, o racismo institucional e o papel do professor na formação integral das crianças. Como professora cotista negra, quero fazer a diferença para todas as crianças, principalmente para as meninas negras... pois sofri na pele e sei dos obstáculos e dificuldades vividas. Palavra: PODER

**Professora Lisiane:**

Meu nome é Lisiane Ferreira Nunes, tenho 43 anos e sou professora de espanhol na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A palavra que me define é: esperança. A esperança me levou à UFRGS em 1994, fez com que eu trabalhasse 60 horas semanais por 12 anos; e, principalmente, fez com que eu conseguisse ingressar na vida de funcionária pública do município de Porto Alegre há 13 anos (tenho muito orgulho em ser municipária e cotista). Esperança em um futuro melhor abriu minha mente e fez com que eu fizesse minha Pós-Graduação em Educação Inclusiva. E, finalmente, esperança que o futuro me traga batalhas sempre com aprendizagem e ganhos positivos, ou não, pois assim que se vive. Minha palavra é ESPERANÇA.

## 2- O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p.17).

O movimento social descrito na citação de Nilma Lino Gomes refere-se ao Movimento Negro Brasileiro, o qual é compreendido como um agente educador e pedagógico nas relações políticas e sociais no Brasil (2017), concepção esta que me filio e referencio a escrita deste trabalho, apesar deste não ter como foco direto a atuação do Movimento Negro organizado. No caso da presente pesquisa, será investigado o percurso de seis professoras negras cotistas do município de Porto Alegre. Este percurso e suas reconfigurações identitárias raciais e profissionais devem-se, em grande parte, às lutas e conquistas do Movimento Negro, no passado e no presente, e no apoio à sua organização. Estas mulheres, assim como eu – enquanto uma acadêmica negra pesquisadora das temáticas raciais no Brasil –, são herdeiras dos ensinamentos e das lutas do Movimento Negro. Existe nos depoimentos das professoras um discurso elaborado antes e outro discurso depois de terem percorrido um momento de resistência ao lado deste movimento social, o que veremos a partir do quinto capítulo.

Pelas transformações que ocorreram na vida destas seis professoras estarem diretamente envolvidas e serem fruto do histórico de luta e conquistas deste movimento social – das quais se configura também na política de estado de ações afirmativas –, neste capítulo destacarei brevemente algumas lutas do Movimento Negro pela democratização da educação no Brasil, especificamente, em Porto Alegre, além de abordar o projeto de sociedade defendido por este a partir da instituição da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O projeto de ERER, assim como este estudo desenvolvido dentro do PPGEdU/UFRGS, é resultado das ações do Movimento Negro educador que nos tencionou como sociedade produtora de modos de agir e de pensar racistas e racializados. As ciências humanas, especificamente o campo da pesquisa em educação, são tributárias dessas lutas e conquistas.

Não pretendo apresentar aqui uma cronologia das ações do Movimento Negro, mas busco relacionar esse histórico de luta com o contexto de implementação das cotas nos concursos públicos de Porto Alegre e com a luta que as professoras cotistas negras empreenderam para a permanência desta política. Assim vou retomar autores que já realizaram



esse levantamento, tendo como principal obra de referência o livro “O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação”, de autoria de Nilma Lino Gomes, lançado no ano de 2017.

Para isto, é importante destacar brevemente qual a concepção de Movimento Negro defendida nesta escrita. Nilma Lino Gomes entende Movimento Negro como um movimento social de “caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo” das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação deste perverso fenômeno na sociedade. Participam deste movimento os grupos e atores nos mais diversos campos de atuações que possuem o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial; da 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. Reconhece os vínculos e relações entre os negros brasileiros e a ancestralidade africana, compreendendo estes vínculos como integrantes da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 23-24), a autora ainda complementa que as ações desse coletivo, para compreendê-lo enquanto Movimento Negro educador, devem-se pautar em uma postura “política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista” (GOMES, 2017, p. 24).

Em resumo, entende-se o Movimento Negro enquanto sistematizador, construtor e articulador dos “saberes produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (GOMES, 2017, p. 27), é portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país (GOMES, 2017, p. 27). Este movimento social é educador, porque ensina a sociedade brasileira a ser de fato democrática.

Neste movimento social, a educação é um valor primordial. Foi, principalmente, no pós-abolição que o Movimento Negro organizado buscou recuperar e construir referências positivas para a população afro-brasileira, expressas na luta antirracista e pela reparação dos danos materiais, sociais, políticos e psicológicos causados. Tais danos são relativos ao período de escravização e às políticas de branqueamento adotadas pelo Estado brasileiro, tendo, até hoje, a permanência e constante reelaboração do racismo estruturando a sociedade brasileira.

Retomando o estudo de Domingues (2008), Nilma Lino Gomes aponta que esta pauta tornou-se prioritária para o povo negro no pós-abolição, porque o “o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (2017, p.29).

Foi principalmente a partir dos anos de 1940 que o Movimento Negro ocupou os espaços institucionais que realizavam o debate educacional, como os fóruns e as conferências de educação. Uma das organizações marco desta atuação foi a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, organização de caráter nacional que elege como pautas principais de sua luta a educação e o trabalho. Gomes (2017, p.32) afirma que talvez o MNU possa ser considerado como “o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”.

Desde os anos de 1980, o Movimento Negro deu centralidade à educação e as cotas figuraram como uma ação de caráter radical. Políticas de ações afirmativas já estavam presentes no documento resultante da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares: Contra o Racismo Pela Cidadania e Vida”, realizada dia 20 de novembro de 1995 (GOMES, 2017, p.34). Este documento, intitulado “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, foi entregue ao então Presidente da República, e contava com diversas ações referentes à educação, entre elas:

a) Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; b) Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; c) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; d) Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a lidar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; e) Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus [atuais ensinamentos fundamental e médio, respectivamente]; e f) Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (SANTOS, 2008, p.25)

No dia da entrega deste documento, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Composto por representação do governo e da sociedade civil, o grupo tinha como objetivo a elaboração de políticas públicas para a população negra e serviu como um importante espaço para a aproximação entre o Movimento Negro e o Estado Brasileiro (LIMA, 2010, p.80).

A partir do GTI, foi elaborado, em 1996, o Plano Nacional de Direitos Humanos e ocorreu a preparação para a participação do Brasil em um importante movimento internacional da pauta racial: a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, em 2001.

Nesta conferência, o Estado brasileiro reconheceu e assumiu internacionalmente a existência do racismo na sociedade brasileira e assinou a Declaração e o Programa de Ação comprometendo-se com uma série de pactos internacionais para o combate às iniquidades raciais e à promoção da dignidade das pessoas racialmente discriminadas (CAVALLEIRO, 2005, p.66).

A partir da Conferência de Durban é que as políticas afirmativas de reparação ao povo negro no Brasil começaram de fato a serem pensadas pelo Estado, principalmente no campo da saúde e da educação. Desde a conferência, o Movimento Negro intensificou as transformações por dentro da institucionalidade do Estado brasileiro. No ano de 2003, no início do Governo Lula, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e promulgada a Lei 10.639/2003 – que criou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – tornando obrigatório o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

No ano de 2004, foi publicado o Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamentou a aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – regulamentando a Lei 10.639/2003<sup>25</sup> e sua consequente alteração na LDBEN, com a seguinte redação:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.

26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Com a instituição do artigo 26-A na LDBEN e com a sua regulamentação pelas Diretrizes, para além dos conteúdos de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, a

---

<sup>25</sup> No ano de 2008, o artigo 26-A da LDB foi modificado pela lei 11.645, que instituiu o ensino da História e Cultura Indígena, alterando o texto original para: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ficou amparada como política pública com caráter de projeto social e educacional, criando novas exigências e possibilidades para todas as áreas de conhecimento do ensino brasileiro.

Neste enfoque, as propostas têm por objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história, identidade, resistências e culturas, principalmente dos afro-brasileiros e dos povos indígenas para a garantia de seus direitos de cidadãos, sendo a ERER considerada como uma estratégia de atingir o principal objetivo do Movimento Negro, ou seja, um projeto de sociedade equitativa do ponto de vista racial<sup>26</sup>. Conforme Parecer CNE/CP 003/2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p 10).

Na esteira desse parecer, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colocando como um de seus objetivos promover a “educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (BRASIL, 2004, Art. 2º, p. 1).

Para os propósitos desta dissertação, é importante destacar a relação desta legislação com a política de ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas nas universidades brasileiras. A alteração do Artigo 26-A da LDBEN – que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas nas escolas da educação básica – auxilia todos nós, “brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos” (GOMES, 2017, p.19), além de reconhecer as africanidades diaspóricas presentes na identidade nacional brasileira em um país

---

<sup>26</sup> Sobre este projeto de sociedade, torna-se importante expor a manifestação da pesquisadora, militante, ex-ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, entre 2011 e 2014, e administradora gaúcha, Luiza Bairros: “Estamos apostando na possibilidade de disputar não mais um espaço dentro de outros projetos para as nossas questões, que são tidas como menores. Mas nós estamos apostando na possibilidade de que, através de nossas questões, nós consigamos efetivamente tocar, e tocar muito fundo, nas questões que dizem respeito à sociedade [brasileira] como um todo” (BAIRROS, 1996 citada por PEREIRA, 2013, p.37).

com a maior população de negros fora da África, mas que defende com unhas, dentes e sangue uma identidade nacional branca ou, no máximo, mestiça, dando ênfase e enaltecimento para o lado branco desta mestiçagem. Nas políticas de ações afirmativas, as relações sócio-raciais também foram reconfiguradas com o ingresso de estudantes negras e negros, indígenas, quilombolas e pobres oriundos das escolas públicas, já que, desde os primeiros ingressos, discentes destes grupos sociais estão causando rupturas internas no academicismo de cunho eurocêntrico nas universidades ao pautarem novos temas, outros referenciais teórico-metodológicos e ao deixarem de serem objetos de pesquisa e se colocarem como responsáveis por sua automeleção e pela disputa de uma nova narrativa das histórias dos seus grupos de origem.

Com isso, relações entre discentes e docentes, principalmente, têm gerado tensões outras até então inexistentes no âmbito acadêmico, ou perceptíveis de formas bastante localizadas e quase excepcionais. Mesmo que tensões façam parte de qualquer relação social e possam ser força criadora, muitas vezes, nas relações hierárquicas de saberes dentro das universidades, as posturas, modos de fazer, saber e sentir destas/es estudantes – por não serem compreendidos pelo restante de uma comunidade universitária formada pelos modos conservadores – sofrem com diversas tentativas de sufocamento. Por isto, a questão étnico-racial instituída tanto pelas novas políticas de currículo como pelas políticas de ações afirmativas nas universidades tornam-se energias criadoras, e não impedimentos, se colocadas efetivamente em prática com uma nova postura de diálogo com todas as comunidades educacionais (GOMES, 2017).

Voltando ao tema da educação como demanda histórica do Movimento Negro brasileiro, de acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), africanos e afrodescendentes concebem o termo educar-se como "tornar-se pessoa", "aprender a conduzir a própria vida". Este é o projeto de sociedade e de educação que o Movimento Negro educador apresenta e defende na sociedade brasileira, e a escola também precisa ter lucidez sobre o projeto que está construindo nas relações cotidianas ou apenas reproduzirá o que já está estruturado. Em vista disso, nos estabelecimentos de educação, é importante que o nosso olhar seja voltado para nós em comum, para a produção desse comum como relação entre a multiplicidade de singularidades que o constituem.

Com uma concepção ampla de educação democrática, o Movimento Negro, ao pressionar o Estado brasileiro, possibilitou a emergência de diversas políticas educacionais. No ano de 2003, iniciaram-se, nas instituições públicas, os debates e a inclusão de ações afirmativas como forma de acesso por meio das cotas raciais e sociais. O Ministério da Educação implantou

programas como o PROUNI<sup>27</sup>, REUNI<sup>28</sup> e Conexões de Saberes<sup>29</sup> para ampliar o número de vagas na educação superior e garantir a permanência de alunos de origem popular nas instituições federais.

Em 2009, com a finalidade de institucionalizar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009).

Ainda no âmbito federal, foi instituída a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, instituiu a reserva de 20% das vagas aos candidatos autodeclarados negros em todos concursos da administração federal.

Dentro das alterações político-legais da educação, as políticas de ações afirmativas promulgadas nos últimos anos podem ser consideradas decisivas para as mudanças na carreira docente. Assim, de caráter inédito no país, no ano de 2003, a cidade de Porto Alegre torna-se a primeira capital do país a implementar políticas de ações afirmativas no campo do trabalho em todos concursos municipais. Cabe lembrar que, neste período, as universidades públicas estavam começando os debates sobre as cotas em seus vestibulares. A instituição dessa política foi fruto das discussões elaboradas durante a conferência de Durban, pois militantes do Movimento Negro instalam este tema por dentro da institucionalidade do município seguindo os princípios dos acordos internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Porém, o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul – em desacordo com estes princípios fixados pelos tratados internacionais –, no ano de 2006, considera inconstitucional a política de cotas raciais nos concursos públicos de Porto Alegre.

---

<sup>27</sup> O ProUni (Programa Universidade para Todos) é um programa criado pelo Ministério da Educação em 2004 que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. Para maiores informações, consultar: < <http://portal.mec.gov.br/>>.

<sup>28</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído em 2007. Para maiores informações, consultar: < <http://portal.mec.gov.br/>>.

<sup>29</sup> O Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares foi criado por iniciativa do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi no ano de 2003 e tem por objetivo a valorização e fortalecimento acadêmico dos estudantes de origem popular em condição de vulnerabilidade social e acadêmica, por meio de projetos que ofereçam aos jovens vinculados às instituições públicas de ensino superior, a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos e de intervir em prol das comunidades populares/baixa renda, principalmente, junto às crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas estaduais e municipais de educação básica. Para maiores informações, consultar: < <http://portal.mec.gov.br/>>.

A seguir, objetivo refletir sobre as políticas afirmativas no âmbito municipal de Porto Alegre expressas na realização de concursos públicos com cotas raciais, relacionando-as com a possibilidade de emergência do grupo de professoras negras cotistas que formaram “a lista negra”. Esta lista, que neste texto está configurada nas seis colaboradoras desta pesquisa, emergiu a partir de seus ingressos enquanto mulheres negras professoras cotistas que tiveram suas carreiras, qualificações e rostos expostos por uma situação de negativa institucional.

## **2.1 “Estamos fazendo políticas públicas para quem?”: Políticas de cotas no município de Porto Alegre**

Concomitante à implementação das políticas nacionais, e em alguns casos anteriormente, nos estados e municípios, foram elaboradas políticas específicas antirracistas. É o caso de Porto Alegre que tem uma longa história de discussão e implementação de políticas em torno das questões raciais.

O pioneirismo do município na educação dá-se antes mesmo da Lei 10.639/03, na forma da Lei Municipal 6.889, de 5 de setembro de 1991, que teve incluído no seu artigo primeiro, na disciplina de História: “o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira” (RUPPENTHAL, p.24, 2015).

Buscando atender às exigências da legislação nacional referentes à educação antirracista, em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) cria a Assessoria de Educação das Relações Étnico-Raciais (ASSER) que, segundo informações no site da secretaria,

(...) visa promover a formação continuada a professores, educadores sociais, estagiários e monitores das escolas municipais, no intuito de viabilizar a aplicabilidade da legislação nacional de 2003 e 2008 que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As referidas formações pautam-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o Território Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena<sup>30</sup>.

Dentro das ações que visavam cumprir a exigência legal, desenvolveu-se o projeto “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”<sup>31</sup>. Conforme o professor Manoel José

<sup>30</sup> Disponível em: < [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=557](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=557)> Acesso em: 16/03/2018.

<sup>31</sup> Em dissertação intitulada “Um percurso possível: uma etnografia do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03”, Francieli Renata Ruppenthal (2015) explica que o projeto “surgiu, dentro da Secretaria de Educação do Município, com a finalidade de auxiliar a lei federal 10.639/03 que instituiu

Ávila da Silva<sup>32</sup>, um dos idealizadores do projeto, a ideia dos Territórios Negros surgiu a partir de uma oficina de formação com professores promovida pela ASSER do município no ano de 2008. Nesta oficina foram visitados os pontos do Museu do Percurso do Negro, criado em discussão direta com o Movimento Negro por meio do CRAB (Centro de Referência Afro-Brasileira) (VARGAS, 2015.). Assim, o trajeto do ônibus do projeto Territórios Negros é um desdobramento das discussões iniciadas nos anos 1980 pelo Movimento Negro da cidade. Podemos relacionar esta ação com a tese de Gomes (2017) sobre o Movimento Negro educador, na medida em que seus agentes atuam como construtores de novidades epistemológicas e pedagógicas.

No âmbito da administração geral do município de Porto Alegre, na data de 10 de setembro de 2003, foi promulgada a Lei Municipal 494 garantindo a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos com um percentual de 12% (doze por cento) das vagas oferecidas aos afrodescendentes.

Em grande parte, o pioneirismo na instituição de políticas e projetos antirracistas no município aconteceu pelas articulações do Movimento Negro da cidade com as instâncias do poder público municipal. Dessas articulações formou-se a Assessoria Especial do Negro, em 1992, que passou por diversas transformações até tornar-se Núcleo de Políticas para o Povo Negro, em 2001.

No artigo intitulado “Mediações políticas e disputas em torno das cotas para afro-brasileiros no serviço público em Porto Alegre - RS”, Laura López identifica – a partir das narrativas das pessoas que ela nomeou como mediadoras do processo de inclusão das cotas no município – que, no ano de 2003, tanto a instância federal como a municipal estavam sob governo do PT (Partido dos Trabalhadores) e a nomeação de agentes negros para o serviço público municipal, inclusive gestores, foi fator fundamental para a instituição da política de reserva de vagas:

Uma das questões ressaltadas como favoráveis para a implementação de cotas no município foi a coincidência do Partido dos Trabalhadores (PT) nos governos federal e municipal a partir de 2003, e uma intenção concreta do Núcleo de Combate ao Racismo (ou também referido como o “Núcleo de Negros e Negras do PT”) interno ao partido de propiciar que os próprios agentes ocupassem espaços de poder para influenciar nas decisões sobre políticas para a população negra (LÓPEZ, 2007, p.3).

---

a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. O projeto consiste em um ônibus que leva, sobretudo alunos e professores, a conhecer os chamados ‘territórios negros’ situados em áreas centrais de Porto Alegre” (p.11).

<sup>32</sup>Em entrevista à TVE, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8e1QvZKmmnw> > Acesso em: 16/03/2018.



Isso mostra o quanto a participação de agentes sociais comprometidos com um projeto de sociedade mais justa e com equidade, dentro das instâncias de gestão pública, é uma das principais medidas efetivas de enfrentamento ao racismo institucional<sup>33</sup>.

O Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro, a Secretaria Municipal de Administração e o Grupo de Trabalho Anti-Racismo, conjuntamente com diversas entidades negras, formaram, o que o depoente Sidnei<sup>34</sup> informou a Laura López, um “grupo de interesse” para “fazer pressão” em vários segmentos do legislativo, executivo e judiciário para a aprovação da política de cotas (LÓPEZ, p.7, 2003).

Uma pauta importante dos debates deste momento é a que diz respeito ao uso do conceito de afro-brasileiro ou afrodescendente associado às definições práticas de criação de políticas capazes de reparar os sofrimentos impostos ao povo negro no passado e no presente. Destacam-se as discussões feitas dentro das reuniões do GT sobre as categorias de identificação dos beneficiários da política. No relato de Talis, que na época era coordenador do Núcleo de Políticas Públicas para o Povo Negro, podemos visitar os debates em torno do uso do termo afrodescendente:

Uma das coisas que eu debatia muito era esse termo afrodescendente, eu e o professor Oliveira Silveira. Até que a gente tinha vindo de um seminário anterior, de uns dois anos anteriores, aonde o Estatuto da Igualdade Racial tinha ficado enterrado no Congresso por causa desse termo, que ele estava recheado de afrodescendente. E lá foi vetado porque não existe esse termo na Constituição. Ai eu disse, bom, se nós usarmos esse termo aqui, vai dar margem para qualquer um entrar com uma ação e nos ganhar. Além de que afrodescendente até um loiro pode ser. Ai surge a questão: *estamos fazendo políticas públicas para quem?* Eu acho que é um grande debate que nós não temos ainda, que nós temos que recuperar, sobre qual é esse perfil do negro. Por enquanto, querendo ou não, a Constituição define o que é afrobrasileiro, acho que é o melhor conceito ainda para se trabalhar (in LÓPEZ, 2007, p. 7; grifos meus).

Deste relato podemos constatar o trabalho intelectual desenvolvido pelos militantes negros na definição e classificação conceitual das categorias da política. Foi a atuação desses agentes que definiu a política pública, e não a ação vertical das instâncias governamentais. Ou

---

<sup>33</sup> Na pesquisa “Racismo institucional: uma abordagem conceitual” realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra, dentro das ações de eliminação do racismo institucional, consta que se faz necessário um compromisso da gestão com programas de ampliação da participação de agentes contra-hegemônicos nos diferentes níveis da gestão. Nesta perspectiva, compreende-se racismo institucional como “mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados – negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana – atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior” (WERNECK, 2006, p.17).

<sup>34</sup> Os nomes dos entrevistados de Laura Lopez (2007) estão aqui redigidos igualmente como são citados no artigo da autora, por isso, nomes como Sidnei e Talis que aparecem citados aqui neste texto estão sem sobrenomes, porque é desta forma que estão referenciados no artigo original.

seja, o “estamos fazendo políticas públicas para quem?” envolve não somente o Estado, mas um processo de atuação política do Movimento Negro na sua autodefinição.

Outro debate conceitual importante durante a construção da política de reserva de vagas foi referente à autodeclaração e ao reconhecimento. Sidnei, que naquele momento (2003) era funcionário da Procuradoria Geral do Município, relatou a López (2007) que foi do professor Oliveira Silveira a ideia de se utilizar a categoria negro a partir do que o IBGE já utilizava (pretos e pardos) pela autodeclaração, e que negro seria considerado como sinônimo de afro-brasileiro. Porém, nos debates da época, ficou decidido que somente a autodeclaração não seria suficiente, pois o consenso “refere ao fenótipo como ‘quesito’ principal para definir quem é negro, como símbolo que objetiva a estrutura de desigualdade racial no Brasil” (LÓPEZ, 2007, p.9).

Após os extensos debates, as categorias e a porcentagem de reserva de vagas ficaram definidas no texto da Lei da seguinte maneira:

LEI COMPLEMENTAR Nº 494, de 10 de setembro de 2003.

Dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos, e dá outras providências.

Art. 1º Ficam reservados aos afro-brasileiros, 12% (doze por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos, efetuados pelo Poder Público Municipal, para provimento de cargos efetivos.

(...)

Art. 4º Para efeitos desta Lei Complementar, considerar-se-á afro-brasileiro aquele que assim se declare expressamente, identificando-se como de cor negra ou parda, pertencente à raça etnia negra, prevista no inc. II do art. 3º do Decreto nº 13.961, de 14 novembro de 2002.

Em seguida, no dia 16 de setembro de 2003, foi publicado o Decreto nº 14.288 que instituiu a Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros (CAIA), que, segundo o artigo 2º deste decreto, tem como objetivo “examinar os critérios de acessibilidade dos afro-brasileiros ao provimento de cargos efetivos a estes reservados (...)”. Ainda no artigo 2º, no segundo parágrafo, especifica que:

§ 2º - Compete à Comissão de que trata este artigo:

- I – analisar a documentação específica dos candidatos afro-brasileiros;
- II – emitir parecer sobre o enquadramento do candidato no art. 4º da Lei Complementar nº 494, de 10 de setembro de 2003;
- III – convocar ou designar outros profissionais ou testemunhas que sejam necessários para a emissão do parecer de que trata o inciso II.

Referente à composição da CAIA, o artigo 5º especifica que:

A Comissão de Acompanhamento do Ingresso de Afro-brasileiros terá a seguinte composição:

- I – 03 (três) representantes indicados pelo Executivo Municipal, sendo:
  - a) 01 (um) servidor detentor de cargo de provimento efetivo de Procurador;

- b) 01 (um) servidor representante da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana;
  - c) o(a) Coordenador(a) de Seleção e Ingresso da Secretaria Municipal de Administração.
- II – 04 (quatro) representantes indicados por entidades comprometidas com a causa afro-brasileira, em regular funcionamento.

Após a publicação da Lei Federal Nº 12.990, de 9 de junho de 2014, – que instituiu a reserva de vagas nos concursos públicos para negros no âmbito da administração pública federal –, obedecendo a uma lógica de adaptação à política nacional como ocorreu com as demais políticas antirracistas (Lei 10.639/03 e suas legislações decorrentes), a administração municipal revogou a Lei Complementar Municipal 494 de 2003 dando lugar à Lei complementar nº 746, de 3 de novembro de 2014.

Desta nova legislação, seguindo o padrão da Lei Federal, algumas modificações ocorreram. A primeira delas foi a supressão do termo *afro-brasileiro* mantendo somente a categoria *negros*, considerando estes, segundo o artigo 3º, aqueles que “se autodeclararem pretos ou pardos, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”. A segunda alteração foi o percentual de reservas, de 12% para 20%. Outra alteração foi que “a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”. Esta especificidade limita o ingresso dos candidatos negros cotistas, pois vários órgãos da administração pública abrem processos seletivos para uma vaga o que inviabiliza, pela nova legislação, a aplicabilidade da reserva de vagas.

Sem dúvidas as discussões conceituais, a publicação da legislação da reserva de vagas e o estabelecimento da CAIA no município de Porto Alegre foram ações vanguardistas referentes às políticas antirracistas no Brasil que serviram – e ainda servem – de modelo para políticas de outras regiões do país. Todavia, o processo acerca das políticas de cotas em concursos municipais não se encerra nos debates aqui anunciados. Um paradoxo aconteceu na cidade vanguardista!

No ano de 2003, foi lançado o edital de concurso para docentes no município de Porto Alegre, a primeira capital com reserva de vagas. Obedecendo a todo o processo de seleção e ingresso da referida legislação, nove professoras e um professor cotistas assumiram a docência no ano de 2005, porém, um ano após estarem atuando, o Tribunal de Contas do Estado/RS ordenou a exoneração das professoras cotistas por considerar a reserva de vagas inconstitucional.

Algumas dessas professoras não aceitaram tal decisão, assim como não aceitaram a espera da atuação institucional da Prefeitura de Porto Alegre e efetuaram um processo político de afrontamento ao cancelamento das cotas nos concursos municipais. Nenhuma decisão humana é tomada ao “natural”, pois nossas ações são tomadas a partir de percepções, vivências e significados que elaboramos ao longo da vida. Neste sentido, a seguir, conheceremos a trajetória familiar e escolar destas professoras buscando compreender quais elementos dessas relações as levaram à inscrição no concurso por cotas raciais e a forjar um movimento de resistência à impugnação das cotas nos certames municipais da capital gaúcha.

### **3 - “DA MANEIRA QUE PODEM, DA MANEIRA QUE SABEM”:** VIVÊNCIAS DE NEGRITUDE

Cada uma das mulheres com quem convivi nesta investigação viveu sua negritude de forma singular, na família, nas relações sociais, nos processos de escolarização, nas relações de trabalho e, especialmente, na experiência de ingresso no magistério municipal porto-alegrense, por meio do concurso realizado em 2005. São experiências diferentes que, no momento da escrita, requerem uma busca de seus aspectos comuns.

Um desses aspectos é o valor dado aos processos de escolarização vividos e sua possível relação com a opção pela docência. A partir de Antônio Nóvoa e das narrativas partilhadas com as mulheres dessa pesquisa, destaco que toda trajetória laboral de professoras/es é, sobretudo, construída na relação com o seu eu. É justamente essa intersecção que procuro destacar nesse capítulo.

Para além de saber como as professoras colaboradoras da pesquisa resistiram ao processo de possível impugnação das suas nomeações e pela permanência da política de cotas nos concursos municipais de Porto Alegre, busquei conhecer suas trajetórias familiares, escolares e políticas até os seus ingressos como cotistas na rede municipal. Assim, procuro compreender: por que essas seis mulheres negras optaram por fazer uma luta política pela manutenção desse direito? Como a relação que elas construíram nos grupos sociais (família, escola, faculdade, amigos, movimentos sociais) permeia essa escolha e suas percepções sobre o ser negra e professora? Por que essas mulheres escolheram a carreira docente? Alguma dessas professoras não apresenta o elemento identitário negro na sua trajetória pessoal? Como se deram os processos de auto e heteroidentificação racial na família? Quais elementos dessas relações as levaram a inscreverem-se no concurso do magistério municipal por cotas raciais? As professoras já tinham relações previamente estabelecidas com o Movimento Negro e ativaram essas redes? Ou seja, busco entender qual a intersecção entre o ser pessoa e o ser profissional docente (NÓVOA, 1992).

Como essas professoras se autodeclaram negras na inscrição do concurso, não as questionei diretamente qual sua identificação racial, mas em todas essas falas, em algum momento, a identificação enquanto negra foi afirmada.

Na próxima parte será abordada a trajetória familiar das colaboradoras da pesquisa, apresentando algumas ponderações sobre o papel da família na construção, ou não, da conscientização racial, no incentivo à educação e na escolha da profissão docente.

### 3.1. “As pessoas negras se não estudarem só servem para lavar chão na casa dos brancos”: conscientização a partir das famílias

O contexto familiar é o lugar primeiro onde a ação constituinte do Ideal do Ego se desenrola. É aí onde se cuida de arar o caminho a ser percorrido, antes mesmo que o negro, ainda não sujeito, a não ser ao desejo do Outro, construa seu projeto de chegar lá. Depois é a vida de rua, a escola, o trabalho, os espaços do lazer (SOUZA, 1990, p. 36).

Como aponta Neusa Souza, o processo de construção social do indivíduo começa na família, primeiro organismo social. Neste sentido a família tem papel fundamental no estabelecimento dos alicerces psicológicos, emocionais, econômicos e sociais daquelas e daqueles que irão se tornar cidadãos dentro de uma sociedade. No caso das pessoas negras, a família assume fundamental importância, pois é nela que o sujeito negro/o desenvolverá, ou não, o início de um processo consciência racial.

As famílias negras, assim como as inter-raciais – um dos pares do casal é negro, o outro não – enfrentam, de distintas maneiras, a educação étnico-racial de seus filhos, o que as leva a escolher uma identificação – negro/a, branco/a, moreno/a, “marrom bombom”, “lusco-fusco”, entre outras tantas. Muitas delas, como se vê, metaforicamente reconhecem a presença de uma descendência negra, mas não a incorporam, o que se pode observar também em comportamentos e palavras. É um árduo caminho para as famílias e seus filhos construir sua negritude (SILVA, 2015, p.167).

A importância da família nas trajetórias foi uma constante nas falas das professoras entrevistadas, principalmente no incentivo à educação e construção da identidade racial. Todas as professoras relataram o apoio e o incentivo familiar como um aspecto essencial para continuarem seus processos de escolarização. Além disso, outro ponto percebido em relação à família foi o fato de que a maioria não fazia parte do Movimento Negro e nem possuía um discurso político sobre o ser negro no Brasil – a construção da negritude era no exercício diário para a sobrevivência.

De todas as entrevistadas, a professora Carolina foi a única que identificou diretamente um membro da família como branco, no caso, o pai, já falecido. Assim, cresceu na dicotomia entre branquitude<sup>35</sup> e negritude dentro de sua família; ela destaca a particularidade desse relacionamento entre sua mãe e seu pai:

Eles se conheceram... Eu gosto de contar isso, porque não é uma coisa muito usual, um engenheiro casar com uma cozinheira, um homem branco casar com uma mulher

<sup>35</sup> No capítulo 6 desta dissertação será aprofundado o tema da branquitude em relação à identificação racial negra.

negra, enfim. Eles se conheceram pelos círculos de amigos que eles tinham, ela ia muito nas festas da Engenharia da UFRGS com um grupo de também empregadas domésticas que ia lá para conhecer rapazes, e começaram a andar com o mesmo grupo de amigos. Até que um dia, um dos amigos dele, que não vou saber te dizer quem era, falou pra minha mãe – chamavam ela de baixinha, né? – “baixinha, tu não vê que o alemão gosta de ti?”. Aí a baixinha que teve que chegar no alemão (risos). Aí, bom eles ficaram casados...eu tenho 38 anos, eles iriam fazer 40 anos de casados este ano, meu pai faleceu esse ano.

(...) a minha parte negra da família sempre foi da minha mãe, mas, ao mesmo tempo, eu analiso assim, meu pai, ele não foi um homem branco convencional, né? Todas as amizades dele eram de homens negros também. E, dentro da família dele, ele era uma pessoa que sofria preconceito dos próprios pares. E sei lá, se foi por isso ou por algum outro motivo que ele acabou se aproximando mais de pessoas negras e, assim, os grandes amigos dele, que a gente tem amizade até hoje, vêm lá da universidade principalmente, são negros ((SCHNEIDER, 2017).

Um relacionamento interracial há 40 anos somado à enorme diferença econômica do pai e da mãe de Carolina, sem dúvidas, foi um ato de enfrentamento e não “muito usual”. E qual foi a influência dessa relação na construção pessoal da professora Carolina? Quando ela afirma que seu pai “não era um homem branco convencional”, podemos perceber que o fato de seu pai construir uma família negra foi visto por ela como um ato digno de reconhecimento e que este pai branco também foi essencial para a formação da sua identidade racial. Não podemos afirmar se, no cotidiano da relação familiar, não ocorreram situações de estereótipos e manifestações de cunho racializante, no entanto, ao que a professora indica, na relação de seu pai com os demais membros da família, negras e negros, esta não era uma relação hierarquizada racialmente.

Tanto no espaço familiar quanto nos demais espaços sociais é possível que brancos desenvolvam sua identidade racial baseada em princípios não hierarquizantes racialmente. É o que afirma Lia Schucman (2012) em sua tese de Doutorado, na qual entrevistou pessoas brancas de diferentes idades e classes econômicas objetivando a compreensão e análise de como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por brancos em São Paulo. Schucman identificou que dos seus entrevistados, três pessoas brancas iniciaram um processo de construção de identidades raciais brancas não mais de dominação e normatização e, sim, como diferença, pois estas pessoas, segundo a autora se apoiando no estudo de France Twine, adquiriram o *Racial Literacy*, ou seja, uma nova alfabetização racial ao perceberem-se como racializadas e, a partir disso, produziram novos sentidos para a identidade racial branca (2012, p. 103-104).

Segundo a autora, os três sujeitos iniciaram essa nova produção de sentidos por diversos fatores, mas destaca um em especial: “estes tiveram relações de afetos não hierarquizadas com não brancos” (p. 105), porém a autora evidencia que somente o convívio não é o suficiente: “a

chave não está na convivência com os negros, nem na convivência pacífica, mas sim na convivência não hierarquizada com estes” (SCHUCMAN, 2012, p. 105).

Essa convivência não hierarquizada, na maioria das vezes, não se efetiva no ambiente familiar, que deveria ser um espaço de afeto. A narrativa de (SCHNEIDER, 2017) conta como se deu essa relação com a família branca de seu pai:

Quando meu pai que, além de tudo ser uma coisa bem fora do comum para a época, um homem branco casar com uma mulher negra, o meu pai, ele é do interior, de Três Passos. Ele não foi para a casa dele apresentar a namorada para a mãe, ele chegou na casa e apresentou a esposa para a mãe dele. Foi um choque para toda aquela *alemoada* que tinha lá, né? A minha mãe sempre conta que a única pessoa que reagiu... claro que todos reagiram com choque, mas a única pessoa que falou alguma coisa foi a cunhada do meu pai, que disse se ele não podia ter arranjado uma mais branquinha, foi a única que externou. Foi sempre assim, muito delicada a relação com a família do meu pai. A minha avó, por exemplo, até (...) ela morreu com Alzheimer, então, quando ela já estava mais comprometida com a doença, perguntavam para ela como estavam os netos, ela falava que as duas netas dela estavam bem (que são as filhas do meu tio); os filhos do meu pai, ela não considerava netos. Então assim, foi sempre uma relação muito delicada, cheia de...sabe? Como vou te dizer... rusguinhas assim, coisas que...Graças a Deus, eles moravam lá no interior e a gente aqui em Porto Alegre, não precisava conviver (...)

O não reconhecimento, pela avó, das/os netas/os negros e o alívio de Carolina em não precisar conviver com a família branca do pai aponta o quanto hierarquizações raciais têm consequências afetivas desde a família. Obviamente não é a intenção aqui focar na análise de como se deram as relações raciais dentro da família das entrevistadas, mas, no relato da professora Carolina, podemos observar o quanto hierarquias raciais se fazem presentes não somente enquanto estrutura na sociedade, mas também nas relações mais íntimas.

Na continuidade das suas pesquisas sobre branquitude, Lia Schucman e Mônica Gonçalves publicaram o artigo “Racismo na família e a construção da negritude: embates e limites entre a degradação e a positivação na constituição do sujeito” (2017) que, a partir de um estudo de caso que faz parte de uma pesquisa maior, possui o propósito de compreender como se dão os processos de identificações no interior das dinâmicas familiares interraciais, Schucman e Gonçalves apontaram que:

Sobre a inserção de negros em famílias ampliadas de brancos, esta pesquisa apontou que todos os entrevistados – e não somente Mariana – viveram alguma situação de racismo na família ampliada do membro branco, ou seja, isto nos mostra exatamente que a raça é categoria divisória até mesmo nas redes e “solidariedades” típicas de famílias. Aqui, talvez possamos pensar que, tanto a ideia imaginária do conceito de raça, racismo e mestiçagem, quanto as concepções fantasiosas sobre família derivadas da ideia de raça, ambas são responsáveis por esta divisão entre os sujeitos de uma mesma família (SCHUCMAN, GONÇALVES, 2017, p.76).



A conclusão apontada pelas autoras sobre a recorrência de experiências de racismo de uma pessoa negra na família ampliada de um membro familiar branco relaciona-se com o que a professora Carolina aponta como “uma relação muito delicada” e com “rusguinhas” na relação com a família branca de seu pai. Como assinalado nos estudos anteriormente citados de Schucman, “a chave não está na convivência com os negros, nem na convivência pacífica, mas sim na convivência não hierarquizada com estes” (SCHUCMAN, 2012, p.105). Em uma sociedade em que a raça é estruturante, a experiência hierarquizada racialmente faz-se presente mesmo no aspecto da vida que menos esperamos, a saber o campo afetivo, do amor.

As demais professoras não apontaram situações de racismo dentro da família, acredito que por identificarem seus pais como pessoas negras ou, no mínimo, como não-brancas. Espera-se que os casos de relações não racializadas sejam a tônica destas famílias, porém o estudo de Freeman, citado por Schucman e Gonçalves (2017), salienta que mesmo nas relações familiares entre pessoas negras ocorrem hierarquizações pelos fenótipos negros. Se um filho é mais escuro que outro, se possui traços corporais mais acentuados, que são identificados como características negras, este por vezes ocupa uma posição de valorização inferior dentro da família em relação àquele que possui características que aproximam-no do padrão de beleza branco, quanto mais “finos os traços” e mais clara a pele, maior será a “oferta” de amor a este familiar.

No caso das professoras entrevistadas, situações como estas não foram relatadas, contudo a professora Lisiane citou as diferenças de fenótipos dentro de sua família. Segundo ela, seu pai era um homem negro e sua mãe índia. Na família de seu pai, os tios casaram com pessoas brancas, logo os primos são mais claros do que ela, “(...) E a única pessoa que pegou todo o fenótipo da família negra fui eu (...)” (NUNES, 2018). Porém, a professora não indicou nenhuma situação de racismo nas relações familiares e, segundo ela, o debate sobre a questão racial não aconteceu na família.

Algo distinto ocorreu na família da professora Denise, em que pai e mãe negros sempre discutiram a questão racial no interior da família, inclusive marcando as diferenciações sociais das negras de pele mais clara em relação a suas filhas no momento de uma disputa no mercado de trabalho. O pai da professora Denise que, desde cedo, apontou essa diferenciação, atuava de modo mais “direto” e “chocante”. Quando questionada sobre a influência dos pais com o seu processo de identificação enquanto negra, Denise afirma:

Ah, foi com eles direto! Porque meu pai era muito direto nas coisas, ele não tinha meias palavras. Então, ele dizia assim, “você têm que estudar porque você são negras, e as pessoas negras, se não estudarem, só servem para lavar chão na casa dos

brancos”. Então eu cresci ouvindo isso o tempo todo: “te instrui para tu poder ter alguma coisa, se não tu não vai ter nada, porque tu é negra e para os negros tudo é mais difícil”. **Então, eu tinha umas amigas assim mais claras, negras também, mas com a pele mais clara, e o meu pai sempre dizia “vocês têm que ser melhor que essa aí, porque essa aí vai tomar um banho de loja e a vaga é dela, vocês vão ter que provar por A mais B que vocês são boas”** (risos). E a minha mãe sempre fez questão de dizer que a gente era negra e bonita e capaz, mas o meu pai já era mais chocante (risos) (SILVA, D.,2017, grifos meus).

Na concepção do pai de Denise, as suas amigas negras com a pele mais clara tinham a possibilidade de um embranquecimento e do privilégio no acesso a uma vaga de emprego por meio de um “banho de loja”, o que não era possível para as filhas. Ao indicar que as negras de pele mais clara seriam privilegiadas na competição no mercado de trabalho, o pai já ensinava às suas filhas como se estrutura o racismo no Brasil: um racismo “*dégradé*”, o que discussões recentes, principalmente dentro do Movimento Negro brasileiro, apontam como *colorismo*, a saber: quanto menos pigmentada a pele de uma pessoa for, maior a sua possibilidade de usufruir de alguns privilégios, pois ela tem maior passabilidade<sup>36</sup> dentro dos padrões de aceitabilidade estipulados pela branquitude.

Com este ensinamento as suas filhas, desde a juventude, o pai de Denise, a partir do que viveu na pele, repassava as suas filhas como forma de conscientização e de estratégia de sobrevivência, de um modo mais “direto”, mas na maneira que considerava melhor para construir a negritude das filhas, um discurso de conscientização sobre os diferentes efeitos do racismo. Diferente da mãe, que utilizava como estratégia a valorização da autoestima para a construção de uma negritude afirmativa para as filhas: “fez questão de dizer que a gente era negra e bonita e capaz” (SILVA, D., 2017). Segundo o texto apresentativo da professora Denise, na página 43, sua mãe era “uma mulher extremamente politizada, que ‘fez minha cabeça’ acerca da negritude”.

“Fazer a cabeça” de seus filhos representa o esforço que pais aprendem a desenvolver durante a educação de suas/seus filhas/os negras/os, como nos lembra Petronilha Beatriz Goncalves Silva: “é um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude”

---

<sup>36</sup> O termo “passabilidade” é utilizado principalmente pelos movimentos LGBTT. A ativista trans Daniela Andrade, em entrevista, define a passabilidade: “é quando a pessoa trans é lida pela sociedade como se fosse cis”. Quando apropriado por ativistas do Movimento Negro, este conceito se aplica principalmente à forma como pessoas negras de pele mais clara e com fenótipo associado “próximo” ao fenótipo branco têm acesso e são “aceitas” dentro dos padrões estipulados pela branquitude como tolerável. Esta pessoa negra, em alguns espaços e momentos, dependendo do contexto regional e histórico, pode ser lida socialmente como “morena” ou branca. A entrevista de Daniela Andrade está disponível em: < [https://www.buzzfeed.com/victornascimento/o-que-e-passabilidade-e-porque-as-pessoas-precisam-saber-mai?utm\\_term=.aedKOOvo6#.tZB99YDk](https://www.buzzfeed.com/victornascimento/o-que-e-passabilidade-e-porque-as-pessoas-precisam-saber-mai?utm_term=.aedKOOvo6#.tZB99YDk) > Acesso em 17/03/2018.

(SILVA, 2015, p.167), pois se trata de uma tarefa política com forte carga afetiva que as famílias têm que aprender a dosar:

A família cumpre um papel conflitivo na vida e na história dos sujeitos negros. É a matriz da construção das identidades, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais. É também na família que o negro aprende a ver o branco como o padrão a ser atingido e este aprende a ver o negro como padrão a ser negado (GOMES, 1995, p.120)

Nem sempre essa matriz de aprendizagem sobre negritude e branquitude no espaço familiar se dá de forma direta. A professora Carolina afirma: “A formação da identidade racial com a minha mãe, não existiu, né? A família da minha mãe não é uma família de pessoas negras politizadas, engajadas, não. São pessoas que vivem sua negritude da maneira que podem, da maneira que sabem” (SCHNEIDER, 2017). Elaborar maneiras e estratégias para ter o vivível, muitas vezes, torna-se o ato mais transgressor que uma família negra pode conseguir forjar em uma sociedade que ainda alimenta e se alimenta do genocídio do povo negro.

Apesar de não inserir diretamente suas filhas ao complexo discurso racial, as famílias de alguma maneira acabaram por prepara-las para hierarquização racial na sociedade brasileira por meio de outras estratégias como a inserção em espaços culturais. É o caso da família da professora Carla; mesmo afirmando que este tema não era discutido em casa, conta que quando viajava para Júlio de Castilhos, cidade origem de sua família, ela frequentava um clube negro:

(...) Lá na cidade tinha muito essa coisa assim... o clube de negro, que a gente ia muito quando era criança e tinha o clube de brancos...ah, o Félix da Cunha, o não sei o quê; que a gente nunca ia, a gente saía no clube dos negros. E tinha a negrada toda que se juntava. Só o que acontecia, o clube de branco acho que não era nada divertido, porque terminava as festas lá e eles iam tudo lá para a festa da gente, né. Só que a gente... o vovô falava muito que não era para a gente ir e tal (SILVA, C., 2017).

Sobre a experiência nos espaços culturais, a professora Luciane também expressa como se dava a participação da sua família:

O meu pai sempre foi muito defensor da questão do negro, era muito...ele participou...ele era muito amigo do Pernambuco, né? Ele fundou, eu acho, junto a Imperadores escola de samba, aquelas coisas, né, participava na Banda da Saldanha; todo aquele povo. A minha mãe participava do Marcílio Dias, então era assim, um povo envolvido com esse tipo de movimento...aquela coisa dos negros tinha...era um gueto, né? Era um gueto. Sempre ali envolvido naqueles locais de convivência entre si, meu pai sempre foi muito assim... Não como é que eu quero dizer...de brigar assim, mas era uma briga no sentido de se afirmar frente a situações específicas. Não era uma coisa assim, vou me unir e fazer, ou com uma política de buscar uma política afirmativa ou uma ação política mais organizada. Era uma coisa mais assim de

afirmação do eu, chego num restaurante eu exijo que eu quero que me atendam, sabe? Era uma coisa assim, sempre passou isso muito (SILVA, L., 2018)

Acredito que por fazer parte de movimentos sindicalista, negro e partidário, Luciane entenda que o tipo de mobilização social que sua mãe e, principalmente, seu pai participavam não tinham um caráter de “ação política mais organizada”. Porém, estudos apontam o quanto os espaços de sociabilidades negras foram e ainda são importantes na formação política identitária negra no Brasil, desde o período escravocrata. A tese de Doutorado de Fernanda Oliveira da Silva (2017) apresenta essa reflexão ao analisar os espaços negros de sociabilidade na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960). Na sua análise, Fernanda da Silva entende os clubes negros como um padrão de respostas semelhantes contra a racialização excludente na região e que, a partir destes, reivindicações sociais foram enunciadas e se tornaram espaços em que pessoas negras puderam vivenciar a liberdade e contrapor estereótipos. E, por isso, segundo a autora, referenciando-se nas teorizações de Patricia Hill Collins, se tornaram espaços seguros<sup>37</sup> para pessoas negras vivenciarem suas humanidades (SILVA, 2017).

Foi a partir desses espaços de convivência que os pais da professora Luciane puderam apontar e valorizar o seu pertencimento racial, entre a afirmação do *eu* e do *nós* coletivo e ensinar as suas filhas como responder a situações de racismo, por que antes de se ter uma ação política mais organizada, é preciso criar estratégias para sobreviver numa sociedade que desumaniza pessoas negras cotidianamente.

Quando questionei a professora Denise sobre a participação de seus pais no Movimento Negro, ela respondeu que a mãe participava, mas que deixou de fazer parte, porque se envolveu com o Carnaval. A concepção que o Carnaval é somente um espaço cultural descolado de um espaço político está atrelada à visão binária que ainda ronda nossas concepções sobre cultural e político. É preciso compreender que esses espaços negros são lugares que geram discursos e epistemes que possibilitam (re)existências do povo negro há séculos (HALL, 2000).

Nestas heterogeneidades de concepções e de estratégias que as famílias das professoras elaboraram, uma foi comum: o incentivo e a valorização da educação. Todas tiveram incentivo dos pais e/ou de outros membros da família para estudar. A professora Jaqueline, que perdeu seu pai aos 15 anos, afirma que a sua mãe sempre lhe incentivou a estudar e a sua tia também influenciava esse gosto pelo estudo (FRANCO, 2017). A crença de que a educação era um bem

---

<sup>37</sup> Estes espaços referem-se às famílias, organizações, igrejas, etc em que mulheres negras puderam primeiramente autodefinir-se e, coletivamente, construir estratégias (SILVA, 2017, p. 245).

a ser deixado para os filhos fez com que o pai de Lisiane, que era mecânico de profissão, pagasse escola particular para os seus dois filhos:

(...) o meu pai sempre avisou para mim e para meu irmão, meu irmão é geólogo também formado na UFRGS, que a única coisa que ele deixaria para nós era o estudo porque ele não tinha muitos bens, não tinha bens para deixar, só aquela casa e na realidade, agora está bem ampliada, mas o único bem que ele poderia deixar era o estudo (NUNES, 2017).

A mesma concepção em relação à educação foi expressa pelo pai da professora Denise (SILVA, D.,2017), que aqui retomo:

Então, ele dizia assim, “você têm que estudar porque vocês são negras, e as pessoas negras, se não estudarem só servem para lavar chão na casa dos brancos”, então eu cresci ouvindo isso o tempo todo, te instrui para tu poder ter alguma coisa, se não tu não vai ter nada porque tu é negra e para os negros tudo é mais difícil.

“Estudar para não lavar chão na casa dos brancos” se torna uma possibilidade ascensão social, por ser “tudo mais difícil para os negros”, a instrução seria a maneira de fugir da subalternidade que historicamente as pessoas negras são alocadas no Brasil. O que me encaminha para as reflexões da pedagoga e militante histórica do Movimento Negro gaúcho, Maria Helena Vargas da Silveira, que revela a importância da educação para as famílias negras. Para a autora,

(...) entre as famílias afro-brasileiras constata-se elevada carga de esperança e confiança depositadas na Escola, em relação a um futuro melhor para os filhos. Colocam a Escola como fonte de energia para a libertação, sem consciência do que realmente a instituição escolar vem oferecendo. Entusiasmam-se com a Educação, confundindo-a com o puro desenvolvimento cognitivo como fator mágico de poder, capaz de fazer seus filhos ‘alguém na vida’. Embora com muitas dificuldades materiais e sociais, além de interferências na afirmação de sua identidade, as famílias afro-brasileiras acreditam que a Escola é o caminho mais adequado para que no futuro, estas dificuldades sejam amenizadas (SILVEIRA, 1995, p.122).

E como aponta Maria Helena Vargas Silveira, apesar das famílias incentivarem o percurso escolar de suas filhas e filhos, quando estes chegam à escola, se deparam com as primeiras vivências de racismo.

### **3.2. Da família para a escola – da aluna para a professora.**

Entre as professoras entrevistadas, poucas foram as que explicitaram com detalhes uma situação específica de vivência com o racismo na sua trajetória educacional, não que estas não identificassem as situações. A partir de expressões faciais, mudanças no tom de voz e gestos corporais pude perceber o quanto as lembranças eram incômodas, corroborando o entendimento de que “o impacto do racismo resulta em uma situação extremamente conflituosa para o (a) negro (a) brasileira (o). Olhar-se nesse espelho resulta incômodo. Mexe com as imagens, lembranças, sentimentos” (GOMES, 1995, p.156). Ao questionar a professora Jaqueline se há lembranças de situações de racismo na escola, ela responde: “Sim, tranquilamente, de...tranquilamente não, né, tranquilamente há lembranças, mas traumáticas, né” (FRANCO, 2017).

Historicamente o sistema de ensino brasileiro apresenta-se à população negra como um espaço de negação, “negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo...da nossa humanidade” (CAVALLEIRO, 2001, p.7). A escola, enquanto primeiro lugar de experimentação social, da diversidade, do exercício da cidadania, torna-se para crianças e adolescentes negros um dos primeiros espaços de experimentação do racismo. E é lá que, muitas vezes, a autoestima depreciativa das crianças negras começa a se desenvolver, “ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas” (ROMÃO, 2001, p.162), e essas aprendizagens da negação seguem por toda a trajetória educacional de um ser humano, tendo efeitos em todos os campos da vida.

Quando questionei as professoras sobre suas trajetórias escolares, tive diversas respostas, mas, em comum, todas têm a mesma trajetória: ser sempre a melhor, ser a aluna negra excepcional. Essa referência aparece na fala da professora Jaqueline:

(...) todo o primário eu sempre queria estar a um ano na frente...eu acho que meio que parou na quinta série, porque ganhei várias matérias, eu “ai, sou grande” (risos)! Aí tive facilidades para as coisas da linguagem, de português, sempre tive uns destaques na aula, aquela aluna negra... ou o aluno é marginalizado ou é aquele que “ah, aquele ali é um destaque”, então, tinha aquela coisa assim e eu era isso na escola.  
 (...) falava por dentro de mim... eles têm é inveja que eu sou inteligente e eles não. Aí teve um dia, um que mexia comigo, que morava na minha rua e aí ele rodou, daí eu passei por ele com ar assim superior e falei “repetente!” Nunca mais ele mexeu comigo (risos)! (FRANCO, 2017).

O aluno negro parece ter dois caminhos na educação básica: ele é o fracassado ou é o exemplo de sucesso, de mérito. Na fala da professora Jaqueline, podemos observar que, mesmo sem ser uma estratégia elaborada conscientemente, se tornar uma aluna negra de sucesso escolar

é uma estratégia para superar o racismo na escola. Isso também pode ser observado no depoimento da professora Carla:

Uma coisa que eu acho que tinha muito a ver, mas isso nunca ficou muito claro pra mim... e não, não... mas eu acho que tinha a ver, sim. Eu sempre concorri muito com a melhor da turma, então tinha a Mariane, ela era filha da professora, ela era, sabe, a “the best” e eu também era a “the best”. Então, a Mariane tirava 10, eu tirava 10. Nunca deixei a Mariane sozinha, sabe? Se a Mariane queria ser a melhor sozinha, ela deveria me odiar muito, porque ela nunca era a melhor sozinha. Nós éramos amigas e tal, sempre fizemos trabalhos juntas, eu nunca percebi, assim, claramente, uma coisa dela, mas eu sempre concorri com ela, sabe... nunca deixei ela ser a melhor sozinha. Isso para ela devia... se ela queria alguma coisa... se ela queria andar comigo e ser a melhor... isso ela se deu muito mal comigo... bah! ela se ferrou muito (SILVA, C., 2017).

Ser a aluna negra “the best” demonstra o quanto a exceção não confirma a regra no país, já que diversas pesquisas demonstram que os alunos negros e negras estão alocados majoritariamente nos dados de “fracasso escolar”. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, enquanto 7% dos alunos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%. Um conjunto de fatores determina esse fracasso e, segundo a pesquisa de Paula Louzano, que analisou os dados de 2001 e 2011 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, “o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema educacional”(2013, p.1120), apontando que o fracasso escolar do aluno negro não se relaciona somente com o fato de virem de famílias menos escolarizadas, mas sim ao modo como se estruturam as diferenças raciais em cada região do país, o que incide diretamente na trajetória desses alunos.

Assim, estas professoras acabaram vivendo um dos diversos aspectos da “solidão da mulher negra”, a solidão de ser única no espaço escolar. As professoras Lisiane e Carolina vivenciaram esta solidão, além de serem alunas negras exceção, eram os únicos corpos negros no ambiente escolar, uma vez que passaram por escolas particulares durante a educação básica em um período no qual a presença de alunas/os negras/os na rede privada era mais reduzida do que atualmente.

Um ponto interessante apresentado pelas professoras Carolina e Lisiane foi a diferença no trato com alunos negros nas escolas religiosas em que elas estiveram:

(...) eu venho de escola particular toda a minha vida, desde a primeira série, até o quarto ano do ensino técnico, eu sou técnica em química e eu sempre fui a única, eu sempre fui a única, aí quando meu irmão entrou, entrou eu e ele. Então, de longe, sempre me enxergaram, eu nunca tive assim um grande problema, porque eu acho que eu era muito protegida nessa escola, era uma escola de irmãs em Gravatá, Dom Feliciano. Eu sempre fui muito protegida nessa escola, então, eu era assim como se

fosse o bibelô da escola, onde tinha uma apresentação eu estava sempre envolvida as irmãs me chamavam (NUNES, 2018).

(...) até assim, a minha primeira escola particular que foi uma escola de freiras, eu não sofria tanto, porque era...era... não sei te dizer assim, a questão das freiras, não sei se elas protegiam ou se não se questionava, não sei te explicar. Mas lá, eu não sentia tanto, eu senti mesmo foi na segunda escola, que aí foi o Americano aqui, ali sim eu senti um monte, talvez por causa da idade, eu fui para ali 6ª e 7ª série, então já estava um pouquinho mais velha (SCHNEIDER, 2017).

A professora Lisiane, que estudou sempre na mesma escola de irmãs, fala que era o “bibelô” da escola e a professora Carolina, que teve a experiência de passar por duas escolas particulares, uma confessional e a outra não, também identifica essa diferenciação no trato entre as duas escolas. Esta “proteção” soa mais com um ato de “caridade”, assistencialista, que as instituições cristãs desenvolvem historicamente no Brasil (SILVA, 2008), em que os considerados outros e diversos são incorporados como um objeto de diversidade para cumprir a função de serem a personificação da caridade, benevolência e cuidado cristão.

Na entrevista Lisiane demonstra estar ciente que, de certa forma, por ser a única negra naquele espaço, existia certo “protecionismo” das irmãs em não ocorrerem situações de racismo explícitas com ela (em outro momento da entrevista, a professora relata sua experiência como professora numa escola particular de padres e destaca a mesma situação no trato dos padres com ela, única professora negra na escola. Este ponto será abordado no item 3.3).

(...) eu era escura, eu via, mas eu convivia entre tantos [pessoas brancas], eu era a única e as pessoas gostavam de mim, porque alguém deve ter dito “tem que tratar bem aquela neguinha” (risos), mas isso nunca chegou ao meus ouvidos, então, eu era igual a eles, só que eu não era, nunca fui” (NUNES, 2018).

A não presença de uma diversidade racial na escola significa o não convívio com as diferenças e isso pode se tornar uma experiência negativa para aquela/e aluna/o que não se enquadra no padrão de “normalidade” da escola, como expõe a professora Carolina:

(...) a construção da minha identidade como pessoa negra foi de me perceber não branca, né? Porque quando tu está na escola e a pessoa... Eu estudei no início do ensino fundamental em escola particular, a maioria das crianças são brancas e elas me identificavam como diferente. Então, foi muito mais uma construção de me perceber não igual a eles, daí tu vai...eles me chamavam, por exemplo, de Schneider falsa, meu sobrenome é um sobrenome de alemão por causa do meu pai, mas eu era falsa, porque eu não sou branca, né. Então essas coisas elas foram mexendo naquela fase dos 10, 12 anos que aí depois disso, bom se eu não sou uma Schneider verdadeira, o que que eu sou então? Aí que começou esse processo de buscar quem é que eu sou, ah então eu sou negra! Se eu não sou a Schneider, se eu não sou branca, então eu sou negra (SCHNEIDER, 2017).



Assim a construção da identidade negra se dá de maneira negativa, ser identificada como diferente em uma escola que não trabalha com a perspectiva de uma educação para a cidadania, é ser considerada como não “verdadeira”:

Em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a formação de alunos e alunas. Este fato torna-se preocupante na rede de escolas particulares, nas quais o número de alunos/as negros/as é irrisório. Aí não há sequer espaço para conflito e reflexão (CAVALLEIRO, 2001, p.148).

No caso da professora Carolina houve o conflito, o de ser identificada e se perceber como “não branca”. O problema é que o conflito não foi trabalhado, refletido pedagogicamente, e este movimento teve que começar internamente com Carolina, enquanto criança, sem a mediação educativa da escola. Esta é a importância fundamental da educação antirracista, ou educação para as relações étnico-raciais, pois situações de conflito sempre irão existir socialmente, já que na concretude social e cultural as diferenças sempre se impõem. Cabe à escola desenvolver as primeiras aprendizagens de convivência entre os diferentes:

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

Ao não trabalhar as relações entre as diferenças, negociando o que há em comum – a pretensa humanidade –, a escola ignora a concretude social existente na sociedade brasileira e de cumprir seu papel fundamental, já que, como expressa Miguel Arroyo, o objetivo fundamental de qualquer concepção educacional “da mais clássica à mais moderna, consiste em entender e ajudar o ser humano a se conhecer, se descobrir como humano, se constituir em sujeito social, cultural ético” (1995, p.13). Assim, como a escola vai auxiliar seus alunos em seus processos de constituição de sujeito social se ignora a realidade social na qual estão inseridos?

Esse fenômeno não acontece somente nas escolas particulares, diversas pesquisas demonstram que nas escolas públicas, apesar da presença em maior número de alunas/os negras/os, nem sempre a educação das relações étnico-raciais é desenvolvida e, como afirmou Eliane Cavalleiro, “em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

O silenciamento das escolas em relação aos aspectos raciais aparece na fala da professora Jaqueline (FRANCO, 2017): “a minha mãe fazia as tranças, daí um colega mexia

comigo sobre o meu cabelo e eu falei para o professor e o professor nem bola, era tipo invisível essas coisas”. Nas falas das professoras foi recorrente este silêncio, por parte dos professores, sobre as questões raciais:

Me lembro, nossa! Eu tinha uma... essa coisa é a mais pontual que eu lembro... que eu chegava em casa, eu chorava e ficava muito furiosa e a mãe não sabia mais o que fazer comigo; eu tinha uma colega Janaína, a Janaína vivia me chamando de neguinha isso, neguinha aquilo, de neguinha aquilo e outro...e eu chegava em casa e chorava e a mãe... Lá pelas tantas, a mãe: “chama ela de barata branca, chama ela de não sei o que, chama ela disso e daquilo”. Aí no outro dia eu voltei cheia... e eu sempre fui muito braba, muito barbaqueira, muito de querer dar pau e... eu fui com todos os predicados e qualidades para a Janaína e sei que destrinchei isso e ela sossegou o facho! Mas era assim, a Janaína vivia pegando no meu pé, por conta dessa coisa da cor e... era neguinha, neguinha fubá, neguinha do não sei o quê... Isso assim eu me lembro muito bem! (SILVA, C., 2017)

Eu lembro... Eu estudava no Inácio Montanha, aí eu lembro de um outro episódio com o meu pai...Os pais, numa época, não podiam entrar no Inácio, deixavam os filhos na porta e os filhos entravam. Aí teve um dia que um menino empurrou minha irmã mais velha e chamou ela de tição, aí meu pai já botou um bilhete enorme, pediu satisfação mil para a escola, minha irmã chegou em casa muito chorosa. E a minha irmã é bem clara, não tem a pele tão escura assim, aí eu até fiquei pensando: por que o guri... porque normalmente o tição é associado a pele mais escura né? Mas eu digo, bom...enfim, de repente ele é preconceituoso mesmo e não entende nada. Mas aí meu pai foi na escola e não queriam deixar ele entrar, aí me lembro que ele empurrou e disse “não, eu vou conversar!”. E entrou para conversar. Aí foi para o SOE e me lembro que chamaram o menino lá para esclarecer a situação e o menino chorava e dizia “mas não chamei ela, porque ela é clarinha, eu chamei a outra” (risos), que dava no mesmo porque também era filha dele (SILVA, D., 2017).

Nas duas situações, o racismo vivenciado na escola foi compartilhado com o grupo familiar e este, de algum modo, teve que intervir no espaço. Nestas duas intervenções podemos verificar as diferentes maneiras que cada núcleo familiar desenvolveu para ensinar suas filhas a enfrentar uma situação de racismo. A postura da mãe da professora Carla foi de responder à violência racial com agressão também, falando para a filha utilizar ofensas para a colega que constantemente a desqualificava, o que, segundo a professora Carla, foi positivo, porque a colega a deixou em paz. A estratégia de “se impor” é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto” (SOUZA, 1990, p.27). Já o pai da professora Denise, por ter sempre desenvolvido com suas filhas uma educação racial, optou por ir até a escola e fazer com que, efetivamente, a equipe escolar tivesse um posicionamento sobre o racismo vivenciado por sua filha. Se não fosse essa postura do pai, seria mais uma situação de racismo no ambiente escolar que ficaria invisibilizada, em que “o professor nem bola”, como explicitou a professora Jaqueline. Este silêncio nas situações de racismo na escola tem impactos profundos na formação humana das/os alunas/os negras/os:

Uma pessoa ignorada, maltratada e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente para consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Ou seja, quando a escola ignora as situações de opressões que ocorrem nas relações cotidianas, está desumanizando seus alunos. Soma-se a isso, as situações em que o principal adulto referência na escola, o/a professor/a pratica situações diretas de discriminação, como relata a professora Denise:

Mas assim, lembro de algumas situações. Lembro um episódio com a minha irmã que a professora botou um bilhete chamando minha mãe na escola para fazer doação de roupa, eu acredito que fosse porque ela era negra, porque ela não doou roupa para mais ninguém da escola (risos), só queria doar roupa para minha irmã. E aí ela perguntou para a minha mãe, se a minha irmã podia de tarde ficar na casa dela para cuidar da filha dela (risos), uma coisa assim tipo babá, sabe? (SILVA, D., 2017).

Entre o silêncio e a subalternidade, crianças e adolescentes negras e negros vivenciam na sua trajetória educativa uma constante realidade de desumanização. O educador pode assumir a postura de poder discriminador e

(...) nossa prática discriminatória aciona a “memória de discriminação” tão presente no mundo dos negros e detona pensamentos, atitudes e sentimentos de inferioridade motivados por impedimentos institucionais ou não. Essa memória pode ser ativada em situações de lazer, trabalho e educação. O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo (ROMÃO, 2001, p. 164).

Esse sentimento de limite fica expresso quando a professora Luciane (2018) responde sobre as situações de racismo vivenciadas na sua trajetória educacional:

Sim, muitas. Muitas situações, desde a infância todas as situações de querer pegar a mão, de cabelo de Bombril, tudo isso, todas essas situações, cabelo de Bombril, nariz chato, nega...toda a vida, né? E aquilo vai...de certa o que vai acontecendo, aquilo ali vai te neutralizando, né, vai te colocando num, né...que não tem coisa pior para neutralizar que uma ofensa racista, que aí tu está fazendo um debate seja qual for e a pessoa vem com um (tapa na mão)... uma ofensa racista. Então, assim, durante toda a minha vida, isso é uma coisa...bah! Toda a minha vida e depois experienciei com meu filho também. Então, assim é aquela coisa cotidiana né, que de início tu não sabe muito bem como, né, como fazer, como lidar e depois tu vai aprendendo, né.

Ser neutralizada/o e limitada/o na sua potencialidade e desenvolver processos educativos de modo individualizado, é uma constante na vida de pessoas negras que se repete há gerações, como disse a professora Luciane ao destacar o que seu filho experencia atualmente. Em geral essas aprendizagens saem do campo individual, não na escola, mas sim nas famílias

e nos espaços de coletividade negra, pois, em conformidade com Nilma Lino Gomes (2017), acredito que o Movimento Negro é o principal agente educador no Brasil já que educa negras/os e brancas/os há séculos para uma efetiva sociedade democrática (como exposto no capítulo 2).

Cabe destacar que essas “memórias de discriminação” (ROMÃO, 2001) não são ativadas somente nas/os alunas/os negras/os, mas sim em todo o corpo discente. Negras/os e não-negros desenvolvem, a partir de situações de racismo não enfrentadas nas escolas, imagens distorcidas de si e dos outros, em que sujeitos brancos são construídos “enquanto naturalmente superiores e, por isso, seus modos de agir, de viver, de sentir, de saber, de interagir com o divino, são normatizados como padrões” (MEINERZ, PEREIRA, 2017, no prelo, p.5). Em relação a esta discussão, podemos retomar a fala da professora Carolina, quando afirmou que foi na escola que começou a construir sua identidade não enquanto negra, mas sim de se perceber “como não branca”, “foi muito mais uma construção de me perceber não igual a eles” (SCHNEIDER, 2017). Nisto podemos entender a escola como o principal, ou o primeiro, espaço social que coloca a branquitude como norma.

Ensinando conteúdos, culturas e com um corpo docente majoritariamente branco, a escola reproduz cotidianamente todas as formas de colonialidade em que valores eurocêntricos e brancocêntricos ainda são vistos como superiores. E ainda no campo educacional, o ensino superior continua sendo também o espaço em que mais efetivamente esses valores se perpetuam, como podemos conferir nos depoimentos das professoras sobre as suas trajetórias acadêmicas.

### **3.3. Vivenciando silêncios na educação superior.**

Todas as professoras tiveram o seu ingresso no ensino superior a partir da metade dos anos 90 e, somente, as professoras Carla e Jaqueline cursaram suas licenciaturas no ensino superior privado. O que ficou como constante nesta etapa curricular, foi o não debate de questões raciais durante os cursos de graduação e a pouca, ou nenhuma, presença de outras/os colegas negras/os. De maneira geral, as professoras não dedicaram grande tempo, durante a entrevista, falando sobre as suas trajetórias no ensino superior. Quando questionei a professora Carla acerca de seu tempo na graduação, ela respondeu somente “Foi bem... foi bem legal! Foi bem tranquilo”, demonstrando que não teria mais nada a dizer sobre aquele período da vida (SILVA, C., 2017).

Na UFRGS formaram-se Carolina, Luciane e Denise em Pedagogia e Lisiane em Letras. A professora Lisiane afirma que, assim como na sua trajetória na educação básica na escola particular, quando entrou no curso de Letras na UFRGS, continuava sendo a única negra:

Na época não existia cotas e **eu era a única negra** na UFRGS na Letras (me graduei em língua estrangeira). Quando nós ingressamos na UFRGS, a gente ingressa como 110 alunos de licenciatura, ingressamos 110, desses 110 **eu era a única negra**. Eu sempre achei assim que iria ser muito legal, quando teve as cotas na Universidade, de eu estudar com outros alunos negros para saber como é que era a realidade, porque **eu sempre fui a única** na escola e além disso na UFRGS **eu era a única** (NUNES, 2018, grifos meus).

Como destaquei no texto, em um trecho curto de uma fala, a professora repetiu quatro vezes: “eu era a única”, não posso afirmar diretamente os significados atribuídos ao ser “única” pela professora Lisiane, visto que, em alguns momentos, pode ser positivo, estratégico; em outros, negativo, depende do contexto e das experiências de cada sujeito. No entanto podemos verificar em: “sempre achei assim que iria ser muito legal, quando teve as cotas na Universidade, eu estudar com outros alunos negros para saber como é que era a realidade”, que a UFRGS e a sua trajetória escolar não representavam a realidade da composição populacional do país ou, invertendo a interpretação, ser a única na universidade de fato confirmava a regra social educacional da população negra no Brasil naquele contexto.

No contexto específico da UFRGS, em 2007, um ano antes da implementação do Programa de Ações Afirmativas, a proporção de alunos autodeclarados negros classificados no concurso vestibular era de 6,35% (oriundos de escolas públicas e particulares); em 2010, esse percentual passou para 12,26%<sup>38</sup>. É possível ainda analisar a presença quase nula de alunos em cursos considerados das chamadas profissões imperiais (COELHO, 1999)<sup>39</sup>, o que não será feito aqui por não ser foco do estudo, mas cabe este destaque para mostrar o quanto no, ensino superior, existem diversos tipos de seletividade e hierarquização de alunas/os desde o ingresso.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, não estando dentro dessas profissões imperiais, por lógica, localiza-se dentro dos cursos considerados de baixa densidade na concorrência do vestibular. As três professoras que cursaram Pedagogia na UFRGS foram colegas em algum momento do curso:

<sup>38</sup> Dados apresentados no Relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (2008-2012) elaborado pela Comissão de Avaliação de Reserva de Vagas da Pró-Reitoria de Graduação. Relatório disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-comissao-de-acompanhamento/view>> Acesso em: 24/03/2018.

<sup>39</sup> No estudo de Coelho (1999), as três profissões mais conceituadas do período imperial eram Medicina, Direito e Engenharia.

(...) eu me formei uma turma depois. Na turma que eu entrei não tinha, era só eu. Aí depois...como teve um estágio, que eu tive que deixar por questão de trabalho, não coube lá na minha grade, aí eu me formei na turma da Carol, nós já éramos quatro, na turma da Carol tinha que era uma turma um semestre... um semestre depois (SILVA, D., 2017).

A professora Luciane, que participou do movimento estudantil desde o ensino médio e após do Movimento Negro, relata que já participava das primeiras mobilizações de estudantes negros na UFRGS:

(...) não lembro que ano foi, acho que...aí já no movimento universitário, quando eu estou na UFRGS, a gente começa as primeiras reuniões com negros, aí era época...fui contemporânea da Reginete, né, que a gente reunia numa salinha lá na Reitoria, naquele prédio da Reitoria que tem aquela escadaria, tinha um auditoriozinho ali embaixo, ali que a gente reunia, não enchia, né (risos), quando eu vi aquela foto de vocês lá na UFRGS assim, eu “Meu Deus!”<sup>40</sup>! A gente andava pela UFRGS e não via negros, eu era a única, era assim, era um, né, era um, a gente era um (SILVA, L., 2018).

A trajetória escolar na educação superior da professora Luciane teve vários caminhos. Primeiro, ela ingressou na PUCRS, no curso de Psicologia, depois na UFRGS, no curso de Letras. Em 1994 pediu transferência para Pedagogia, mas engravidou e teve que trancar o curso por dois anos. Durante o curso, sempre trabalhou e, mesmo com vários percalços na vida acadêmica, foi diretora do DCE da UFRGS, seguindo na sua trajetória de atuação nos movimentos sociais que se iniciou no ensino médio.

A professora Denise (SILVA, D., 2017), que teve uma formação familiar de consciência racial muito próxima à da professora Luciane, não participou de movimentos sociais durante a graduação. Questionei-a sobre sua participação em movimentos estudantis, e sua resposta foi:

Não, porque todo o meu tempo dentro da UFRGS foi trabalhando. Eu não pude nunca fazer... eu fui bolsista uma vez na UFRGS, voluntária. Porque como minha carga horária de trabalho era extensa... Quando eu entrei para a UFRGS, eu era fiscal de trânsito, eu era azulzinha da EPTC, fiz o concurso. Na época, a Pedagogia era da uma às sete [horas]. Então eu saía da Pedagogia... eu trabalhava das sete a uma, aí eu consegui um acordo para entrar às seis e meia e sair meio dia e trinta para poder chegar na faculdade a tempo (risos). Então assim, militância dentro da UFRGS nenhuma, nenhuma (...).

Na resposta da professora podemos observar que cursar a graduação e trabalhar ao mesmo tempo pode dificultar a experiência educacional no ensino superior, já que, no curto

---

<sup>40</sup> A professora faz referência à foto coletiva realizada no dia 20 de novembro de 2017, na UFRGS. O ato tinha como objetivo refletir sobre a presença de negras e negros na universidade. Confira a notícia: < <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/11/no-20-de-novembro-comunidade-negra-da-ufrgs-faz-foto-coletiva-representatividade-importa/>> Acesso em 20/03/2018.

tempo disponível que essa/e aluna/o possui, pode deixar de vivenciar outros acontecimentos dentro da universidade que não somente a frequência nas aulas, como pesquisa, projetos de extensão e participação no movimento estudantil, experiências que a professora Carolina pode ter:

Na UFRGS acho que foi tranquilo assim, porque era muita...não sei...eu fiz tanta coisa na universidade, descobri tanta coisa, eu fui me ligar mais no Movimento Negro mais para o final da universidade, mas antes disso eu fiz extensão, eu fiz pesquisa, bolsa de pesquisa, trabalhei em biblioteca, então, tudo que a universidade podia oferecer eu fui experimentando, eu trabalhei com EJA lá, mas o que eu mais gostei, eu trabalhei na extensão com agricultores na...educação no campo, né. E aí nós fomos para Mostardas-Tavares e ali a gente ficou hospedada no Quilombo que tinha lá, trabalhamos com o pessoal do Quilombo, porque eles estavam querendo reconhecer, o reconhecimento das terras em função do testamento da Maria Quitéria...então, tudo isso foi uma aproximação (SCHNEIDER, 2017).

Ainda relatando sobre a sua trajetória e como se desenvolveu a questão racial no seu curso, a professora Denise relata um caso de racismo, marcado pela desconfiança do branco sobre o negro (FANON, 2008.):

(...) no segundo semestre, fiz uma prova de filosofia (...) <sup>41</sup> E lembro que eu fui muito bem na prova, aí ela [a professora] pegou, me entregou a prova na aula, quando chegou no elevador, ela comigo me disse assim: “Tu foste muito bem na minha prova”, eu disse “sim, estou feliz”, e ela me disse assim “Tu tiveste ajuda de alguém?”, aí eu disse pra ela: “não, a prova não tinha consulta, né, como é que eu iria ter ajuda?”, “não é que tu foste muito bem” (risos) (SILVA, D., 2017).

Estudos da Psicologia Social afirmam que a desconfiança é uma das variáveis do preconceito e que “resulta das experiências pessoais e da aprendizagem social, vividas coletivamente em um ambiente social de desigualdade e violência extremas” (RODRIGUES, 2017, p. 185). É neste sentido que o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, coloca que a ERER “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.6).

Quando questionei a professora Denise se naquele momento ela percebera uma situação de racismo, ela respondeu: “Não me dei conta, sabe, assim... primeiro que eu nem esperava. Eu achei assim, ah, vai falar que eu fiz uma ótima prova, vai me elogiar. Não, ela queria saber se eu tinha colado (risos) Mas demorou para cair a ficha”. Realmente, para situações como essa,

---

<sup>41</sup> Neste momento da entrevista, a professora Denise citou o nome da professora da FAGED UFRGS que fez esta fala, visando preservá-la de possíveis situações constrangedoras, omiti o nome da docente.

nunca estamos preparadas/os e nem “armadas/os” para responder. No curso de Pedagogia, em uma universidade pública, Denise teve a sua capacidade intelectual questionada pela sua professora. Isto demonstra o quanto o despreparo de docentes em relação à questão racial e principalmente, o racismo impregnado em suas concepções pedagógicas e humanitárias, manifesta-se desde a educação básica até o ensino superior.

O mesmo aconteceu na experiência da professora Jaqueline durante sua formação de Licenciatura em Computação na FEEVALE, universidade privada, localizada na cidade de Novo Hamburgo (Região do Vale dos Sinos):

Era Computação, mas tinha umas cadeiras de Humanas, porque como era licenciatura, né, e eu me lembro de uma vez... nós tínhamos a disciplina de inclusão, que era dos portadores de deficiência, mas um dia a professora resolveu tratar das cotas quando ainda não eram aprovadas aqui, né, quando em... assim, em viés de ter a aprovação... estavam discutindo isso e daí diz que... eu cheguei atrasada, para variar, né (risos)! E diz que, antes de eu chegar na sala, estavam metendo-lhe pau, aí quando eu cheguei estava um ar assim de que... aí entrei na sala e tal, aí a professora tentou remediar, retomar a discussão, aí... “pessoal, vocês podem falar tudo aquilo que estavam falando antes da Nelza chegar!” Então assim, extremamente racista e segregador aquele ambiente lá, eu dei o ponto de vista, né, que eu tinha elaborado naquele momento e eles ficaram lá concordando ou não concordando, foi esse o viés de discussão que teve na disciplina. Eu era a única negra da sala... não tinha mais... é que a gente tinha cadeira com vários cursos, então tinha um na Ciência da Computação que fazia, não sei se formou. Na minha turma, era óbvio, na formatura eu fui a única, né, até porque a nossa turma era pequena... bem segregado o negócio, embora, não aparente, não tanto quanto antes, né (FRANCO, 2017).

A professora Jaqueline, ao narrar este episódio, parece demonstrar o incômodo de se perceber enquanto única naquele espaço, não apenas de presença física, mas de projeto de sociedade defendido na discussão entre colegas e professora. Hoje, ainda são recorrentes situações como esta, em que professores deveriam ser mediadores, mas insuflam conflitos, não possibilitando debates democráticos e resolução dentro da sala de aula. Não quero aqui deixar a ideia de apenas “culpabilizar” o agente educativo professora/professor, porém, por seguir os princípios pedagógicos e de sociedade defendidos pela educação das relações étnico-raciais, entendo que a/o educadora/educador “bem preparado/a é um/a multiplicador/a de informações corretas e um fator de alteração contumaz e poderoso das situações de discriminação racial, especialmente, no processo pedagógico de ensinar e aprender” (SILVA, 2001, p.70).

São nos espaços educacionais, enquanto locais de produção e difusão de conhecimentos e discursos oficiais, segundo a própria legislação brasileira, que ocorrem os primeiros exercícios de cidadania e socialização. No entanto, observando as falas das entrevistadas, podemos questionar a qualidade desse objetivo, haja visto que, seguindo as reflexões de Bourdieu (1998), a escola enquanto um microcosmo que cumpre a função de reprodução das estruturas sociais



macro, só perderá sua função de reprodutora das relações sociais desiguais quando se reformar e deixar de prover somente um determinado conjunto de disposições de classe e, acrescento aqui, raça e gênero.

Resumindo, as professoras que tiveram uma formação política em relação à consciência negra nas suas famílias foram Denise e Luciane. Carla e Jaqueline não tiveram de maneira direta, mas de alguma forma as famílias incitaram-nas a se perceberem enquanto negras e a responder às interpelações racistas. Carolina, a partir das experiências de diferenciações raciais na escola, espaço em que não se deu conta de sua negritude, mas sim de sua não branquidade; Lisiane sabia que era “escura”, mas dentro dos ambientes e contextos em que viveu não percebia que isto implicava em uma hierarquização social.

Em comum, nenhuma das professoras teve sua identidade negra desenvolvida afirmativamente através de discussões escolares, inclusive, elas tiveram que resolver os conflitos raciais individualmente ou com o apoio familiar. Se elas dependessem somente do ambiente escolar para o desenvolvimento de reflexões do ponto de vista de seu pertencimento, talvez não tivessem elaborado o espaço de luta pela manutenção de suas nomeações e permanência das cotas nos concursos municipais no ano de 2006. Analisando estas narrativas, encaminho-me para a conclusão do papel fundamental da família e dos espaços negros de sociabilidade como lugares centrais para o início de um processo de desenvolvimento de conscientização de si e do social, já que, até então, com exceção da professora Luciane, que compunha diretamente as fileiras dos movimentos sociais, as demais professoras afirmaram que não participavam diretamente de organizações políticas. Então, o que levou estas professoras a optarem por se inscreverem pela política de cotas para o concurso público do magistério municipal, sendo que esta é uma política pública conquistada pela luta do Movimento Negro?

#### **3.4. Depois de formadas: o ingresso no mercado de trabalho e o ingresso no concurso.**

Se autodeclarar negra, institucionalmente dentro de uma política pública, em um país racista e segregador significa um ato de coragem e de tomada de posição, mesmo que não tenhamos ideia da devida dimensão que este ato significa. Contudo, antes de chegarmos no momento em que as seis professoras se autodeclararam negras no concurso, vamos conhecer alguns momentos narrados pelas professoras sobre seus caminhos após as formaturas nos cursos de licenciatura.

Começo pela trajetória da professora Lisiane, que foi a única que trabalhou em escolas particulares antes de ingressar no magistério municipal. Antes, preciso informar que os nomes de pessoas e escolas citadas pela professora, durante os dois momentos de entrevista, serão omitidos a pedido dela, a fim de evitar possíveis retaliações.

Quando estava no último semestre do curso de Licenciatura em Letras na UFRGS, a professora Lisiane foi procurada por uma das poucas docentes negras da universidade na época que tinha indicação de uma vaga de professora de espanhol (sua habilitação em letras) em uma escola particular de Porto Alegre. Até hoje Lisiane afirma não saber o porquê aquela professora a procurou indicando-lhe para a vaga, pois, não a conhecia e nem havia cursado nenhuma disciplina com ela no curso de Letras.

A professora Lisiane fez a seleção, provas e entrevistas, obtendo aprovação para a vaga, porém, no dia marcado para a entrega da documentação, foi impedida de ser admitida, o que a professora relata:

(...) a coordenadora me elogiou um monte pelas provas que eu fiz, pela prova didática que eu fiz, ela me deu uma lista de documentos que eu deveria trazer no dia tal, eu não lembro qual era o dia, mas era em janeiro, isso foi em janeiro de 1998. Eu entrei em 94 [no curso de Letras] era graduanda, eu iria me graduar em fevereiro, aí eu levaria só um comprovante que eu era graduanda e me deu uma lista de documentação. Levei para a escola, aí no dia “tal”, levei a documentação na escola, levei até uma documentação a mais. O que aconteceu? Eu cheguei lá e me disseram que eu tinha que falar com o tal do coordenador, mas que ele estava ocupado no momento e que eu aguardasse um pouco. Fiquei ali, cheguei acho que eram umas 9 da manhã, meio dia e nada e eu vi que tinha um homem que passava carregando cadeira pra cima e para baixo na minha frente, aí eu acho que ele percebeu que eu não iria embora depois de aguardar 3 horas...me chamou, aí eu vi que era o senhor que estava carregando as cadeiras, né. Aí ele começou assim: “Ah, eu vim aqui para assinar teu contrato, né?” Me deu um papel, comecei a assinar o contrato, ele começou a pedir a documentação, pediu até como se fosse o teste do pezinho! E eu levei a documentação, aí ele: “o teu diploma?” aí falei: “não, eu não tenho diploma, mas eu já tinha falado com a coordenadora, porque eu só vou ter a partir de fevereiro, porque eu já estou aprovada, só está faltando todo aquele trâmite burocrático que é a formatura em si, aí depois da formatura gera o documento, mas eu tenho aqui o certificado de que eu estou apta e que dia tal, a partir desse momento, eu tenho mais 4, 5 meses para lhe entregar o documento que ele fica pronto na universidade”. O que aconteceu? O cara “ai que pena!”, pegou o documento da minha mão e rasgou na minha frente, eu fiquei assim oh... ele: “eu vou ser bem sincero contigo, aqui nessa escola, não é que eu seja racista, mas eles não aceitam gente da tua cor, aqui nessa escola não tem, então, para não chocar a nossa comunidade...”, isso em 98, eu fiquei assim... em pânico, saí dali...ele me falou um monte de coisa e foi me levando assim porta a fora, muito educadamente, mas dizendo aquele monte de coisa né, dizendo que não era por ele, era pela questão da comunidade...eu saí porta a fora (NUNES, 2018).

Na sequência a professora relata que saiu da escola chorando e ligou para a professora da universidade que lhe encaminhou para a vaga. Esta ficou extremamente indignada, tentaram tomar as providências, mas não conseguiram dar seguimento, porque não havia provas. Após o início das aulas naquela escola, os filhos da professora universitária, os únicos negros da

instituição de ensino, foram colocados por alunos mais velhos, na hora do recreio, dentro do latão de lixo, o que fez a docente retirar os filhos da escola.

A professora Lisiane conta que esta foi a primeira situação racista direta que vivenciou, pois até então, como narrado antes, por sempre ter sido a única negra nos espaços que frequentara, acreditava ser muito “protegida”. Segundo ela, esta situação foi impactante e por isso havia prometido que não iria procurar emprego em escolas particulares. Mas, uma semana após ter se formado, a mesma professora da universidade entrou em contato indicando outra vaga em escola particular:

(...) eu digo não, eu não vou, “tu vai, porque essa vaga é pra ti, eles querem uma carta de recomendação, a gente vai te dar, que nem esses brancos sempre lidam, eu faço uma carta de recomendação pra ti, para o coordenador, dizendo que tu trabalhou comigo no projeto”, eu nunca tinha trabalhado com ela. Eu fui com a carta de recomendação da professora, ganhei a vaga, era uma escola religiosa, mas eu era a única negra (...) só que eu era a cotista né, na época não existia esse nome cotista, mas tu era a única negra, então todo mundo me tratava bem (NUNES, 2018).

Mais uma vez, a partir desta situação de racismo que a professora Lisiane experienciou, voltamos ao caráter relacional da educação. A alegação do coordenador para não contratar Lisiane era de que ele não era racista – o que é um argumento totalmente racista, mas não irei analisar aqui propriamente o ato de racismo deste indivíduo, mas sim do sistema educativo – e que o problema era que aquela comunidade escolar poderia se chocar com uma professora negra, que a comunidade não aceitava gente daquela cor. Este argumento remete ao que Fanon discorreu: “do branco fechado em sua brancura” (2008, p.27), a ideia de não querer se relacionar com “outro”, de permanecer fechado em sua comunidade branca de classe média alta, o que tem muito a ver com a ideia de racismo por interesse sobre o que Maria Aparecida Bento trata. A autora argumenta, citando a pesquisa de Antonovski, que a manutenção da discriminação teria também como base o interesse, pois o desejo de manter o próprio privilégio e poder da brancura pode estar atrelado ou não à rejeição a um negro (BENTO, 2002, p.28). São atos realmente cientes para a manutenção de privilégios de um determinado grupo racial que não objetiva conviver nos espaços que, geralmente, são de poder, com outros grupos raciais, a não ser quando estes “outros” estão em condições de subalternidade a seu serviço.

A escola, como um dos primeiros espaços de sociabilidade, deveria promover o desenvolvimento de relações democráticas saudáveis. Contudo, como podemos observar na situação relatada pela professora Lisiane e tantos outros casos de racismo nas escolas, não há cumprimento deste objetivo primeiro de enfrentamento aos conflitos e tensões geradas nas relações humanas. Ao contrário, é evitada a convivência entre diferentes e, quando isto não é

possível (como nas escolas públicas), a escola atua na política do “avestruz”, como aborda Munanga (2008, p. 11), coloca a cabeça dentro de um buraco e finge não ver as situações de racismo para não fazer o enfrentamento à estrutura social desigual. Assim, acredito que nas escolas particulares pode se perpetuar uma política de racismo por interesse, enquanto que nas escolas públicas se dá o racismo por omissão.

Somado a isto, cabe pensar o cargo que Lisiane ocuparia na escola particular. Sem dúvidas, se ela se candidatasse a uma vaga nos serviços de limpeza ou cozinha na escola, não chocaria aquela comunidade escolar. No entanto, sair do seu lugar social de mulher negra e ocupar uma posição de poder – como professora – seria extremamente chocante para a comunidade escolar<sup>42</sup>.

Outro fenômeno a ser observado na narrativa é que, como na sua trajetória escolar, enquanto professora, Lisiane continuou sendo a única negra nas escolas particulares, na entrevista ela afirma: “eles fazem assim, eles contratam os melhores, mas eles contratam um negro, eles contratam um homossexual, eles contratam poucas mulheres, é para entrar na cota e a cota negra sempre era preenchida por mim” (NUNES, 2018).

Outro ponto instigante do relato de Lisiane foi a ação da docente universitária que a indicou e utilizou de estratégias “que nem os brancos” para que Lisiane conseguisse um emprego como professora. Se utilizando das brechas da institucionalidade que acessou ao ingressar como professora na universidade. Com isto, pode-se pensar que esta estratégia não é correta, que seria corrupção, que não seria justa. Depende do ponto de vista! A estratégia da indicação, das redes, do chamado “Q.I” (Quem indique), funciona há séculos entre as elites<sup>43</sup> neste país. Existem estudos que afirmam que no século XIX, a organização político-burocrática e social no Brasil desenvolveu-se por laços pessoais de amizade e parentesco. Por meio desta estratégia, famílias e grupos dominantes se mantêm nos cargos de poder do país ou, pelo menos, garantindo que seus interesses, princípios e projetos para o país sejam mantidos (MARTINS, 2007; GRAHAM, 1997).

A estratégia da professora universitária foi utilizar as ferramentas da casa grande<sup>44</sup> para poder proporcionar direitos as suas, transgredindo este conceito de rede de continuidades de interesses e subordinações para a garantia de direitos. Se é certo ou não, se é efetivamente um

---

<sup>42</sup> O tema da carreira docente como um meio de rompimento da subalternidade a mulheres negras será abordado no próximo capítulo.

<sup>43</sup> Elite aqui compreendida no seu sentido amplo, como aqueles que se encontram no topo da hierarquia social e detêm poder de opressão.

<sup>44</sup> Referência à frase de Audre Lorde: “As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande”. In: LORDE, Audre. Textos escolhidos. Disponível em <difusionfeminista@riseup.net> Acesso em: 20/04/2018.

meio de combate a privilégios, pode-se debater, mas dentro das possibilidades e oportunidades disponíveis neste país à população negra, torna-se uma importante estratégia de acesso a direitos e, principalmente, de combate a privilégios históricos. A professora Lisiane tinha todas as qualificações necessárias para o cargo, em todas as seleções passou com excelentes notas, mas a cor de sua pele era julgada como impeditiva de acessar ao emprego.

Caso distinto aconteceu com a professora Carla, por não ter nenhum tipo de contato ou indicação, afirma que entregou currículos em várias escolas particulares, mas nunca foi chamada (SILVA, C., 2017). Ela, Carolina, Jaqueline e Denise atuaram, antes de ingressar no magistério municipal, em serviços públicos, como professoras ou não, pois o concurso ocorreu no ano de 2003, mas as primeiras nomeações aconteceram em 2005.

Enquanto não foram nomeadas, as professoras inseriram-se no mercado de trabalho atuando como concursadas em outras funções que não a docência, até conseguir ingressar no magistério municipal:

Eu fiz [concurso] para o Estado... fiz para o município de Porto Alegre para monitor, passei e fui chamada, aí fiquei 5 ou 6 meses no município como monitora. Tinha feito para o Estado, me chamaram. Tive que largar um, porque não dava os dois cargos. Fiz de novo para o Estado... Me chamaram no Estado de novo, fiquei com duas matrículas. Aí fiz para o município e passei no município, aí tive que largar uma matrícula no Estado. Fiquei com 40 horas no município e 20 no estado. Desisti das 20 [horas] do Estado e fiquei só com 40 no município. Muito antes de tudo isso eu fiz... tinha feito para o Estado logo que formei, para o Estado, mas para Canoas, para Nova Santa Rita. Me chamaram e tal, fui procurar a escola, nunca encontrei a escola, estou até hoje procurando (risos). Desci no meio da faixa e assim “tá e agora?”. Voltei com medo de me perder, nunca mais apareci, desisti daquela primeira nomeação que era em Nova Santa Rita (SILVA, C., 2017).

A professora Luciane se formou em agosto de 2003, o concurso da Prefeitura de Porto Alegre ocorreu em outubro do mesmo ano. De 2003 a 2005, envolveu-se diretamente nas ações de formação desenvolvida pela ACMUN (Associação Cultural de Mulheres Negras), organização de mulheres negras de Porto Alegre fundada em 1994.

Luciane: Aí quando eu entro na ACMUN, eu começo a ver essa questão da mulher negra, de que bom, tem que fazer movimento específico. É eu também me volto para a questão da educação, a gente faz...eu coordeno ali um projeto que a gente traz até o presidente de Moçambique...Acho que foi um dos primeiros cursos de História e da cultura afro-brasileira de capacitação que a gente conseguiu fazer um movimento de articulação, era o Fortunati, na época Secretário de Educação do Estado, e a gente fez junto com a UFRGS, era a Wrana, a Reitora, que ela fez uma abertura do ano letivo, se não me engano, com o presidente de Moçambique e a gente se articulou com o secretário dele de Relações Exteriores, eu acho... na época a Elaine Oliveira Soares, deve conhecer, né, uma pessoa ativa no movimento?

Priscila: Sim, sim

Luciane: Que coordenava a ACMUN, tinha esse contato e eu coordenei o curso e a gente fez um dos primeiros...a gente trouxe a Azoilda que faleceu, a Azoilda Loretto que participou do curso, a gente fez em parceria com a Cândido Mendes que foi uma das primeiras universidades que trabalhava...dentro da UFRGS não tinha nada assim que discutisse essa questão (SILVA, L., 2018).

Foi ao ingressar na ACMUN que a professora Luciane compreendeu que deveria fazer um movimento específico das mulheres negras. Naquele período participou da organização de cursos de formação relacionados a histórias e culturas afro-brasileira e africana. Este relato retoma a temática da importância e do papel educativo que organizações negras e de mulheres negras tiveram enquanto agentes educativos no processo de formação para uma educação democrática.

Naquele momento apenas a professora Luciane integrava o Movimento Negro, mas como conhecera as professoras Carolina e Denise no final do curso de Pedagogia, na UFRGS, elas mantiveram contato e formaram um grupo de estudos para o concurso do magistério municipal de Porto Alegre.

Enquanto estudavam para o concurso, Carolina trabalhou em outros municípios vizinhos como professora: “eu fiquei o resto de 2003, 2004 eu trabalhei em Charqueadas, em 2005 me chamaram em Novo Hamburgo e em Porto Alegre” (SCHNEIDER, 2017). Denise, além de ter trabalhado como professora em outro município, atuou como concursada na Prefeitura de Porto Alegre na FASC:

Quando eu terminei a faculdade, fiz concurso em tudo que era prefeitura, porque eu queria ser professora. E na época no final do curso, eu já estava trabalhando na Prefeitura de Porto Alegre, mas eu era monitora da FASC, então eu trabalhava com morador de rua. Eu tinha claro assim, que eu me formei para ser professora, então eu não queria fazer outra coisa. Então, comecei a fazer concurso. Fiz em Viamão, fiz em Gravataí, fiz em Eldorado, Cachoeirinha...eu fiz trezentos mil concursos. E fiz Porto Alegre, junto, tudo junto, fui chamada em Viamão, o salário era muito ruim, eu digo não vou, vou continuar como monitora mais um pouco, até porque eu queria conciliar e não podia, porque tu só pode conciliar se for com outro [cargo] de professor, eu era monitora não tinha como. Eu digo bom consigo viver, na época meu salário era de fome mesmo, era muito ruim.

Aí eu fui trabalhar em Eldorado do Sul, fiquei um ano trabalhando lá, esperando o concurso de Porto Alegre, porque eu tinha passado entre uma das primeiras, mas o concurso ficou parado. Alguém entrou na justiça por algum motivo e o concurso ficou parado. A gente fez em 2003 e fomos nomeados só em 2005. O concurso ficou parado, então nesse tempo eu fiquei trabalhando em Eldorado do Sul (SILVA, D., 2017).

A vontade de atuar como docente na rede municipal de Porto Alegre foi compartilhada também por Jaqueline (FRANCO, 2017):

Eu estava em Dois Irmãos, porque eu tinha feito concurso pra lá, estava trabalhando em Dois Irmãos, cidade extremamente pequena e área de colonização alemã, servidoras públicas eu e a...enfermeira ou técnica em enfermagem, as únicas negras da cidade (hoje essa servidora é prefeita reeleita da cidade), mas eu não morava lá, só trabalhava. Eu estava trabalhando lá quando resolvi fazer o concurso da prefeitura que saiu, só que eu não estava formada na faculdade ainda, eu fiz pelo magistério, eu queria muito ter feito pela minha faculdade, mas aí não dava, porque eu não estava formada ainda (...)

(...) me lembro que eu voltava para casa de trem... era uma trajetória para Dois Irmãos, né, ônibus, trem, aí descia na estação Unisinos de São Leopoldo, porque não tinha trem até lá, Novo Hamburgo, pegava ônibus na Unisinos até a Rodoviária de São Leopoldo para depois pegar o[ônibus para ] Dois Irmãos. Isso era a ida, aí a volta, às vezes, eu vinha com o ônibus caxiense até a rodoviária ou então tinha que fazer uma trajetória de pegar trem também, pegar ônibus e fazer baldeação...eu me lembro que quando eu voltava, chegava aqui e enxergava o Guaíba, dizia mentalmente, me chama Prefeitura de Porto Alegre, me chama!

A professora Lisiane, enquanto trabalhava em escola particular, dedicou-se muito para passar no concurso do magistério de Porto Alegre. A remuneração do sistema público municipal e seu plano de carreira sempre foram mais vantajosos se comparados ao sistema estadual de educação, o que estimulou todas as professoras a se dedicarem muito para conquistarem a aprovação naquele concurso. Afirma Lisiane que naquele período:

(...) eu estava em uma escola particular, dava aula num curso de idiomas NUCLEN e dava aula na Restinga, num contrato de emergencial do Estado. Aí 2003 fiz o concurso da Prefeitura, passei, passei em primeiro lugar (...) na época na Prefeitura era muito difícil aprovar, eu paguei um cursinho, eu fazia sábado e domingo o cursinho (NUNES, 2018).

Percebemos nas trajetórias das professoras que todas estavam trabalhando em outros locais e fizeram um grande esforço para serem aprovadas no concurso. Quando questionadas se, no momento da inscrição, tiveram alguma dúvida sobre a autodeclaração como negras e a opção pelas cotas raciais, nenhuma delas afirma incerteza, pois já se viam como pessoas negras.

(...) mas no momento da inscrição eu não tinha dúvida, eu não estava...porque tinha gente que questionava se eu era realmente negra ou não...não, eu não tinha mais dúvida isso era coisa lá da adolescência, na adolescência eu tinha dúvida ainda; eu não sabia, estava em formação, não tive uma formação familiar que me dissesse “tu é negra”, diferente dos meus filhos hoje, os meus filhos, eles têm a cor da pele, mais ou menos, como a minha. Eles são um pouquinho mais escuros, porque o pai deles é mais escuro que eu, mas eles são negros e eles sabem que eles são negros, né, um tem 5 e outro tem 9 anos, então a formação deles é diferente em relação à identidade racial. A minha, eu não tive isso, mas quando chegou na hora do concurso, também não tive dúvida mais do que eu era, podia estar ainda...como vou dizer, entendendo melhor internamente, mas se tu chegasse e me perguntasse eu não iria ter dúvida nenhuma (SCHNEIDER, 2017).

(...) eu sabia o porquê e ainda dizia para as pessoas, ah finalmente chegamos a... porque lá... eu lembrei agora... uma vez eu fiz uma disciplina eletiva na UFRGS que a gente estudou as ações afirmativas nos Estados Unidos, e aí... não lembro quem era a professora... Era Educação e movimentos sociais, não lembro quem era a professora,

mas eu lembro que a gente estudou as ações afirmativas nos Estados Unidos, e aí que eu conheci o sistema de cotas. Eu vi que lá eles já tinham implementado na década de 70, então quando abriu o concurso aqui, eu fiquei muito orgulhosa de fazer parte daquilo, porque eu pensava assim, “ah, isso é história, né, isso é histórico, eu tenho que passar, porque isso é histórico”! Imagina eu poder... Eu e a Carol, inclusive, depois que passamos, a gente deu uma palestra sobre isso em algum lugar, não lembro onde, falando sobre o nosso sentimento em estarmos entrando na Prefeitura pelas cotas, né? (SILVA, D., 2017).

Ah sim, sim! Eu estava mais escurecida, naquele momento sim, mais amparada... tranquilo... tipo, oba que legal nesse concurso da prefeitura tem cotas, vou assinalar (FRANCO, 2017).

É, não tem discussão isso, né! Não tem o que discutir, né. Não há dúvida enquanto isso, né. Para mim era muito tranquilo. Entre aspas, né? Porque para nós nunca é tranquilo assim (risos)... Mas não tinha o que discutir em relação a isso... Então quando eu fui me inscrever, óbvio que eu fui me inscrever na oportunidade que me deram, que foi a primeira naquele momento, depois é que começou toda a função que é. (SILVA, C., 2017)

O “não tem discussão”, o “estar mais escurecida” nos indicam que o momento da inscrição por cotas no concurso de Porto Alegre foi um momento de afirmação, de não mais questionar se era ou não negra. Ao que parece, as professoras quiseram passar a ideia que naquele momento suas identidades enquanto negras pareciam estar “resolvidas”. Mas, vejamos o caso da professora Lisiane:

Eu sabia, porque o meu namorado na época, na época eu namorava uma outra pessoa, e ele era do PT e ele me disse que a Prefeitura de Porto Alegre iria abrir cota para negros. Ele assim “Lisiane, tu é preta, te inscreve nisso aí”, aí eu disse “mas eu não vou conseguir”, e ele [disse]: “tu vai conseguir porque mais preta que tu e inteligente...” Ele dizia assim, era um grosso (risos), um italiano grosso. Quando eu fiquei sabendo, já *a muito tempo atrás* que iria ter a questão das cotas e quando abriu o concurso da Prefeitura, foi ele que me trouxe todas as coisas, “tu marca aqui que tu é preta”, aí eu marquei.

Como a professora Lisiane afirmou em outro momento da entrevista, ela sabia que “era escura” e com o incentivo do seu namorado na época, resolveu se inscrever pelas cotas. Como vimos no capítulo 2, a discussão para a implementação da política de cotas nos concursos municipais de Porto Alegre começou durante o governo municipal do PT, com ampla pressão da setorial de negros do PT/RS que, naquele momento, compunham a administração municipal.

A professora Luciane – que apesar de estar no movimento estudantil durante os primeiros debates da inclusão de cotas nos concursos municipais – não acompanhou este processo. No momento da inscrição não teve dúvidas em relação à importância daquela política. As professoras Luciane e Denise ficaram nas primeiras colocações do concurso; Luciane tirou a nota mais alta da prova:



E aí eu tirei o primeiro lugar na verdade, eu seria o primeiro lugar, mas nenhuma de nós tínhamos títulos. Nós não tínhamos Doutorado, não tínhamos Mestrado...nós tínhamos o nosso curso. Então, o que aconteceu? Uma professora, uma outra professora branca, que tinha tirado acho que 69 ou 70 na prova, como ela tinha Mestrado e Doutorado, ela passou para o primeiro lugar e eu fui para o sétimo lugar, né, porque eu não tinha título. Então eu fui para o sétimo lugar, a Denise, se não me engano foi para o décimo primeiro lugar, né? Eu tirei o primeiro lugar e eu fiquei em primeiro lugar nos afrodescendentes (...)Mas o que eu achei interessante, é que o meu pai, na época, falava “Tu viu, se tivesse uma vaga tu não entraria, porque tá aí a diferença, por isso as cotas, porque tu pode ser a mais inteligente, mas não basta”? Porque tu vai ser mais inteligente, mas tu não tem a mesma trajetória de vida, nem história deles, eles já estão a 500 anos na universidade, na frente, então não tem como...então nunca vai ser igual, mesmo que a prova seja a mesma, né. Então, a gente acabou ficando...eu me lembro até quando a gente foi, eu e a Denise, a gente queria desistir da cota para puxar outros dois, a gente queria entrar pelo geral para puxar os outros dois, né. E aí só que, na época não deu, disseram que não tinha como...bom, nós entramos daí pelas cotas. Eu em primeiro, a Denise, acho que em segundo ou terceiro...sei que a gente entrou logo de início como cotistas (LUCIANE, 2018).

Logo que ocorreram suas nomeações, as professoras passaram pela CAIA (Comissão de Avaliação do Ingresso de Cotistas Raciais) que se destina à aferição de candidatas/os negras/os a cargos públicos de provimento efetivo do município de Porto Alegre. Deste momento as professoras contam:

(...) a comissão foi assim, um espaço de desabafo de reconhecimento também desse negócio também de onde é, que eu estava, qual era a minha missão...porque ali foi um...além de eles verem se a gente é negro ou não...tinha um pessoal do Movimento Negro ali falando das coisas, de como tinha se dado toda essa luta, de ter aquele momento ali, era a primeira leva grande de cotistas (...)E o grande chamamento foi o de professores, né, e aí a gente passou... cada um contou um relato de como é que a vida era dura sem as cotas, de quanto...enfim, foram sendo marginalizados...todo mundo contou uma experiência ali de racismo naquele momento e tá, fomos aprovados (FRANCO, 2017).

Quando a gente foi fazer a... porque no município eles fizeram a... tipo uma banca, né? Ali, claro... aquilo ali foi horrível também, porque foi uma choradeira... foi tão... tão... mexeu tanto com... mexia tanto com as pessoas assim... cada declaração que a gente ouvia assim... foi tão... Não foi horrível no sentido de, né... Mas mexeu assim, né... mexeu bastante com o emocional das pessoas, eu acho. O relato de cada um, enfim... porque aí tu começa a ver a vivência de todas as pessoas. Claro... comparando aquele momento...percebendo que os... comparando o que os outros viveram eu até posso me dizer que eu sou uma privilegiada assim... mas sim, eu naquele momento eu também percebi quanto eu já tinha sofrido que talvez estivesse até aquele momento despercebido, por exemplo... eu nunca trabalhei numa escola grande de renome. Quanto de currículo eu dei logo que eu me formei né, quanto que eu participei de entrevistas e nunca chamaram (SILVA, C., 2017).

A comissão – que tem como objetivo principal a aferição dos candidatos negros e poderia ser considerada como um momento constrangedor, “horrível” no sentido negativo – serviu como mais um espaço de fortalecimento, de “desabafo e reconhecimento” entre as professoras. A professora Luciane diz não lembrar muito deste momento da CAIA. Ela e

Denise, por terem sido aprovadas no concurso em ótimas colocações, queriam sair da condição de cotistas e ingressar no acesso universal: “o que eu me lembro nitidamente é nós tentando dizer que a gente não queria entrar pelas cotas (risos), porque a gente queria que puxassem os outros, porque, naquele momento, a gente não sabia se iriam chamar mais pessoas, né?” (SILVA, L., 2018). Jaqueline lembra desse movimento de Luciane e Denise:

É, tinha as gurias que tinham mais essa visão política como a Lu e a Denise... que eu me lembro que, na nomeação, elas queriam se desqualificar da condição de cotistas, porque elas passaram na listagem geral em colocações que dariam acesso, para poder dar mais lugar para mais duas, né... Sempre teve esse sentimento de solidariedade e aí não foi permitido, se elas tinham conseguido os primeiros lugares como cotistas, então, tinham que continuar. Eu me lembro desse movimento das gurias, “ah, a gente quer tirar, desanular a condição de cotista” que aí elas seriam chamadas na listagem geral e subiria mais duas para a lista de cotas, mas aí não foi permitido (FRANCO, 2017).

Enquanto as duas professoras tinham essa preocupação e se mobilizavam para que mais cotistas pudessem ingressar no Município, desde o primeiro ingresso, na primeira aferição da CAIA, ocorreram tentativas de fraudes na política de cotas, conforme a professora Lisiane (NUNES, 2018):

(...) tinha três gurias loiras, mas assim loiras de olho azul, eu fiquei olhando assim, mas tem alguma coisa errada aqui, né? (risos) Eu não tinha me tocado, se o concurso era para afrodescendentes ou... bom, porque meu sobrinho é afrodescendente, mas na época ele nem existia nem imaginaria que de uma coisa preta iria sair um loiro (risos), tudo bem. Aí nós entramos na sala e era, só assim um comentário, tinha uma mesa assim em U e era só para nós comentarmos a nossa realidade negra, o que tinha acontecido até então, aí as três pediram “ai eu gostaria de voltar para a fila, porque eu acho que marquei o X no lugar errado”, uma perguntou assim “qual é a colocação mesmo que eu fiquei?”, aí na hora, tinha um cara da Prefeitura com um computador e disse assim “tu é cento e não sei o quê, tu é duzentos e não sei o quê e tu é trezentos e não sei o quê e vocês vão voltar para a fila”. Elas saíram, nem nos deram tchau, eu me lembro dessa senhora do Maria Mulher dizendo que todos os brancos que tinham escrito aquele X, aquelas vagas iriam se perder, porque eles não iriam chamar mais negros para repor... Aquelas vagas se perderam, três vagas, na época era assim o concurso, se um branco marcasse “sem querer” o X, na prova de acareação para ver se tu é negro mesmo, porque aí tu conta a tua realidade, o que aquelas loiras iria contar de realidade de racismo? Só se elas aplicaram racismo em alguém (risos) tanto que elas nem começaram a narrar, quando a senhora do Maria Mulher falou que era para narrar sobre racismo, na hora elas já pediram para ir embora, nem ouviram nossos relatos, e foi assim que aconteceu.

Como apresentado no capítulo 2, no início das discussões sobre a implementação das cotas nos concursos municipais, o Movimento Negro já pontuava a questão das fraudes e, infelizmente, até a atualidade, pessoas brancas que se autodeclaram negras não respondem juridicamente por isso. Configura-se como crime de falsidade ideológica, autodeclarar-se negra/o sendo uma pessoa branca a fim de utilizar uma política pública afirmativa. No fim, mais uma vez, pessoas negras, a quem estas políticas são direcionadas, são prejudicadas na seleção,

como no caso das professoras. Três professoras se autodeclararam negras sendo que não o eram e três pessoas negras deixaram de ter acesso àquelas vagas.

Das seis entrevistadas, Carolina foi a única que passou pela CAIA depois, pois ela e outra professora foram nomeadas em uma segunda chamada. Então, no momento da aferição estavam somente as duas, Carolina relata:

(...) Mas perguntaram por que eu achava que eu era negra, eu me lembro que eu contei toda a história da minha mãe, da minha avó, dos bisavós, enfim de toda a ancestralidade, tudo o que eu sabia, eu falei. Me perguntaram também se eu não me achava clara demais para ter direito a essa cota, eu me lembro que eu respondi que não, pois era um resgate histórico, que não sei o que, todo o arsenal, eu botei pra fora! Fez parte da banca a ONG Maria Mulher, essa eu me lembro certo, o pessoal da Prefeitura mesmo e teve mais alguma ONG junto, mas eu me lembro da Maria Mulher, porque foi a Conceição que estive na banca, então, dela eu não esqueci mais, parece que teve alguém do MNU, mas aí minha memória já não resgata (SCHNEIDER, 2017).

Como podemos observar na trajetória das professoras, elas estavam munidas com o “arsenal”, como falou Carolina, de se identificarem enquanto negras. Em algum momento, seja a partir de situações de racismo, seja pelas influências familiares, estas mulheres já se reconheciam como negras e quiseram afirmar e utilizar este marcador para acessar o magistério municipal afirmando saber que eram negras. Em outros momentos da vida, a raça funcionou somente de modo hierárquico, colocando-as na condição de opressão, porém perceberam que naquela oportunidade, pela primeira vez, utilizariam o ser negra como algo afirmativo, que possibilitaria acesso a direitos historicamente negados.

O mesmo aconteceu no meu processo. Ao me inscrever para a política de cotas na universidade, rememorei a minha vida desde a infância e encontrei situações de racismo que, até então, não tinha parado para pensar. Foi identificando situações de racismo que compreendi que eu tinha direito a utilizar aquela política que, apesar de algumas pessoas afirmarem que eu era “morena” ou “nem tão negra assim”, estas identificações não me afastaram da experiência desumana do racismo na totalidade da sociedade.

E assim, vivendo a negritude, criando estratégias de sobrevivência, com ênfase para a educação, pessoas negras que não tinham nenhum envolvimento político, se inscrevem na política de cotas buscando um sentido positivo ao ser negra/o. A política de cotas torna-se, além de um importante instrumento para garantia de direitos, uma tática de conscientização político-

racial e o aumento de pessoas autodeclaradas negras nos censos do IBGE pode ser considerada um reflexo deste fenômeno<sup>45</sup>.

Tendo consciência das suas negritudes, as seis professoras ingressaram no magistério municipal de Porto Alegre no ano de 2005; a partir do próximo capítulo verificaremos como foi este ingresso, retomando fatores que as encaminharam para a escolha pela carreira docente, fazendo uma breve reflexão sobre a história de professoras negras no Brasil. A carreira docente para estas mulheres foi uma escolha pessoal? Foi uma condicionante? Ou mesmo considerada um meio de ascensão social?

---

<sup>45</sup> Ver reportagem: < <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,acao-afirmativa-estimula-aumento-dos-autodeclarados-pretos-imp-,934129>> Acesso em 30/03/2018.

#### 4 - “UMAS NEGRAS BOAS PARA A COZINHA, O QUE QUEREM ESTUDANDO?”

(...) essas mulheres “saíram do seu lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira (...) para ocuparem uma posição que (...) ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 2010, p.77).

A escrita desta parte destaca analiticamente alguns elementos das narrativas das professoras que expressam os motivos pela escolha da carreira docente. Tais destaques estão permeados pelos referenciais epistemológicos e pedagógicos de minha escrita e são, portanto, escolhas de minha autoria em relação de compartilhamento com as mulheres participantes do estudo. O presente capítulo recebe seu título a partir de um desses elementos destacados, a frase “Umas negras boas para a cozinha, o que querem estudando?” refere-se ao que a mãe da professora Jaqueline ouviu quando tentou ingressar no ensino médio, na cidade de Dom Pedrito, nos anos de 1970, depois de várias tentativas sem sucesso até se mudar para Porto Alegre e iniciar seus estudos para auxiliar de enfermagem e após para técnico em enfermagem (FRANCO, 2017). Esta frase representa o lugar social reservado às mulheres negras, lugar este que, até pouco tempo, era o caminho “natural”, de trabalho em serviços domésticos, sem garantias de direitos trabalhistas e com baixa remuneração. Mas a geração das professoras que foram entrevistadas, dentro dos seus núcleos familiares, foi a que em maior contingente começou a romper com esse lugar. Jaqueline, por influência da sua mãe e de sua tia que foi professora, colocou a educação formal como caminho possível para superação do lugar de subalternidade. O que aconteceu com a Denise também, conforme apresentado no capítulo anterior; seu pai que sempre deixou suas filhas conscientes do processo de hierarquização racial, afirmava “vocês têm que estudar, porque vocês são negras e as pessoas negras, se não estudarem só servem para lavar chão na casa dos brancos” (SILVA, D., 2017).

Por isto não haveria como narrar as escolhas da carreira docente destas mulheres sem antes apresentar, mesmo que brevemente, algumas estratégias educacionais desenvolvidas pelo Movimento Negro no Rio Grande do Sul e abordar a histórica presença das mulheres negras na carreira docente. Histórico este que rompe subalternidades e que se tornam trajetórias de sucesso, como veremos nos estudos de Cleonice Nascimento (2013) e Maria do Nascimento Felizardo (2009). Trato nessa parte da dimensão histórico-política de estar numa posição de poder que é a docência em um estado como o Rio Grande do Sul, caracterizado pela invisibilidade construída para a existência das mulheres negras. Após essa reflexão histórica, que irá embasar minha análise sobre o tornar-se professora negra, adentrarei nas trajetórias das

seis professoras entrevistadas buscando compreender como e por que ingressaram na carreira docente.

#### 4.1 A demanda da educação pela população negra no RS

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), devido à política educacional brasileira responder de forma lenta e nem sempre corretamente à demanda histórica do racismo no Brasil, o Movimento Negro tem elaborado “com seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra” (p.49). Estas ações se deram principalmente no cerne das organizações negras desde as irmandades religiosas e no Rio Grande do Sul não foi diferente. Estudos como os de Lúcia Regina Brito Pereira (2007) demonstram que vem de longa data a demanda por educação e organização da população negra para educar os seus no Rio Grande do Sul. Assim, coloco-me diante da seguinte questão: como a profissão docente engendra-se nesta demanda histórica do povo negro no solo gaúcho?

No texto “Educação dos Negros e das Negras”, que compõe a obra “Negro em preto e branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre”, organizado pela fotógrafa e historiadora Irene dos Santos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apresenta o caráter coletivo da promoção à educação pela população negra em Porto Alegre:

(...) tios, primos, amigos se unem aos pais e irmãos do estudante, seja moça ou rapaz, jovem ou nem tanto, para dar o apoio afetivo, intelectual, material. Grupos do Movimento Negro incentivam e criam condições com a oferta, entre outras, de reforço escolar, de curso pré-vestibular. A família e a comunidade, cada uma a seu jeito, se vêem responsáveis pelo sucesso dos que se empenham nos estudos. Cada estudante que vence, a família se realiza, a comunidade também. Educar-se, para nós negros, não é caminho de realização individual. Toda a comunidade que representamos e da qual fazemos parte, se afirma, torna-se mais forte com a nossa realização (SILVA, 2005, p.72).

Neste sentido podemos verificar que a ascensão social, pelo viés da educação, longe de ser somente uma demanda individual, constituiu-se entre os grupos negros como uma conquista imbuída de sentidos coletivos. Uma das formas de organização do Movimento Negro foi a imprensa negra<sup>46</sup>, a qual atuou na denúncia das condições precárias da população negra, mas

---

<sup>46</sup> Segundo José Antônio dos Santos: “a Imprensa negra é constituída por jornais publicados, a partir do final do século XIX, com a intenção de criar espaços de comunicação, informação, educação e protesto da comunidade negra. (...) tinham o objetivo de indicar regras morais e de comportamento para os leitores, bem como juízos afirmativos de uma *identidade negra*.” (SANTOS, 2010, p. 84).

também teve papel educativo, informando e politizando os grupos negros. Em Porto Alegre, o jornal *O Exemplo* circulou entre 1892 e 1930 e sua principal reivindicação foi a instrução do povo negro.

Da mesma forma, o jornal *A Alvorada* (1907-1965), do município de Pelotas, reunia membros de diferentes associações da cidade. E, em 7 de setembro de 1934, divulgou a *Campanha Pró-Educação* da Frente Negra Pelotense (FNP) e manifestou os ideais de unificação da raça negra em torno do ideal da instrução (SILVA, 2013). Fernanda Oliveira da Silva (2011), em estudo sobre os associativismos negros em Pelotas, apresenta um trecho do artigo de Rodolpho Xavier, porta-voz da FNP no jornal *A Alvorada* de 28 de fevereiro de 1932:

Apelamos destas colunas aos intelectuais decentes da raça, pois que, aqui os há e competéntíssimos, para a fundação de um Centro de Cultura igual aos da Frente Negra de S. Paulo, abstraindo discussões de raças e de preconceitos, tendo em vista exclusivamente o levantamento moral e intelectual da raça por meio de reuniões e preleções, de aulas noturnas e tudo quanto possa cultivar a inteligência da mocidade. Apelamos dessas colunas para os diretores de sociedades recreativas, de cordões e de esportes da raça negra de Pelotas, de Jaguarão e Cacimbinhas a concretizar este apelo dentro de suas sedes e possibilidades pelo ideal – Instrução e Cultura – promovendo conferências, em datas respectivas, que digam respeito a Lei de 28 de setembro, a de 13 de maio, a Campanha Abolicionista e aos Vultos representativos da raça nas armas, nas letras e nas artes e bem assim dos fatos principais da história-pátria. (*A Alvorada* citado por SILVA, 2011, p. 11).

Este trecho demonstra que uma das principais estratégias da FNP foi a busca pela oferta de instrução aos negros, semelhante ao pleiteado pela Frente Negra Brasileira<sup>47</sup>, fundada em 1931, e que motivou a organização de diversas associações e clubes no país.

Sobre as estratégias educacionais desenvolvidas por afrodescendentes e organizações negras de Porto Alegre, a tese de Lúcia Regina Brito Pereira (2007) com o recorte temporal entre 1872 e 2002, defende que tais estratégias

(...) criadas e implementadas em Porto Alegre, a partir do século XIX, e ao longo do século XX e do XXI, nos autorizam a afirmar que afrodescendentes e organizações negras foram pioneiros, no Rio Grande do Sul, na realização de Ações Afirmativas (p.16).

Importante frisar que, além das organizações – Irmandade do Rosário, Floresta Aurora, Associação Satélite Prontidão, Clube Náutico Marcílio Dias e Maria Mulher, Organização de

---

<sup>47</sup> A Frente Negra Brasileira teve papel fundamental na luta dos negros na sociedade brasileira. De acordo com Gomes (2012, p.737), a FNB promovia a educação de seus membros, criando cursos e escolas de alfabetização e visando à integração dos negros no campo social, político e cultural. Para saber mais sobre a FNB, ler DOMINGUES, Petrônio José. *Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. In: Rev. Bras. Educ. vol.13 n.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

Mulheres Negras –, Pereira (2007) investigou trajetórias individuais de “pessoas não integrantes dos movimentos sociais instituídos, mas que, ao longo de sua vida, trabalharam no intuito de construir um patrimônio cultural que ultrapassa as suas necessidades individuais” (p.17).

Citando a pesquisa de Jacira Silva, Pereira (2007) destaca o papel das mulheres negras no incentivo e promoção de processos educativos e instrutivos nas comunidades negras do estado a partir das ações de Luciana de Araújo, conhecida como Mãe Preta, nas cidades de Pelotas e de Bagé. Mãe Preta fundou e manteve o Instituto São Benedito em Pelotas, o qual tinha como ministrantes das aulas, mulheres negras voluntárias (p.182), formato semelhante ao que fundou em Bagé. Além disso, Pereira evidencia os escritos das articulistas da *A Frente Negrina*, organização de mulheres em defesa da educação para toda a população negra:

Doloroso é falarmos na questão da educação feminina em nosso meio, tal o descaso de tantos pais e tantas mães, para com esta máxima necessidade. Doloroso porque nossas irmãs de raça desde que nascem, começam a aprender ou lavar vidros e panelas ou a usar pó de arroz e ruge. Aquelas se criam no serviço de coperagem e ficam eternamente crentes que negrinhas como elas nasceram para ser 'tias velhas da cria do douto fulano.' Raríssimas são as nossas irmãs de raça que saiba ler e escrever corretamente, lavar, costurar, bordar, recitar, cantar (ou tocar por música), fazer contas, falar sobre raça, política ou assunto nacional. Não devemos cultuar o nosso estado de servilismo. Progredir é um dever. (SUCETANIA, A ALVORADA, 1943, p.5. Citada PEREIRA, 2007, p. 185).

Ao recuperar estas ações e os artigos femininos do jornal *A Alvorada*, além das organizações de caráter nacional como o Conselho das Mulheres Negras do Teatro Experimental do Negro, Lúcia Pereira afirma que “o envolvimento das mulheres negras nos diferentes espaços e épocas da história rio-grandense com a educação” ainda é um campo a ser investigado, já que elas atuavam

no processo educativo daqueles que as rodeavam, principalmente em uma sociedade em que a educação da população negra, mesmo saindo do espaço doméstico, apresentava-se, em sua maioria, fora dos espaços públicos oficiais de ensino (2007, p.183).

Se pensarmos acerca dos critérios institucionais de titulações e anos de escolarização sobre a população negra e, principalmente, sobre as mulheres negras “haverá julgamentos apressados que dirão sermos pouco educados” (SILVA, p.71, 2005). Porém, devemos observar as formas de luta e os processos educacionais desenvolvidos pelos grupos negros, como afirma Lúcia Pereira (2007), dentro da cosmovisão afro-brasileira, pois assim poderemos perceber que,



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

Processos inventivos esses que podemos perceber como (re)existências, ou seja, além de criar formas de resistências/enfrentamentos contra as violências do racismo em cada contexto histórico regional do país, a população negra forjou *outras* formas de existências e de concepções de educação. Deste modo, como afirma a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, podemos ser poucos com títulos acadêmicos, no entanto temos uma “educação de qualidade, porque não meramente técnica nem restrita a benefícios individuais. Nossa educação nos faz responsáveis pela felicidade e progresso das nossas famílias e da comunidade negra” (2005, p.73).

Em seu estudo, Gomes (2017), inspirada nas teorizações de Boaventura de Sousa Santos, afirma que:

(...) a organização dos negros e negras desde a escravidão até o Movimento Negro da atualidade é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para construção de políticas públicas radicais de igualdade racial (p. 129-130).

É seguindo esta perspectiva que compreendo que o grupo de seis professoras que compõem esta pesquisa, assim como o próprio Movimento Negro organizado, desestabilizou as concepções limitadas de direitos e educação na institucionalidade do município de Porto Alegre. Negras, mulheres, professoras, cotistas que unindo todas estas subjetividades causaram/se tornaram movimento e proporcionaram novas aprendizagens ao sistema municipal de ensino. Por isso, compreendo estas mulheres dentro da história de luta e (re) existências do movimento de mulheres negras no Rio Grande do Sul.

#### **4.2. Eu *SOU* ventania negra do sul – a insistente afirmação do existir das mulheres negras ao/do sul.**

(...) Sou a bombacha de santo,  
Sou o churrasco de Ogum.  
Entre os filhos desta terra  
Naturalmente sou um.  
Sou o trabalho e a luta,

Suor e sangue de quem  
Nas entranhas desta terra  
Nutre raízes também.

Trecho do poema *SOU* de Oliveira Silveira (2015).

(...) lanceiros negros que foram linha de frente  
Mente e pele negra e sangue de valente  
Sangue corajoso de mulheres de peito  
Que não fogem a luta, não fica no desespero  
Essa é minha gente brava brasileira  
Churrasco, chimarrão e nossas fronteiras (...)  
Sou dos pampas, sou do sul  
Sou gaúcha, sou gaudéria, tenho o céu azul  
A minha rima vai do norte ao Rio Grande do Sul.

Trecho da música *Tradição de Negra Jaque* (2015)<sup>48</sup>

Do *sou* do poeta Oliveira Silveira ao *sou* da cantora Negra Jaque existe a afirmação da existência singular do povo negro no Rio Grande do Sul (RS). Contrariando todos os processos de apagamento sobre a presença negra no estado, nós estamos aqui, nós existimos e eu *sou*, porque nós *somos*. Destaco que “de vez em quando devemos gritar isso o mais distante que o vento puder levar nossas vozes” (DANTICAT, 2003, p.4), já que uma série de mitos giram em torno da construção da identidade oficial gaúcha. Um dos mitos, enfatizado pelo sistema educacional – por intermédio do ensino da História do RS, igualmente disseminado pelo senso comum –, ressalta que a formação do estado deu-se a partir dos descendentes de colonos alemães e italianos em detrimento dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. E permanece até os dias de hoje a imagem de que o Rio Grande do Sul é a “Europa Brasileira”, como se somente o capital cultural e humano europeu estivessem aqui presentes.

Em alusão a isso, trago um exemplo de experiência que tive ao viajar para fora do estado. Em 2013, estive no Rio de Janeiro para participar do Encontro Nacional de Estudantes de História. Uma amiga, também negra, e eu pegamos um táxi e, quando começamos a conversar no banco de trás, o motorista parou o veículo e perguntou de onde éramos, ficando extremamente chocado ao respondermos “Porto Alegre”. Sua reação foi: “Rio Grande do Sul? Mesmo? Não sabia que tinha gente escurinha assim lá. Achei que era só Xuxas! [sic] Pelo menos é o que eles mostram na TV”.

O estranhamento não ocorre somente fora do estado, em Porto Alegre sou constantemente questionada quanto a minha naturalidade. Ao responder que sou natural da cidade de Pelotas surgem mais indagações: “Pelotas? Aqui do RS mesmo? Nossa! Achei que você fosse carioca ou baiana!”.

<sup>48</sup> Disponível em: < <https://soundcloud.com/negrajaque/negra-jake-tradicao-dos-pampas> > Acesso em: 20/03/2018.

Desde o primeiro momento em que viajei para outros estados e fui repetidamente indagada: “como assim, tu és gaúcha?” e da oportunidade de estar em cidades do nordeste, como Natal e Salvador, e me ver em cada esquina representada, questiono, com frequência, se o Rio Grande do Sul é um *não-lugar* para a minha existência.

Um *não-lugar* não somente por dados quantitativos da presença de negras e negros no estado, mas pelo processo de invisibilidade que o mito da ausência de negros no Rio Grande do Sul provoca em toda a população. Nesta territorialidade vivemos um duplo mito contraditório: o mito da democracia racial brasileira e da ausência de negras/os no estado<sup>49</sup>.

Quanto a números demográficos, segundo o IBGE (2010), o Rio Grande do Sul conta com 1,3 milhões de negras e negros. Conforme dados do “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”, 17,8% das mulheres residentes no estado são mulheres negras (MARCONDES et.al, 2013, p.20). Números considerados baixos se comparados com outras regiões do país, no entanto significativamente altos e que contrapõem o mito da ausência negra no estado.

O silêncio, quase absoluto, sob a participação efetiva e decisiva da população negra na construção do RS vem sendo contraposto desde a chegada dos primeiros afro-brasileiros. Principalmente pelas mulheres negras que, atuando de diversas formas, transformam ausências em presenças. Mulheres que rompem com a centralidade cultural eurocêntrica, afirmam politicamente a matriz africana do Rio Grande do Sul e trazem o questionamento sobre a formação histórica unitária da região sul. É o que se manifesta na crítica apresentada pela pedagoga pelotense Maria Helena Vargas da Silveira, no livro “Negrada”, publicado em 1995:

Existem fatos que não podem ser omitidos para que o negro seja respeitado. Ao contrário, irá parecer que no sul não existiu a força do negro na colonização e irá evidenciar-se sempre um Rio Grande, totalmente branco, resultando em movimentos cada vez mais discriminatórios. Tudo isto é a força da História e se a História tem este poder, façamo-la sem omissões (p.131).

O que a intelectual militante apresenta em seu texto é o direito de memória, verdade e justiça. Direitos estes demandados pelas mulheres negras gaúchas há tempos e que reelaboram

---

<sup>49</sup> Não é a intenção aqui complexificar o debate em torno da construção da identidade gaúcha e da produção da invisibilidade negra no estado desde o período da escravização. Porém, acredito que o mito da ausência de negros, presente no imaginário social, pode ser considerado como uma reelaboração do mito da chamada “democracia sulina” – presente na clássica citação de Saint-Hilaire: “não há creio, em todo o Brasil, um lugar onde os escravos sejam mais felizes que nesta capitania. Os senhores trabalham tanto quanto os escravos, mantêm-se próximos deles e tratam-nos com menos desprezo. O escravo come à vontade, não é mal vestido, não anda a pé e sua principal ocupação consiste em galopar pelos campos, cousa mais sadia que fatigante. Enfim, eles fazem sentir aos animais que os cercam uma superioridade consoladora de sua condição baixa, elevando-se aos seus próprios olhos” (citado por OLIVEN, 1996, p.20).

a identidade sulina e as suas próprias identidades. Em depoimento à equipe do Núcleo de Pesquisas das Etnias Africanas, do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, para a pesquisa “Mulheres Afro-Gaúchas”, Maria Helena Vargas Silveira expõe seu próprio reconfigurar de ser mulher negra gaúcha dentro de um projeto coletivo:

(...) A mulher negra é otimista e esperançosa. Ela faz algumas buscas, mas ainda...aos poucos, ela tá se desvencilhando desses modelos da mulher alemã ou da italiana (...) E hoje em dia, ela tá definindo muito mais os seus espaços de negritude, de suas forças, de seu querer, do seu fazer (...) Eu vou me descobrindo a cada momento como mulher negra gaúcha. Assumi agora Helena do Sul. Minha posição firme de gaúcha (SILVEIRA in MACHADO et al., 2006).

Estes processos identitários temporários e estratégicos também são desenvolvidos a partir das diversas organizações de mulheres negras do Rio Grande do Sul. Das históricas organizações, temos a Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras –, fundada em 1987, e a ACMUN – Associação Cultural de Mulheres Negras –, fundada em 1994. Atualmente, além dessas duas importantes entidades, a juventude negra feminina do estado mobiliza-se em outros tantos grupos e coletivos, destaco os grupos Criadoras Negras<sup>50</sup> e Atinuké<sup>51</sup>. Mulheres e organizações que produzem “outro ‘sul’ para as relações de gênero e étnico-raciais” (NUNES, 2014, p.179) e que se juntam nas diversas formas de coletividade para fazer vento!

O *fazer vento* neste outro sul refere-se ao texto “Ser mulher, sul mulher: ‘a gente tem que sempre fazer vento!’” (2004), de autoria da professora da Faculdade de Educação da UFPEL, Georgina Helena Lima Nunes. Segundo a autora, a expressão “nós temos que fazer vento” é constantemente dita pela líder quilombola da Comunidade do Passo do Lourenço e Arredores da cidade de Canguçu, Tia Vica. Ainda conforme a autora, esta frase “não se restringia a um correr no tempo e espaço do quilombo, mas, sim, de uma atitude de movimento,

<sup>50</sup> Conforme descrição do grupo: “o Criadoras Negras RS visa diretamente à construção e à afirmação da identidade negra, como forma de combater o racismo, o sexismo e todas as formas de discriminação que atingem as mulheres negras.” Informações disponíveis na página do grupo: [https://www.facebook.com/pg/criadorasnegrasrs/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/criadorasnegrasrs/about/?ref=page_internal). Acesso em: 07/05/2018.

<sup>51</sup> Grupo “idealizado por Fernanda Oliveira, Giane Vargas Escobar e Nina Fola, tendo como fio condutor a energia de movimento e compartilhamento legada a nós pela nossa ‘Atinuké’ primeira, Tatiana Renata Machado. O nome do grupo é da língua Iorubá e significa ‘Aquele que merece carinho desde a gestação’, faz jus ao nome que Tatiana recebeu ao ser iniciada na vivência do Batuque – muito mais que uma religião, uma forma de viver assentada na matriz africana, a partir do espaço do terreiro e permeando toda a forma de ser e estar no mundo. Desta forma, valorizamos nossas e nossos antepassados e os valores ancestrais legados/compartilhados e mesmo os negados que nos chegam através de nossas irmãs. Se coloca como um espaço propiciador de questões identitárias e de empoderamento das mulheres negras. Pretende-se com esta iniciativa promover a troca de conhecimentos sobre questões atinentes às mulheres negras, a partir de construções teóricas e formas outras advindas do âmbito local, regional e internacional e perceber como isso se reflete no ser e estar mulheres negras no mundo.” Informações disponíveis na página do grupo: [https://www.facebook.com/pg/atinukemulheresnegras/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/atinukemulheresnegras/about/?ref=page_internal) Acesso em: 07/05/2018.

muito típica das mulheres negras, que ressignificam histórias de subjugação, de sobrevivência, de antinomias à liberdade” (p.182).

Em seu texto, a partir da frase proferida pela quilombola Tia Vica, Georgina Nunes reflete sobre as estratégias e proposições que mulheres negras quilombolas elaboram para o enfrentamento ao racismo e sexismo na região sul do país, estabelecendo uma análise discursiva da clássica canção gaúcha “Vento Negro” composta por José Fogaça, na década de 1970.

Assim, do discurso negativo sobre o vento negro do sul, Georgina Nunes desloca-se entre os ventos produzidos pelas mulheres negras quilombolas e finaliza saudando a senhora dos ventos e dos raios, Iansã. Inspirada por estes movimentos, não posso fazer diferente.

Foram as mulheres afro-gaúchas, as ventanias negras do sul que me trouxeram até aqui, que transformaram o *não-lugar* em lugar, em um *outro sul*. Ventanias que sopram constantemente “eu existo. E cansarão de ignorar minha existência porque permanecerei através das gerações” (SILVEIRA, 1995, p.19), que movimentam e fazem emergir presenças e produzem ventos em seus textos. Entro no giro destas ventanias negras para aprender a me movimentar. Eparrei, Iansã! Ubuntu, mulheres!

#### 4.3. Como entra a profissão docente nessa demanda?

“Mesmo que hoje em dia, ser professora, não seja como foi antigamente, é melhor do que passar o resto da vida na vassoura”. Jacira Reis da Silva (2000)

A afirmação supracitada é de uma das depoentes, nomeada “Iansã”, presente na tese de Doutorado de Jacira Reis da Silva (2000), intitulada “Mulheres Caladas: um estudo sobre a produção/circulação de representações sobre os negros, na escola, a partir de trajetórias escolares de professoras negras, em Pelotas”. Importante destacar que o título “Mulheres Caladas” refere-se à conclusão que a autora chegou após a análise dos depoimentos das professoras negras. Em um relato, uma professora declarou: “minha forma de resistir era ficar calada”. Assim, a autora indica que o silêncio para essas educadoras assume outro sentido que é o de “evitar o sofrimento” (p. 113). Em diálogo com os depoimentos de sua pesquisa, Jacira Silva afirma que:

(...) a escolarização significa uma das poucas possibilidades de ascensão social para os negros e o magistério se apresenta como uma possibilidade de escolha profissional que lhes oportunizou, com mais facilidade, uma melhoria de vida e escapar do lugar social, geralmente, destinado à mulher negra: ser doméstica (2000, p.93).

Este argumento foi reforçado em outras pesquisas, como as de Nilma Lino Gomes (1994), Eliane Cavalleiro (2000), Patrícia Santana (2003) e Cleonice Nascimento (2013). Inclusive na pesquisa intitulada “Histórias de vida de professoras negras: trajetórias de sucesso”, Cleonice Nascimento dá um novo sentido ao conceito de sucesso a partir do rompimento do lugar social que as professoras negras elaboram:

No caso das depoentes de vida modesta, o termo sucesso se refere às conquistas que elas tiveram em sua vida: concluíram o ensino superior; ocupam um espaço profissional inserido no campo intelectual; a maioria é professora concursada, possui autonomia financeira e é independente. Essas são conquistas significativas na vida de qualquer pessoa, em especial quando se trata de mulheres negras. Infelizmente, a maior parte delas, no Brasil, ainda exerce atividades ligadas ao serviço doméstico, ocupação de pouco ou nenhum prestígio social e de baixa remuneração salarial (2013, p.11).

Este sentido de sucesso apresenta as agências e as estratégias desenvolvidas pelas professoras dentro dos limites de classe, gênero e raça sem desconsiderar as formas de opressão que incidem sobre elas. Não é uma visão romantizada que tende a dar ênfase somente a casos excepcionais de sucesso, mas uma forma de colocar no centro da pesquisa as possibilidades vividas por estas mulheres, sem deixar de destacar os obstáculos criados para que essas práticas não se efetivem, já que

as mulheres negras, quando conseguem romper com algumas barreiras do racismo e passam a ocupar posições mais distanciadas da subalternidade (como a profissão de professora, por exemplo), acabam tendo de enfrentar uma série de obstáculos marcados por diversos complicadores que não lhes fizeram desistir, mas passar pelas dificuldades e avançar (NASCIMENTO, 2013, p.11).

O mesmo argumento é apresentado por Maria do Nascimento Felizardo (2009) em sua dissertação de Mestrado em Educação:

No caso das mulheres negras pobres, ser professora é uma forma de ascensão social, uma busca pelo respeito e um espaço que socialmente não é colocado “naturalmente” a elas (...) ser professora também é uma conquista para a mulher negra, ela consegue galgar um lugar “natural” às mulheres não negras e ainda conseguem certo reconhecimento e recebem novos olhares das famílias e dos grupos que frequentam” (p. 116-117).

Estas pesquisas são apoiadas no estudo pioneiro de Nilma Lino Gomes sobre professoras negras. A autora afirma que mulheres negras, ao ocuparem esta profissão, “estariam ‘fora do seu lugar’, podendo, até mesmo, serem vistas como mais próximas do padrão branco” (GOMES, 1994, p.18). Seguindo esta reflexão, Jacira da Silva reitera:

Ou seja, se no imaginário social a ideia de negro está ligada à sua incapacidade intelectual e ela conseguiu ser professora, então, não pode ser negra. Da mesma forma, se ela participa de um grupo social onde o acesso, ainda que lhe possibilite um maior espaço, é ocupado, majoritariamente, por pessoas brancas, ela, no mínimo será considerada como uma negra de “alma branca”, como salientou Luanda, em seu depoimento sobre sua “invisibilidade” no curso de especialização (2000, p.123).

Os espaços vistos como “naturais” a essas mulheres se fazem presentes ainda hoje nos dados do mercado de trabalho no Brasil. Roger Rios e Rodrigo da Silva (2015), utilizando-se dos dados do “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, do IPEA de 2011, afirmam que: “mulheres negras pobres ocupam quase o dobro das atividades manuais e domésticas em comparação com as mulheres brancas, assim como recebem os menores salários” (p.13).

Analisando os dados sobre o mercado de trabalho no Brasil, ao considerar os critérios de escolarização e renda da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) entre os anos de 1995 a 2009, Márcia Lima, Flávia Rios e Danilo França apontam que, no que tange à taxa de escolarização no nível superior, somente em 2009 as mulheres negras atingiram valores próximos aos atingidos pelas mulheres brancas em 1995. Ainda neste estudo, as autoras e autor indicam que, no ano de 2009, cerca de 7 milhões de pessoas trabalhavam em serviços domésticos, sendo um setor majoritariamente feminino em que mulheres brancas representavam 13,5%, enquanto mulheres negras compunham a maioria da categoria com 21,6% (LIMA et al, 2013).

Assim, o modo como se dá a ocupação dos postos de trabalho no Brasil tem relação direta com questões raciais e de gênero; no campo educacional não é diferente. À vista disto, Moema Teixeira (2006), ao analisar a ocupação do magistério no Brasil, segundo cor/raça e sexo, apontou que a nível nacional, a docência é predominantemente feminina (81,2%) e majoritariamente branca (64,2%). Se pensarmos no recorte regional dessa pesquisa, no Rio Grande do Sul o magistério também é feminino, corresponde a 81,3% contra 16,5% do sexo masculino. A representatividade branca docente é significativamente maior, corresponde a 93,8% contra 5,8% de professoras/es negras/os somando pretos e pardos.

Os dados apresentados na pesquisa de Moema Teixeira levam-nos a refletir sobre as desigualdades presentes na carreira docente, principalmente no RS e no município de Porto Alegre<sup>52</sup>. Como as mulheres negras inserem-se no ethos feminino docente<sup>53</sup>?

Esta questão instiga-me a refletir sobre até que ponto a representação majoritariamente feminilizada e embranquecida<sup>54</sup> da carreira docente contribui para uma prática educativa crítica que visa à liberdade. Não que estas questões estejam diretamente nos objetivos da pesquisa, mas elas perpassam os significados atribuídos ao ser professora negra cotista em Porto Alegre pelas entrevistadas da pesquisa (como veremos no capítulo 6).

Guacira Louro, no livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista” (2014), explica que, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, ocorreu o ingresso e predomínio de mulheres na carreira docente. Processo esse nomeado de feminização do magistério, segundo consta no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente”, esse processo se refere à:

Designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Verifica-se no conjunto das sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do século XIX, com algumas especificidades localizadas (...). Com formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas, as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal (COSTA, 2010<sup>55</sup>).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o magistério passou por uma ampla valorização em parte pela ideia de modernização e progresso do Estado brasileiro nesse período. Guacira Louro (1986), descrevendo a especificidade da situação das mulheres em Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX, afirma que processo semelhante

---

52 Informo que tentei acessar os dados atualizados referentes ao número de professoras/es negras/os da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porém, estes dados não estão disponíveis no site portal da transparência, Observa POA, e nem no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED). No site do IBGE consta somente o cruzamento das categorias sexo e idade para os docentes do município, conforme dados do Censo de 2010. Desde o primeiro semestre de 2017, entrei em contato com os setores responsáveis para fornecimento dessas informações, porém só tive retorno por e-mail no dia 06/12/2017 da Secretaria Municipal de Gestão e Planejamento informando que foi aberto o expediente SEI 17.0.000102688-7 e encaminhado à Supervisão de Recursos Humanos/SMPG, mas até a finalização da escrita da dissertação não tive nenhum retorno quanto à solicitação.

53 Em consonância com as reflexões de Teixeira (2006), entendo por ethos docente “o conjunto de valores, atitudes, disposições intelectuais e afetivas de uma determinada cultura (GEERTZ, 1989), no nosso caso, a cultura docente. A constituição desse ethos docente é um processo que demanda a intervenção de vários agentes e, entre eles, as escolas de formação de professores, o campo profissional e o próprio professor que incorpora à sua prática profissional experiências particulares da sua trajetória de vida” (p.54).

54 Sobre representações de professoras/es, Guacira Louro explica que “são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a esses grupos” (LOURO, 2014, p.102).

55 Dicionário online disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=5>> Acesso em: 14/05/2018.



aconteceu na capital, e este contexto foi determinante para que as moças de classe média saíssem do confinamento dos lares e assumissem seu lugar no ambiente público por meio da docência.

Até o final do século XIX, o lar era por excelência o espaço de atuação de uma determinada classe de mulheres. Estas tinham como função ser mães, cuidar, educar e guardar a moral da família, por isto o magistério era a carreira perfeita para estas mulheres terem a oportunidade de saírem do espaço privado e atuarem no espaço público, mesmo a docência estando vinculado a uma missão, vocação feminina que exigia paciência e devoção, “esta concepção da mulher atuar na área da educação como forma de doação ao cumprir sua missão, ajudará futuramente e em conjunto com outros fatores a desvalorizar a profissão docente” (ROSA, 2011, p.8).

Esta mulher, que tinha como responsabilidade somente o cuidado da família e estava confinada ao lar, era branca de classe média/alta. Para as mulheres negras, sabemos que o ambiente de trabalho sempre esteve presente. Enquanto mulheres brancas comemoravam e, de certa forma, vivenciavam um tipo de liberdade ao saírem do ambiente privado do lar e ingressarem no mercado de trabalho, mulheres negras há séculos atuavam nos dois campos:

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação (CARNEIRO, 2002, p. 49).

Mesmo no período em que se iniciou o fenômeno de feminização do magistério e algumas mulheres tenham conseguido vencer impedimentos de gênero, sexualidade e classe para ingressar na carreira docente, este acesso não se deu de maneira igual a todas as mulheres. As mulheres negras, além de enfrentarem os impedimentos de gênero, sexualidade e classe, ainda se defrontaram com obstáculos racistas para ingressar nas escolas normais de formação, pois segundo Silva (2003), no período da década de 20 do século XX, as professoras deveriam ser “física e psicologicamente sadias” (p.27), características atribuídas às mulheres brancas.

Muller (2014), no seu estudo “A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República”, analisa como, desde

o período da abolição, a população negra teve impedimentos racializantes ao tentar ocupar trabalhos de funções intelectuais,

Parte-se do suposto que não eram as condições econômicas, a maior ou menor pobreza que colocava obstáculos ao ingresso a profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças. Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiúra, eram construções simbólicas da “superioridade” e “inferioridade” raciais (MULLER, 2014, p.72).

No período de início de feminização do magistério, esta era vista como uma profissão de prestígio para as mulheres. Com isso as escolas de formações de professores, chamadas escolas normais, “se enchem de moças”. Em algumas localidades, “se tornaram prestigiadas instituições de ensino, e acrescentaram, ao curso de formação de professor primário, cursos de especialização, captando uma clientela socialmente privilegiada” (LOURO, 2001, p.455).

A esse respeito Jacira Silva discorre sobre a escola normal do colégio Assis Brasil, na cidade de Pelotas, considerado de elite, pois a seleção dava-se por exame de admissão e indicação das famílias influentes da cidade. Neste contexto a presença de alunas negras na escola normal era exceção:

Sempre que elas ingressavam na escola era porque tinham ligações com famílias brancas tradicionais como: laços empregatícios ou afetivos do tipo empregadas domésticas, filhas de domésticas, filhas adotivas. Nestes casos o ingresso das alunas negras era conseguido através de pedidos especiais dessas famílias (2000, p.98).

Isso aconteceu na família da professora Jaqueline, uma das entrevistadas colaboradoras desta dissertação, quando sua mãe tentou ingressar não no magistério, mas no ensino médio:

A mãe contava das coisas que sofria, né, que a minha mãe é do interior, assim como eu, nasci em Dom Pedrito, mas eu vim com 3 meses para cá e sempre vivi aqui... mas a mãe teve a infância dela lá, contava as coisas terríveis que aconteciam, né... de os colegas mexerem, o professor de não lidar com isso, né, de ver as coisas acontecendo e não lidar e ela sempre falava, a mãe conversava muito com a gente de que na época dela para ir para o segundo grau, o ensino médio, tinha uma prova que era admissão e ela fez essa prova umas seis vezes e não passava e ela tinha certeza que ela passava, e aí... a prima dela, né, passou só que a prima dela trabalhava na... a tia que criava elas, porque elas não tinham mais mãe, trabalhava na casa da pessoa da secretaria da educação, uma coisa assim e aquela ali (prima da minha mãe) tinham concedido que passasse e, no caso da minha mãe, teve uma fala assim “umas negras boas para cozinha o que querem estudando”, então, era um... eles eliminavam, pegavam e não consideravam a aprovação delas, não faziam passar pelo fato de serem negras, esse era o relato que a minha mãe fazia.

Priscila: Mas essa prima era negra...

Jaqueline: Era negra, mas acontece que ali dê certo... ah, por causa da coisa de estarem ali junto trabalhando... de a tia que cuidava delas ser a empregada da casa que eles quiseram dar essa condescendência “ai, pelo menos essa, então, né”! (FRANCO, 2017).

Na pesquisa de Jacira Silva, uma das professoras depoentes relatou que conseguiu ingressar no colégio Assis Brasil devido à mudança da legislação educacional que extinguiu o antigo exame de admissão e criou o curso de 1º grau com 8 anos obrigatórios (LDB 5692/1971). É a partir da ampliação e universalização da escolarização que a presença de alunos negros na escola começa a aumentar, portanto, em termos históricos, é relativamente recente e permeada por discriminações a experiência de mulheres negras e de origem popular no magistério (VALDUGA, 2006).

Cabe destacar o quanto essa presença aumentou lentamente mesmo após a universalização da escolarização, como podemos observar no estudo de Hasenbalg e Silva (1990) que apresenta uma análise dos dados do PNAD de 1982 e aponta que no ano de 1980 “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre brancos e 36,5% para pretos e pardos” e que apenas “0,6% dos não-brancos tinham obtido um diploma de nível superior” (HASENBALG, SILVA 1990, p.6).

Ainda hoje a taxa de mulheres negras no mercado de trabalho, desde a infância, continua maior. Segundo o estudo de Lima (et, al., 2013), em relação à participação feminina no mercado de trabalho no ano 2009, a taxa de mulheres brancas com idade entre 10 e 15 anos era de 6,9% enquanto que as negras representavam 8,3%, indicando que:

(...) as mulheres negras continuam chegando mais cedo que as mulheres brancas no mercado de trabalho. Isto, portanto, tem impacto na trajetória profissional das mulheres negras, pois estas vivenciam mais precocemente a concorrência entre trabalho e escola, o que pode implicar para elas em prejuízo imediato, cujos danos serão provavelmente sentidos na redução de chances de melhor alocação e ascensão profissional (LIMA, et.al, 2013, p.65).

Cleonice Nascimento (2013) conclui que mulheres negras que conseguem romper com os históricos dados de desigualdades sociais e subalternidade, ao ingressar e concluir o curso de formação docente, representam uma transgressão social e uma trajetória de sucesso e ascensão social. Ascensão não nos termos da modernidade ocidental colonial branca, mas sim nos termos da experiência de luta da população negra no Brasil, a qual a teórica Neusa Souza (1990, p.21) entende como uma luta por condições de sair do local de inferioridade e conquistar a cidadania, em um movimento de busca por outras posições sociais que não a condição de

subordinação. Assim, ascender socialmente não repercute somente no individual, mas abarca um projeto coletivo que contrapõe estereótipos que atrela a população negra à não intelectualidade e, desta forma, não teria somente como objetivo o crescimento econômico.

Estas conclusões têm a ver com o histórico da luta e (re) existência da população negra no Brasil. Diretamente as colaboradoras da pesquisa podem ter elaborado suas escolhas pela profissão docente com estas intenções ou não, com objetivos diversos. Então, neste momento, seguimos na análise da trajetória de escolha das seis professoras negras cotistas buscando compreender as motivações que as conduziram para a formação docente.

#### 4.4. As escolhas de cada uma

Considero as escolhas destas mulheres negras pela profissão docente dentro das demandas históricas, mesmo que diretamente elas não tenham indicado isso. Inclusive, duas delas associam a escolha do magistério à vontade desde a infância e, por isso, um caminho natural chegar à carreira docente. Apesar destas duas respostas, não encaminho a análise das suas escolhas pela docência por vocação, pois, assim como Maria do Nascimento Felizardo, entendo que “as profissões têm muito mais a ver com a trajetória de vida das pessoas do que com suas vocações” (FELIZARDO, 2009, p. 115-116) e como abordamos aqui a trajetória de seis mulheres negras, “a exposição a uma vida de estereótipos negativos e preconceitos acaba tendo um peso muito maior sobre as escolhas de vida e de identificação (FELIZARDO, 2009, p.127)

A professora Denise teve oportunidade de refletir sobre os caminhos que a levaram para a profissão docente quando produziu um memorial<sup>56</sup> para a seleção de Pós-Graduação. Neste processo de reflexão sobre a sua trajetória constatou que sua mãe e seu pai foram fundamentais para prosseguir estudando, o que destacou no início da entrevista quando solicitei que me contasse sobre suas memórias de família:

E assim, eu lembro quando eu fui fazer a seleção para o Mestrado, eu tinha que fazer um memorial lembrando memórias de família e a minha história docente e isso está muito misturado. Lembro que eu me tornei professora, porque minha mãe sempre falou muito bem, escreveu muito bem. Então, ela dizia muito assim “você tem que ler muito, você tem que escrever”, e ela sempre foi uma pessoa que corrigia quando a gente falava errado, quando escrevia uma coisa errada. Então, aquilo começou a me chamar a atenção, aquela coisa de falar bem, de escrever bem. E o meu pai foi um

---

<sup>56</sup> “Um memorial, um escrito em que alguém conta e reflete sobre a sua vida, depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e da capacidade de *fazer memória* da sua vida e de significar vivências; assim, constitui-se em uma *história de vida*” (BASTOS, 2003, p.169, grifos no original).

adulto que se alfabetizou tardiamente, no final da carreira dele, uma certa ascensão dentro do serviço público, mas ele começou como gari e ele era analfabeto, ele se alfabetizou com 18 anos. Então, eu lembro que a alfabetização de adultos me chamava muito atenção, eu sempre pensava que era uma forma das pessoas transformarem a realidade (SILVA, D., 2017).

É interessante observar na narrativa da professora Denise que não foram só as suas vivências que influenciaram na sua escolha profissional, as experiências e ensinamentos de seus pais também foram determinantes. Porém, antes de decidir pela carreira docente, ela “quis ser outras coisas”

Até eu lembro assim, que teve uma época da minha vida, que eu queria ser dentista, porque eu fiz o ensino médio técnico em prótese dentária, me interessei pela coisa da *odonto*, aí meu pai dizia “ah, não, mas a gente é muito pobre, eu não vou poder abrir um consultório para ti, então tu vai ter que trabalhar no SUS, então escolhe outra profissão” (risos). Então, eu resolvi que queria ser professora, mas eu queria dar aula no ensino médio, não queria dar aula para criança pequena, porque eu sempre achei criança pequena muito devagar, sem compreender muito as coisas, e eu “ah, quero alguém que consiga refletir, fazer questionamentos, né?”, aí eu fui fazer ciências sociais.

(...)

Porque meu pai dizia isso, né, “vocês podem ir para a faculdade, mas antes disso vocês têm que ter um curso técnico para arrumar um emprego” (risos) “porque vá que algo no meio do caminho atrapalhe vocês, tem que ter profissão”. Meu pai era um homem muito focado, assim, na vida, de objetivo (...). Quando eu fui fazer o técnico em prótese, na verdade, eu queria fazer engenharia, aí eu tentei passar no Parobé e não passei e passei no Ernesto. Eu digo, vou começar esse ano no Ernesto, esse curso de Prótese, e o ano que vem eu vou de novo tentar no Parobé, mas aí eu gostei tanto da Prótese que esqueci engenharia. Aí eu fiz prótese, queria fazer odonto, mas tomei aquele banho de água fria em casa e fiquei pensando, é, realmente, trabalhar no SUS não deve ser fácil. Aí pensei, vou fazer outra coisa, comecei a ler bem numa época de adolescência, de ir à festa e comecei a ler muita coisa, lia Nietzsche. Comecei a pensar a fazer ciências sociais, e aí fui! Entrei para as ciências sociais, mas eu queria fazer licenciatura, eu tinha claro isso que não queria fazer bacharelado e, sim, licenciatura (SILVA, D., 2017).

Mais uma vez o pai da professora Denise, ao dizer que não tinha condições de montar um consultório [odontológico], demonstrou o quanto estava ciente das relações sociais, pois historicamente Medicina, Direito, Engenharia, Odontologia, entre outros, são cursados por alunas/os de classe média/alta, em geral oriundos de famílias com alto grau de escolaridade. Podemos verificar esta afirmação na síntese dos dados do trabalho de TOASSI, et al. (2011) que analisa o perfil das/os estudantes do curso de Odontologia da UFRGS no ano de 2011:

Dos 360 estudantes investigados, a maior parte são mulheres (69,2%), jovens, com idade entre 17 e 22 anos (58,1%), solteiros (as) (96,4%), sem filhos (98,3%) e do estado do Rio Grande do Sul (88,9%) (Tabela 1). Esses estudantes realizaram o ensino fundamental e médio em escola particular (56,9% e 67,2% respectivamente), fizeram curso preparatório para a prova do vestibular (94,7%) e não passaram no primeiro vestibular (56,7%) (...). A maior parte dos estudantes (93,9%) afirmou não trabalhar no momento, 71,4% nunca possuíram uma atividade profissional remunerada e, dos que já trabalharam, 18,6% o fizeram de começar o curso (...). Dados referentes à família

dos estudantes mostraram que a maior parte dos pais apresenta nível superior completo (56,4% das mães e 51,4% dos pais) e estão inseridos no mercado de trabalho (61,4% das mães e 72,8% dos pais estão trabalhando). Ainda, o maior responsável pela renda foi o pai (58,9%) e a maior concentração de renda familiar ficou entre 6 a 10 salários mínimos, ou seja, de R\$ 3.060,00 a R\$ 5.100,00 (TOASSI et al., 2011, p. 26)<sup>57</sup>.

Desta forma, sonhos de muitas/os jovens são minados porque não veem possibilidades de ingresso e permanência nestes cursos por não possuírem condições financeiras, somado a isto ocorre diversos fatores dentro do âmbito da sobrevivência que acabam limitando as possibilidades de escolhas. Estas necessidades estão expressas na sequência do relato da professora Denise (SILVA, D., 2017) que, após ingressar no curso de Ciências Sociais na UFRGS, entendeu que seria melhor trocar de curso:

(...) Fiquei um ano e meio. E, assim, o que me fez sair de lá foi, porque as minhas colegas, minhas amigas de colégio que entraram para a faculdade na mesma época, todas começaram a conseguir estágio, todas estagiavam e eu não conseguia nada. Eu comecei a pensar, tá mas eu vou me formar para fazer o quê? (risos)... matava a aula e ia para a biblioteca lá do IFCH e sentava e começava a ler, passava a tarde lendo e não entrava na aula, só pensando o que eu vou fazer, pra onde eu vou? Eu resolvi ir para a História, num semestre seguinte antes da transferência me matriculei numas disciplinas de História, mas também era aquela parte de história medieval...pensei, não é isso que eu quero. Descobri Paulo Freire e fui para a Pedagogia (risos).

Pensar no mercado de trabalho foi essencial para a escolha profissional da professora Denise, mas sem deixar de seguir em uma área que se identificasse em suas concepções epistemológicas.

No caso da professora Lisiane, a escolha pela formação na área de Letras também foi resultado de pensar seu futuro profissional:

Eu escolhi Letras, na realidade, eu queria fazer Química, mas como eu tinha feito o primeiro vestibular e não tinha aprovado, eu fiquei com muito medo de não aprovar e não ter opção, porque eu era pobre, eu tinha que passar no vestibular, fazer alguma coisa da minha vida, porque se não tivesse vestibular, o que eu iria fazer da minha vida, o que eu iria ser? Eu não iria ter opção, eu pensei qual é a segunda coisa que eu mais gosto de fazer? Gosto de ler, vou fazer Letras! E eu passei em vigésimo quinto lugar na UFRGS, em 1994, e eu achei que estava muito bom, porque eu comecei a expandir meu pensamento, ver outras coisas, ver outras culturas (...) (NUNES, 2018).

Este foi um dos momentos da entrevista que a professora Lisiane me respondeu de modo bastante enfático demonstrando o incômodo da incerteza de não conseguir passar no vestibular

---

<sup>57</sup> Cabe destacar que o estudo não apresenta dados quanto à raça/cor das/os estudantes e não discute a ocorrência, ou não, de mudanças no perfil dos estudantes do curso após a implementação da política de cotas no vestibular da UFRGS.

na universidade pública, porque ela “era pobre” e se não passasse, “o que iria ser?”. Entendo que, de algum modo, quando se deteve para decidir qual seria a melhor estratégia a adotar na escolha de seu curso de formação e, logo, sua carreira profissional, Lisiane não optou por profissões domésticas ou pelas quais considerava não valorizadas.

Nos relatos das professoras Lisiane e Denise, é possível perceber que as escolhas pelos cursos de licenciaturas foram influenciadas pela necessidade de ter um trabalho digno que se configura como um retorno ao forte incentivo à educação que suas famílias despenderam a elas. O que era visto como segunda opção é ressignificado como uma estratégia potente de escolhas reais e sensíveis a partir da necessidade de fortalecer suas famílias.

No caso da professora Carla, a escolha pela carreira docente foi desde a adolescência, pois cursou o ensino médio junto ao magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, e seguiu na formação docente no curso de Pedagogia na Fapa (Faculdades Porto-Alegrenses):

Pois é, as professoras me diziam na 8ª série assim: “Carla, não escolhe o magistério”, e aí elas diziam por essa trajetória assim de ser muito boa aluna, elas diziam “tu é tão boa, tu pode fazer tantas outras coisas”, tu vê os professores dizendo isso, né; “Tu pode fazer tantas outras coisas, não faz o magistério”. Eu fui lá e teimei. Fui lá e teimei e paguei para depois fazer a Pedagogia (...) foi uma coisa que eu queria fazer, eu tinha determinação de fazer, né. Tanto que eu fui lá fiz a tal da prova do Instituto, passei na prova do Instituto... se tivesse talvez rodado... Ah, eu me inscrevi na... junto com a prova do Instituto, eu fiz a inscrição ali... tinha a escola técnica da UFRGS (...)Eu fiz para técnico em informática, técnico de qualquer outra coisa assim, que eu nem estudei para prova, porque eu tinha certeza... sabe, eu tinha tanta certeza naquilo que eu queria que eu nem, sabe.... nem “tchun” para aquela outra inscrição (SILVA, C., 2017).

Quando a professora Carla estava na 8ª série do ensino fundamental, a docência já era desvalorizada, visto que suas professoras não a incentivaram a seguir nesta carreira, porque ela era “boa”. Parece, na interpretação das falas das professoras, que o magistério seria destinado a quem não era “boa”, quem não conseguiria algo melhor. Contrariando estes conselhos, Carla resolveu seguir sua vontade desde a infância.

Semelhante aconteceu com a professora Carolina, que sempre projetou ser professora:

Aliás, eu nunca pensei em não fazer né? Em não ter universidade, era uma meta, sei lá, desde pequena quis ser professora, diferente de muita gente que acaba entrando na Pedagogia, porque tentou Psicologia, tentou isso, tentou aquilo, não, eu só tentei Pedagogia, porque eu queria ser professora mesmo. Até assim, nessa época eu acho que não entendia bem o que era ser professora, para mim professora era assim, eu gosto de criança...tenho facilidade para aprender, gosto de criança, então, vou ser professora, que é legal. Eu não entendia tudo o que significava educação, mas acho que foi uma boa escolha também.

(...) desde pequena mesmo, no jardim de infância, eu colocava a minha mãe sentada e dizia que eu iria ser professora. Então, quando chegou no vestibular foi meio que um caminho natural fazer Pedagogia (SCHNEIDER, 2017).

Além de destacar certa “vocação” de ser professora desde pequena, Carolina destaca também ter a Pedagogia como primeira opção, porque “queria ser professora mesmo”. Distintamente ocorreu com a Luciane que viveu uma experimentação de cursos até chegar na decisão final de seguir na carreira docente:

Acho que fui muito experimentação assim, eu acho que foi. Porque aí foi Psicologia, fui para Letras não me adaptei e quem sabe eu vou...mas não era uma coisa assim que eu sabia, ou sempre quis, não, eu fui experimentando assim, fui para a Letras, eu disse: ah, não é isso, não é ser tradutora que eu quero, vou para educação, eu sempre fui uma pessoa muito falante, uma pessoa que interagia muito bem, gostei muito de criança...aí fui para a educação e ali na educação eu fiquei e acabei gostando e tinha tudo a ver comigo (SILVA, L., 2018).

Luciane, entendendo que tinha os “pré-requisitos” básicos para ser professora, seguiu na carreira. De certa maneira, essa é a visão que permeia o senso comum em relação à carreira docente que, além de destiná-la a um público feminino, exige características pessoais para seguir na profissão, como gostar de crianças, sem pensar no princípio ético da profissão: com que tipo de educação, sociedade e pessoa estou disposta/o a auxiliar na formação e transformação?

Jaqueline como Carla, cursou o ensino médio conjuntamente com o curso técnico de magistério. No seu discurso, afirma não ter pensado muito sobre esta escolha, pois era este o curso que a escola oferecia como formação no ensino médio. Parece que por falta de outra opção de formação no caminho educacional, ela ingressou no curso técnico de magistério. Após a conclusão do curso de magistério decidira não seguir na profissão docente:

Fiz toda a minha educação básica na escola pública, do pré ao magistério na mesma escola. Depois eu fui para fazer cursinho e tentar vestibular na UFRGS, Direito, aí não passei. Aí fiz o curso técnico em informática, eu queria abandonar o magistério, não queria mais saber de dar aula; no curso técnico eu me envolvo também com educação, educação e informática, que foi a minha escolha da minha profissão, comecei a trabalhar nos laboratórios de informática da rede municipal de Porto Alegre. E aí gostei do que eu estava fazendo e fui procurar uma coisa assim, e aí achei o curso de Licenciatura em Computação lá na FEEVALE, em Novo Hamburgo, fiz o vestibular, passei em primeiro lugar, ganhei uma bolsa no primeiro semestre, cursei e logo consegui o financiamento estudantil e fui fazendo o curso lá.

(...)

Foi isso, aí depois a escola oferecia magistério, daí eu tinha uma tia professora, minha prima já tinha começado o magistério... daí pensei: “ah, vou fazer o magistério”, não pensei muito e fiz. E sempre me dei muito bem nas questões teóricas da educação, as práticas já não era tanto, mas as teóricas... então eu digo, ah, eu gosto disso, aqui é o meu lugar, mas depois no estágio eu decidi que não queria mais saber de educação,



como eu te falei antes, né, aí fui para um outro ramo que é a informática. E não é que os dois mundos se encontraram depois e eu estou aqui, professora da rede! (FRANCO, 2017).

Somente neste segundo momento da entrevista, a professora Jaqueline indica a influência da tia e da prima para a escolha docente, mas no seu texto apresentativo, localizado na página 44, expõe diretamente o papel fundamental da tia na sua profissão docente. Somado a estas referências, creio que os caminhos de experiências de vida da professora Jaqueline foram essenciais nesta escolha e possibilitaram que os dois mundos, que ela considerava separados (informática e educação), se encontrassem e ela se tornasse professora da rede.

As professoras tiveram o apoio familiar de base emocional e econômica e este apoio, que é nitidamente reconhecido pelas professoras em suas falas, proporcionou condições materiais que as encaminhavam para a continuidade dos estudos a nível superior, que naquele contexto (década de 90) não era visto como um espaço destinado a pessoas negras.

Os vários fluxos mostram o quanto a identidade docente não é resolvida, nem fixa e muito menos carrega algum tipo de “pré-requisito” de personalidade, ela depende do contexto, das experiências que cada profissional carrega. Na análise das narrativas, pude observar que todas, apesar de criticarem o atual contexto de desvalorização da carreira docente, afirmam que foi a melhor escolha que fizeram e que gostam muito do que fazem. Além disso, compreendo que a chegada dessas mulheres negras na profissão docente significou “(...) a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho” (GOMES, 1995, p.152), pois como indica o estudo sobre o mercado de trabalho no Brasil:

(...) o mundo do trabalho está fortemente conectado com a dimensão educacional, representando, portanto, duas faces de um mesmo momento: a posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos (LIMA, et al., 2013, p.55).

A decisão de tornar-se professora não aconteceu de uma hora para outra. Como vimos nos depoimentos das professoras Denise, Jaqueline, Lisiane e Luciane, foi uma decisão que se embasou em um processo de experimentação e, principalmente, de avaliação do que era possível e do que seria mais estratégico em cada contexto devido às contingências da vida, em uma “tentativa de ocupar os espaços possíveis surge o horizonte do magistério” (GOMES, 1995, p.154).

No artigo XXIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos consta que “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948), porém, em contextos sociais, como no Brasil, em que o racismo estrutura toda a sociedade, a livre escolha de emprego se configura como escolhas possíveis dentro dos limites de raça, gênero e classe:

E o que significa escolher, quando se trata de escolher aspectos desconhecidos, como, por exemplo, o futuro pessoal e social? [...] Opção que se encontra condicionada por inumeráveis e sutis influências, que se desenvolve ao longo da história de cada pessoa e que leva também o selo de expectativas e projetos familiares, além de estar delimitada pela situação social, cultural e econômica pelas oportunidades educativas, pelas disposições de cada um, pelos horizontes ocupacionais do local de residência (...) (MÜLLER, 1988 citado por TEIXEIRA, 2002, p.26).

Nestes termos e na esteira das conclusões de Gomes (1995), entendo que os movimentos que as seis mulheres negras, colaboradoras da pesquisa, fizeram para se deslocarem do lugar de subalternidade do trabalho doméstico (considerado pelo senso comum “de segunda classe” ou de quem “não deu certo na vida”<sup>58</sup>) e ingressar num campo profissional intelectual – que é a carreira docente – envolvido por diversas e complexas relações de poder, relaciona-se com a luta constante da população negra para o prosseguimento dos estudos e, nestes casos, foi influenciada diretamente pelas famílias.

---

<sup>58</sup> “Alunos fazem festa com tema ‘se nada der certo’ e se fantasiam de faxineiro, ambulante e cozinheiro”, disponível em: <<http://www.geledes.org.br/alunos-fazem-festa-com-tema-se-nada-der-certo-e-se-fantasiaram-de-faxineiro-ambulante-e-cozinheiro/#gs.3yj08KI>> Acesso em: 19/05/2018.

## **5. “O TAPÃO NA CARA!”: O PROCESSO DE QUESTIONAMENTO DAS COTAS PELO TRIBUNAL DE CONTAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Nos capítulos 3 e 4, descrevi a trajetória das seis professoras, desde as suas famílias, passando pela jornada escolar até a escolha pela formação e ingresso na carreira docente. Em relação aos seus ingressos na rede municipal de Porto Alegre, observamos, no capítulo 3, como foram as experiências de passar pela CAIA, momento de aferição das cotas raciais no município. Neste capítulo será abordado, a partir das narrativas de cinco professoras, o ingresso na rede no ano de 2005 até o momento de contestação das suas nomeações pelo TCE/RS. Após, apresentarei o relato de como se deu o processo judicial e quais foram as articulações feitas pelas cinco professoras para a manutenção de suas nomeações e da política de reserva de vagas.

Cumpra resgatar a explicação referida no capítulo 2 no que toca às memórias sobre a ocasião do processo judicial. Estarão aqui explicitados os depoimentos de cinco professoras cotistas – a professora Denise não participou deste momento, pois estava em licença-maternidade. Somado a estes depoimentos, apresento o relato da professora Adriana Santos que, na época do processo, cumpria função de Assessoria Pedagógica de relações étnico-raciais da SMED e, segundo as colaboradoras da pesquisa, o seu apoio foi fundamental no processo de mobilização política que elas elaboraram.

Como apontado no capítulo anterior, mulheres negras na carreira docente enfrentam uma longa jornada de impedimentos sociais até chegar no exercício de suas funções profissionais e, mesmo no ambiente de trabalho, elas não estão ilesas de situações racistas. No caso da presente pesquisa, as professoras tiveram mais um obstáculo concreto: seus exercícios profissionais questionados depois de um ano de ingresso devido ao julgamento de inconstitucionalidade das cotas nos concursos do município de Porto Alegre perpetrado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS). Contudo, ativaram redes e criaram formas de avançar, tanto no campo individual quanto na continuidade das políticas afirmativas no município.

Sabemos que são diversas as formas de violência que as mulheres negras enfrentam na sociedade brasileira e as estatísticas demonstram isso: as mulheres negras representam 58,86% das mulheres vítimas de violência doméstica; 53,6% das vítimas de mortalidade materna; 65,9% das vítimas de violência obstétrica; 68,8% das mulheres mortas por agressão. Além disso, mulheres negras possuem duas vezes mais chances de serem assassinadas que as brancas – entre 2003 e 2013, houve uma queda de 9,8% no total de homicídios de mulheres

brancas, enquanto os homicídios de negras aumentaram 54,2%<sup>59</sup>. Porém, entendendo violência como qualquer ato ou conduta que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico, aumentamos o espectro da incidência das violências para além das físicas e corporais.

Nessa ótica, cabe reforçar que o racismo é aqui entendido como uma violência<sup>60</sup> que atinge aspectos físicos-biológicos, materiais, econômicos, simbólicos e psicológicos, já que as práticas racistas “que permeiam a sociedade brasileira na contemporaneidade, manifestam-se por meio de mecanismos rotineiros, violam e negam direitos humanos e agride a dignidade humana” (ARAÚJO, 2014, p.80).

O título desta sessão, “O tapão na cara”, refere-se à forma como a professora Carla descreveu o processo em que o TCE/RS iniciou contra a nomeação dela e das demais oito professoras e um professor pela Prefeitura de Porto Alegre no ano de 2006. A metáfora do “tapão na cara”, empregada pela professora sobre o processo, expressa o que significou aquela situação na vida das professoras negras cotistas: mais uma forma de violência que nega direitos, mas que também faz emergir um processo *outro* de conscientização da realidade social.

### **5.1. Do ingresso no Município de Porto Alegre como cotista até a notificação do TCE/RS.**

Após a realização da prova do concurso público, em que a homologação final foi no ano de 2004, as primeiras nomeações iniciaram em março de 2005. Em seguida, como descrito no capítulo 3, as professoras passaram pela CAIA, momento de aferição das cotas raciais no Município e foram encaminhadas às escolas para posse. É adequado destacar que todas as professoras, nas entrevistas, mencionaram os nomes das escolas nas quais começaram a desenvolver suas atividades no município. Como relataram situações específicas de racismo nestes espaços, envolvendo colegas, optei pela omissão dos nomes das escolas – levando também em consideração a solicitação de uma das professoras após ler a transcrição de sua

---

<sup>59</sup> Os dados referem-se a pesquisas e relatórios apresentados pelos seguintes órgãos: Balanço do Ligue 180 - Central de Atendimento à Mulher/2015, SIM/Ministério da Saúde/2015, Cadernos de Saúde Pública 30/2014/Fiocruz, Diagnóstico dos homicídios no Brasil (Ministério da Justiça/2015) e Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil (Flacso, OPAS-OMS, ONU Mulheres, SPM/2015). Todos esses dados estão reunidos no *site* da Agência Patrícia Galvão, disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/>> Acesso em: 19/02/2018.

<sup>60</sup> Segundo Silva e Dias (2013, p.72), a violência pode ser conceituada como “um ato de agressão, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. Mas também a violência pode se manifestar por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica”.

entrevista. Assim, ao surgir na transcrição o nome de alguma escola, utilizarei apenas “escola” ou siglas “A” e “B”, quando, no mesmo trecho, aparecer dois nomes.

Quando questionei as professoras acerca do momento de suas chegadas nas escolas, de maneira geral, elas responderam que ocorreu de modo tranquilo. Com o desenvolver da conversa, algumas citaram situações não tão calmas.

Jaqueline, na época da nomeação no concurso de Porto Alegre, atuava como professora na rede municipal de Dois Irmãos e aguardava ansiosamente a convocação para a posse em Porto Alegre. Após os trâmites que este processo envolve, como entrega de documentos, perícia médica e psicológica e avaliação pela CAIA, a professora enfim entrou em exercício na rede municipal de Porto Alegre. Chegando na escola, em abril do ano de 2005, a professora narra que: “Na escola, quando eu cheguei, a diretora falou assim quando viu o ato de nomeação, ‘sexto afro-brasileiro, tem isso agora é?’, e eu digo tem!” (FRANCO, 2017). O mesmo questionamento aconteceu com a professora Carolina: “(...) quando eu cheguei lá com a minha nomeação, ela olhou assim ‘oitavo afro-brasileiro, o que que é isso?’ (risos) aí eu expliquei pra ela e ‘ah tem disso agora no Município?’, tem, tem disso agora no Município!” (SCHNEIDER, 2017).

As duas professoras entraram nas escolas com uma postura afirmativa em relação as suas posições enquanto cotistas em resposta aos questionamentos das duas diretoras que entendiam as cotas como “isso”. Podemos notar que a política de ação afirmativa nos concursos naquele contexto era totalmente desconhecida pelo corpo docente da rede de educação.

A professora Lisiane também foi questionada em relação a sua colocação no concurso:

(...) a primeira coisa que a diretora me perguntou foi qual era a minha colocação no concurso. Aí eu disse primeiro lugar, porque eu não falei para ela que era por cotas e ela ficou “ah, tu tirou o primeiro lugar?” e eu disse “sim”, e é verdade, pelas cotas, mas ninguém precisa saber disso, isso era uma coisa que era minha (NUNES, 2018).

O questionamento em relação à colocação das professoras no concurso demonstra como a ideologia do mérito (CARVALHO, 2005) faz-se presente em uma lógica de hierarquização e capacidade em que melhores notas representam maiores qualidades e competências, sem levar em conta os processos e fatores coletivos, históricos e sociais envolvidos em ser aprovada/o ou não em uma prova de seleção, e a política de cotas vem justamente questionar esta lógica de mérito, pois estes demais processos e fatores passam a ser considerados e potencializados durante o processo seletivo.

As professoras cotistas realmente não tinham nenhuma obrigação que as fizesse deixar público suas nomeações enquanto cotistas, a perspectiva da Lisiane era que esta condição não

tinha que necessariamente ser afirmada porque, segundo ela, “eu fiz o mesmo concurso que todo mundo” (NUNES, 2018). Logo, parece que ser professora cotista para ela não representava, naquele momento, uma posição política, mas sim como mais uma experiência enquanto docente.

A professora Denise (SILVA, D., 2017) também narrou algo parecido sobre esta demarcação de ser cotista:

(...) eu cheguei, assim... ninguém me perguntou se eu tinha entrado pelas cotas e também não falei, né? Levando a vida trabalhando. Até que chegou uma professora de artes, eu acho, eu cheguei em março... não sei se ela foi nomeada comigo... não, acho que ela chegou um pouquinho depois. Aí eu lembro que alguém perguntou para mim, nunca perguntaram, mas foram perguntar para ela se ela tinha entrado pelas cotas, ela falou, mas assim ela falou muito constrangida. E eu vi ela falando daquele jeito constrangida e me meti na conversa e digo “mas eu sou cotista também” (risos), assim com maior orgulho para tentar fazer ela ficar bem. Até então isso nunca tinha sido tocado e eu não achei necessário falar, mas quando eu a vi assim, meio constrangida com a situação, eu fiz questão (risos).

Deste modo “levando a vida trabalhando”, as professoras não viram necessidade de se colocarem enquanto cotistas, mas a professora Denise, ao perceber que a colega também cotista estava sentindo-se constrangida, constatou que aquele era um momento necessário de afirmação e assim o fez, “com maior orgulho”.

A professora Luciane (2018), que das seis professoras é que estava diretamente participando dos movimentos sociais naquele período, conta que, ao chegar na escola na qual foi nomeada, teve a seguinte recepção:

E aconteceu uma coisa bem interessante, eu fui me apresentar, eu fiquei...eu me lembro que cheguei na escola, entrei, e quando cheguei tinha uma funcionária... eu: “eu sou professora, quero me apresentar” e ela disse: “ah, tu vai ali na secretaria que a diretora está ali na secretaria”. Eu cheguei no balcão da secretaria e fiquei ali, né, e a diretora estava conversando com outra pessoa e eu fiquei ali parada e ela não me atendia, andou pra lá e pra cá, ela viu que eu já estava ali há um tempo e olhou pra mim e fez um “ai”, olhou pra mim e disse “Mãe...” (risos) mãezinha, só faltou ela dizer mãezinha... “quer alguma coisa?” e eu digo “mas eu não sou mãe de aluno, eu vim me apresentar, sou professora”, “ai que coisa boa, professora”. Né? (risos) Que delícia! Tá, não sei o quê, entrei e tal e aquilo ali ficou marcado, né, eu contava depois para os alunos a vida toda, sempre fiz essas coisas na sala de aula de perguntar para eles: se eu estou sentada, quem vocês pensam que eu sou? E aí eles dizem assim “ai é mãe de aluno”...É, pois é, né gente, então... eu entro primeiro nessa escola, foi minha primeira escola...até quem me recebeu foi a vice-diretora.

Na esteira dessa situação, é possível retomar o explanado no capítulo 4 sobre as representações das mulheres negras que, pelo senso comum, em uma sociedade racista e sexista, não são vistas como possíveis profissionais ligadas a trabalhos intelectuais. Na visão da colega

que recebeu a professora Luciane e pelo o que suas/seus alunas/os falaram no exercício que ela propôs, mulher negra na escola só pode ser mãe de aluno, em um primeiro momento não é concebível uma mulher negra na posição de professora.

Todas as professoras iniciaram com carga horária superior à carga estabelecida pelo concurso, assim, elas faziam 20 horas em uma escola e 20 horas em outra. Em uma das escolas ficaram três professoras cotistas: Carla, Carolina e Luciane e nesta escola já atuavam duas professoras negras que não eram cotistas. Assim, Carla e Carolina contam que chamavam esta escola de “Quilombo”, pela ampla presença de professoras negras. Isso, de certa forma, facilitou o desenvolvimento de um trabalho coletivo com a questão racial a partir de seus ingressos.

Em relação ao trato dos colegas, as professoras narram que foi um período tranquilo, mas que – a partir do processo de negação das suas nomeações enquanto cotistas, o que se tornou uma informação pública – suas práticas pedagógicas começaram a ser questionadas nas escolas.

De diferentes maneiras as professoras foram informadas sobre o processo judicial. Nas entrevistas, umas relatam o recebimento de uma convocação, enviada pelo correio, para comparecimento ao departamento de Recursos Humanos; outras receberam a notícia por telefone. Já a professora Carolina (SCHNEIDER, 2017) acredita que o documento foi para a escola:

Eu estava na escola, deixa eu pensar...chegou uma notificação em uma das escolas, eu devo ter recebido pela “B”, mas eu acho que eu recebi a notícia lá na “A”, porque as gurias receberam lá primeiro, que estavam nos convocando para uma reunião na SMED (...) Era um ofício da Secretaria, da Prefeitura, eu acho, eu não me lembro se foi na SMED ou na SMA mesmo, eu sei que nos reuniram, todas as cotistas, para informar que o ato do prefeito, ao nos nomear, estava sendo questionado.

Após a realização da entrevista, a professora Carolina encontrou o ofício que recebeu da Secretaria Municipal de Administração referente ao processo do TCE/RS e me encaminhou a imagem (localizada na página 30). Neste ofício constam a decisão do TCE/RS e as informações das/o “demais colegas atingidos por tal decisão”. Carolina conta que, com as informações do ofício, conseguiu o contato de algumas colegas e iniciou um processo de mobilização com as “atingidas”.

Sobre o momento em que todas se encontraram para receber a notícia oficial da notificação do TCE/RS, a professora Jaqueline narra:

(...) chamavam individualmente, não foi uma chamada em grupo para aquele grupo... “ah, fulano de tal, tá aguarda aí” ...tu entrava na sala e eles te davam a notícia, tu não

entendia muito bem no início, né? “Ah, o TCE está questionando a nomeação de vocês, dos cotistas” ...e aí saía daquela sala encontrava o pessoal que também já tinham recebido a notícia “gente, o que a gente vai fazer?” e dali se constituiu um grupo (FRANCO, 2017).

Sobre outros detalhes daquele momento, a professora Carolina (SCHNEIDER, 2017) afirma:

(...) assim, olha, não sei nem como te relatar direito o que aconteceu, porque foi um corre-corre, sabe? Era indo para um lado para ver isso e advogado para o outro, cada uma foi fazendo uma coisa e tentando achar as pessoas, uma a outra já conhecia, sabe? Uma parte que fica borrada na lembrança da gente, porque foi muito rápido (...).

Este “borrado da lembrança” justifica-se pelo momento traumático vivenciado, uma vez que se trata do recebimento de uma notícia não esperada, que negava as admissões e o trabalho pedagógico desenvolvido há mais de um ano nas escolas. Ademais a emergencial necessidade de agir rapidamente, do questionamento coletivo: “gente, o que a gente vai fazer?” (FRANCO, 2017), de organizarem-se politicamente para manter suas nomeações e defender a política de cotas. A narrativa desses fragmentos “borrados” de uma situação negativa que viveram demonstra que o trabalho da memória é composto por “pedaços do passado” (ALBERTI, 2004, p.15) feitos tanto de lembranças quanto de esquecimentos.

A professora Lisiane recebeu a notícia por telefonema: “(...) a SMED me ligou nas férias para dizer que tinha dado um probleminha na minha...um probleminha, não te preocupa, pouca coisa, só vai perder teu cargo (risos)! e eu ‘o quê?’”. Ela ainda firma que, no dia de comparecimento à secretaria, a informação acerca do processo foi dada de forma coletiva:

Eles deram coletivo. Era um rapaz, assim do RH, um loirinho lá bem magrinho, alto que nos contou isso e deu, virou as costas e largou a bomba ali. E nós ficamos assim, em choque, e dali...aí já tinha uma que era mais descolada, não lembro quem era, que disse “não, isso aqui não pode ficar assim, gurias, e vamos procurar os nossos direitos”, dali nós fomos no Maria Mulher, porque ela conhecia do movimento negro das mulheres e ali começou (NUNES, 2018).

A partir deste momento iniciou-se o processo de mobilização das cinco professoras na qual Carolina, Carla, Jaqueline, Lisiane e Luciane configuraram a *Lista Negra*.

## 5.2. O processo judicial – acusação, defesa e mobilizações políticas.

Após a reunião em que todas/o foram informadas/o oficialmente sobre a instauração do processo judicial, iniciou-se um movimento de organização para a manutenção das nomeações



e da política de cotas no município de Porto Alegre. Essa mobilização foi protagonizada por cinco das seis professoras que foram entrevistadas.

Na sequência da solicitação do TCE/RS de impugnação das nomeações, as professoras, com o apoio do Movimento Negro e do Sindicato dos Municipários/SIMPA, iniciaram um amplo processo de resistência contando com o apoio da prefeitura por meio da Procuradoria Geral do Município/PGM e da Secretaria Municipal de Educação/SMED.

O apoio da PGM deve-se ao fato de que o processo do TCE foi direcionado ao prefeito do município, na época José Fogaça, pois as nomeações são de responsabilidade do prefeito. A 2ª Câmara do TCE, ao auditar as contas do Município, considerou ilegal o ato de admissão de dez cotistas e a própria política de reserva de vagas do município, a Lei Complementar Municipal nº 494/03 (LCM 494/03). Desta forma, o indiciado no processo era o prefeito e as/os servidoras/es consideradas/os, conforme descrito no ofício da Secretaria de Administração, “atingidos”. Como explica a professora Carla: “(...) na verdade, eles não estavam citando a gente, né, eles estavam entrando na justiça contra a Prefeitura. Só que, como a gente tinha a ver com o processo, eles mandaram o documento, cópia do documento para todos os dez” (SILVA, C., 2017).

Em entrevista ao jornal Zero Hora, no dia 26 de julho de 2006, o relator do processo do TCE, o auditor conselheiro-substituto Pedro Henrique Poli de Figueiredo, expôs que considerava as cotas ilegais, pois feriam o princípio constitucional da igualdade e que a sua decisão: “(...) não tem conotação racial nem discriminatória, mas se baseia na análise técnica e jurídica da questão. Meu voto não é, necessariamente, resultado da minha opinião. Gostaria de ver uma norma constitucional que estabelecesse as cotas”<sup>61</sup>.

Ao contrário do que afirmou o relator do processo, na percepção das professoras entrevistadas, essa ação judicial teve conotação racial e discriminatória, já que não estava levando em conta a realidade social e toda a discussão política e jurídica elaborada pelo Movimento Negro dentro da administração municipal para aprovar a LCM 494/03. No depoimento da professora Luciane observamos qual era sua percepção daquele processo:

Porque todos são iguais perante a lei (risos), ele dizia isso, o cara do Tribunal de Contas. Mas era totalmente... mas que todos são iguais perante a lei se tu tem, por exemplo, uma lei que diz que a mulher vai ter um período que é diferente...tu tem a lei da criança, tu tem a lei do idoso, não existe isso de todos... não, todos são diferentes. Tem leis inclusive que protegem determinados setores, segmentos, em função disso. Então, eles utilizavam isso para querer derrubar todo esse processo de cotas (SILVA, L., 2018).

<sup>61</sup> VALIM, Jaisson. TCE considera ilegais cotas para negros em concursos. Zero Hora, Porto Alegre, 26 jul. 2006.

Na entrevista, a professora Jaqueline afirmou diretamente que, na sua visão, esse processo do TCE tinha conotação discriminatória, que os argumentos do auditor não faziam e não fizeram sentido:

O argumento era que tinham achado...como é que é?... Estava questionando... Não tinha argumentos, pra mim, eu enxergava tudo racismo (...) Eu me lembro daquele auditor que questionou, aí depois o Movimento Negro ia nas reuniões falava todos os nossos argumentos e aquele falando que ia analisar... na verdade, disso eu não me recordo muito, eu me lembro das nossas defesas (FRANCO, 2017).

Segundo as cinco colaboradoras da pesquisa que participaram do processo, o único professor não se disponibilizou à luta política<sup>62</sup>, como relatam Carolina e Carla:

Ele ficou sabendo, a gente foi lá conversou com ele, o pai dele era advogado também, mas ele não quis entrar assim com o grupo com alguma coisa...ele não quis, ele tinha, talvez pelo pai ser advogado, ele tinha mais clareza que nós, que eu me lembro disso, ele disse “isso não vai dar em nada, então, eu não vou fazer nada”, e nós “tá, então tá”, não sei se realmente se a gente não tivesse feito nada se iria...não dava para apostar naquela época... (SCHNEIDER, 2017)

Só que aí o professor já tinha se afastado. Porque a gente tentou falar com ele, o pai dele também, se não me engano, é advogado... ele achou melhor ir por outras... ele também não tinha muito a ver com política e ele sabia também que era um movimento político e não estava muito a fim de se envolver, ele meio que preferiu se recolher (SILVA, C., 2017).

A professora Adriana Santos – que na época era assessora de relações étnico-raciais na SMED – entende que esse processo de organização foi protagonizado pelas professoras, pois “(...) As meninas eram mais audaciosas (...) elas eram mais aguerridas na questão da defesa dos direitos da mulher negra” (SANTOS, 2018). Neste caso, dialogamos com o que foi discutido no capítulo 2: as mulheres negras tiveram e têm grande protagonismo nas lutas políticas das questões raciais no país.

Desse modo, as cinco professoras cotistas iniciaram a movimentação para a manutenção de suas nomeações e da política de cotas. Em um primeiro momento procuraram, por indicação de alguém que as professoras não recordam quem, um advogado que participava do Movimento Negro. Porém, este advogado cobraria um valor muito maior do que as professoras poderiam pagar:

A gente chegou lá no tal de advogado (...) e começamos a expor qual era o problema, o que tinha acontecido e que nós precisávamos de alguém para nos orientar, nos

---

<sup>62</sup> Entrei em contato com o professor para conversar sobre o processo, porém não tive retorno. A cada menção, nos depoimentos, a seu respeito, identificá-lo-ei por “ele” ou por “professor”, uma vez que não tenho autorização para a publicação de seu nome.

atender, e ele falou que podia fazer, mas que advogado também tinha que comer e que não sei o que mais, e nós “tá, né, óbvio...mas, botou um preço lá em cima!” Nós saímos de lá, gente não tem, como a gente pagar isso para esse homem? (SCHNEIDER, 2017).

Ah, no início foi traumático, porque a gente pegou um... “ah, vamos falar com tal advogado, advogado negro, que a gente tem assim de referência...vamos ver com ele” (...) quando a gente foi lá, ele disse assim “ah, eu vou querer tanto de cada uma” e nós não sabíamos nem se teria salário ou não... aí meio que nos desesperamos... como é que vai ser, vai se cada um por si (...) (FRANCO, 2017)

(...) *bah*, tu não tem noção! ele queria assim, três vezes o nosso salário, eu acho, que nos defendia... e esse tinha... esse era bem, só questão jurídica; e tinha todo... assim, oh, eu não quero te mentir, mas ele tinha também envolvimento político, mas só pela questão jurídica era, vamos dizer assim, três vezes o nosso salário, sabe? (SILVA, C., 2017).

Sem condições financeiras para pagar o valor solicitado por este advogado, as professoras continuaram sua mobilização; foram à Câmara Municipal de Vereadores e à Câmara Estadual dos Deputados. Das representações políticas que as apoiaram, as professoras citam a vereadora Sofia Cavedon e o deputado estadual, na época, Edson Portilho, que inclusive as indicou para o MNU (Movimento Negro Unificado) do RS:

(...) Aí depois eu não sei como é que o Onir apareceu na nossa vida... Ah! O Edson Portilho, eu acho, que nos apresentou o Onir. Porque a gente começou a *correr tipo*... sabe, quando a gente toma uma paulada na cabeça, fica zonzo e não sabe para que lado vai? Tipo isso assim! (SILVA, C., 2017).

(...) depois então que teve a estrutura do Movimento Negro, Movimento Negro Unificado na pessoa do Onir como advogado que fez toda a luta...tipo assim “não, gurias, essa aí é uma luta do movimento também e não vai ter custos”, a gente se sentiu amparada naquele momento, estávamos assim sem saber para que lado ir (FRANCO, 2017).

Com o apoio do MNU, na representação jurídica do advogado Onir Araújo, as professoras iniciaram uma ampla campanha de mobilização. Pelo indicado pelas professoras, o apoio do MNU foi fundamental para a construção dos argumentos políticos em defesa da política de cotas. O papel deste advogado foi dar-lhes apoio jurídico, já que a defesa oficial no processo cabia à Procuradoria Geral do Município, como aponta a professora Adriana:

O advogado responsável pelo processo era o procurador do município da época, Onir e o advogado do Sindicato eram auxiliares, ajudaram a construir a argumentação do processo, colocar mais elementos no processo. Porque quem era o investigado era o prefeito, as meninas, elas iriam sofrer as consequências, porque elas eram o alvo (SANTOS, 2018).

Cabe destacar que, antes do apoio de outras redes, as professoras mobilizaram-se de forma coletiva a partir do anúncio da notícia oficial do possível cancelamento das nomeações.

No dia 29/07/2006, a professora Carolina lançou, por sua página pessoal da rede social Orkut, o Manifesto “A LISTA NEGRA” (Texto completo nos anexos), em que as integrantes do grupo convocavam:

todas as pessoas que lutam por uma sociedade mais justa, que vise reparar as injustiças sociais cometidas até então através de mecanismos e poderes institucionalizados, QUE ABRACEM CONOSCO esta causa, que não é só a defesa de nossos empregos aos quais temos o direito, pois cumprimos todos os requisitos exigidos para sermos admitidos, mas, principalmente a luta por um país realmente para todos.

A partir da primeira manifestação pública das professoras, já é possível observar que estas mulheres expressavam um entendimento singular sobre as políticas de ações afirmativas. Tal compreensão transgride a dimensão individual da apropriação dessas ações, na medida em que conecta as cotas raciais nos concursos públicos com as políticas de reparação histórica – confirmadas em acordos internacionais e nos movimentos negros da diáspora, construindo um enfoque coletivo para tais políticas e seus efeitos judicializantes. Laura López, que acompanhou o processo de negociação, discorre no seu artigo intitulado “Mediações políticas e disputas em torno das cotas para afro-brasileiros no serviço público em Porto Alegre - RS”, que, na primeira reunião com membros do TCE, estavam presentes as professoras e mais dez representantes dos movimentos sociais:

(...) o relator teve um apelo pessoal para justificar que não era racista a partir de referências cotidianas de relacionamento com pessoas negras (amigos, empregadas domésticas). Uma outra questão referida foi que o relator justificou o parecer como uma decisão técnica e não política. Os representantes do movimento negro presentes argumentaram que não era uma questão pessoal de se o relator era ou não racista, *eles estavam referindo a um caso de justiça, de direitos. Argüiram sobre a constitucionalidade das cotas tanto por estarem amparadas em tratados internacionais, quanto por procurar corrigir uma situação real de discriminação e atingir uma igualdade de fato e não fictícia* (LÓPEZ, 2007, p.12; grifos meus).

Sobre o episódio da primeira audiência com o TCE/RS, dentre as cinco docentes entrevistadas, a professora Lisiane lembra com mais detalhes, porque inclusive passou mal naquele momento:

(...) esse auditor, que fez todo o processo contra nós, ele foi tentar do início ao fim...ele tentou argumentar de várias maneiras dizendo que ele não era racista, porque a empregada dele era negra (...) porque todas as pessoas que trabalhavam para ele em cargos de menor prestígio social eram pessoas negras e ele convivia muito bem com essas pessoas...Quando ele falou aquilo, eu não me lembro quem foi que falou, mas falou “ah, o teu cachorro que cor é?”, alguém falou, era alguém do movimento negro, deu todo um tumulto lá, eu desmaiei na hora (risos) que ele começou a falar, eu desmaiei e quando eu acordei, já estava em outra sala. **Porque eu fiquei tão nervosa com tudo aquilo que ele falou, pela primeira vez eu me choquei de verdade com as palavras de uma pessoa, eu não sei se aquilo foi maldade ou foi pura inocência,**

**mas aquilo estava crivado de um racismo, de um preconceito, de uma distinção que, até então, eu nunca tinha sentido que eu era inferior a todo mundo...**, “mas eu sou amigo dos negros, a minha babá do meu filho é negra...” mas os amigos não são negros, o teu cachorro pode ser, teu gato, mas...então, foi uma situação bem difícil. Eu me lembro que eu passei mal e desmaiei, acho, e quando eu acordei estava numa sala e tinha alguém já me abanando...ah! tinha um empregado lá do Tribunal de Contas, porque as pessoas que servem cafezinho são negras, e aí estava esse senhor me abanando. E aí chegou o Paulo Paim e não sei mais o que aconteceu (NUNES, 2018, grifos meus).

No depoimento da professora Lisiane, principalmente na parte destacada, é possível observar o quanto aquela situação foi dolorosa, constrangedora e teve efeitos não somente econômicos, psicológicos, profissionais, mas também biológicos; o sentimento de inferioridade e, podemos afirmar, de desumanização sentido pela professora a partir dos argumentos do relator do TCE que repercutiram como dores mentais, emocionais e físicas. Para os integrantes do Movimento Negro presentes na situação e para a professora Lisiane, a manifestação do auditor do TCE foi de caráter eufemista para tentar atenuar uma posição racista.

De maneira oposta ao que foi apresentado pelo relator do TCE/RS, os argumentos expostos pelos representantes do Movimento Negro, conforme vimos na citação de Laura López (2017), estavam amparados na concepção de direitos humanos discutidos internacionalmente. Flávia Piovesan (2005), visitando os debates da instituição dos direitos humanos desde a Declaração de 1948, informa que foi a partir do Direito Internacional dos Direitos Humanos, principalmente pela adoção de tratados internacionais para a proteção de direitos fundamentais, que as políticas afirmativas inserem-se: “nessa ótica determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada” (p.39). Assim, o direito à igualdade e à diferença estão abarcados dentro dos direitos humanos.

Correlato à concepção de direitos humanos, o conceito de reparação histórica foi inserido e pautou a discussão do Movimento Negro organizado durante toda a Conferência de Durban em 2001. Segundo Mónica Carrillo (2005), na Declaração Final de Durban, o processo escravista foi julgado como um crime de lesa humanidade. Assim, seria responsabilidade do Estado e da sociedade em geral o passado de opressão racial e suas formas de reprodução que geram desigualdades raciais até a atualidade. Por isso, segundo a autora, as políticas de ações afirmativas para afrodescendentes nas Américas devem ser entendidas e analisadas dentro da perspectiva filosófica e política do conceito de reparação histórica.

Na época de sua insólita "argumentação técnica", o relator do TCE/RS estava realizando uma leitura restritiva da própria Constituição Federal e não considerou as decisões técnicas do Direito Internacional na qual o Brasil já era signatário naquele período e que, na época, a

Procuradoria Geral do Município já compreendia ao recursar a ação judicial do TCE/RS. Naquele momento, a procuradora geral do município era Mercedes Rodrigues que construiu, conjuntamente com o também procurador Alexandre Molenda, o Recurso de Embargo que foi publicado no mesmo ano do processo na Revista da Procuradoria-Geral do Município de Porto Alegre:

Ocorre que, recentemente, o Tribunal de Contas Estadual, ao examinar os atos de admissão de 10 (dez) professores, nomeados dentro da cota de vagas asseguradas a candidatos afro-brasileiros, negou registro a estes atos, por entender que a LCM nº 494/03 é inconstitucional. Inconformado com a decisão o Município, através da Procuradoria de Pessoal Estatutário, da Procuradoria-Geral do Município, em 11/08/06, apresentou recurso de embargos ao Pleno do Tribunal de Contas. O recurso ainda não foi julgado, o que se espera ocorra ainda em 2006 (MOLENDAS, 2006, p.239).

No recurso constam os motivos apresentados pela 2ª Câmara do TCE/RS para negar os atos de admissão das professoras:

A decisão da 2ª Câmara do TCE entendeu ser a LCM nº 494/03 inconstitucional pelos seguintes motivos:

- a) "foram beneficiados alguns candidatos em detrimento de outros";
- b) a LCM nº 494/03 "ao estabelecer 12% de reserva de vagas para candidatos que se identifiquem como de cor negra ou parda, fere cláusula pétrea estabelecida no artigo 5º da Constituição Federal, pois ao buscar proteger uma classe social, que entendeu prejudicada pela instituição social, instituiu privilégio para alguns candidatos sem previsão constitucional";
- c) acompanha a decisão proferida em situação análoga pela Primeira Câmara do TCE que, nos termos da Súmula nº 347 do STF, decidiu por negar executoriedade à lei do Município de Pelotas, instituidora do benefício, e, também, negar registro aos atos apreciados, com a seguinte fundamentação:
  - c.1) a "'reserva de cotas' ... cria privilégio para aquele grupo específico, em detrimento dos demais";
  - c.2) "constitui forma de discriminação e preconceito (...) na medida em que admite para esse grupo, a possibilidade de conquistar a titularidade de cargo público com nota inferior à da maioria, e, portanto, atribuindo a esse grupo capacidade inferior em razão da raça";
  - c.3) "a Constituição Federal não previu a reserva de cargos e empregos para minorias raciais, como previu para pessoas portadoras de deficiências" (MOLENDAS, 2006, p.240-241).

A argumentação jurídica do TCE/RS era que a política de cotas criava privilégios aos candidatos autodeclarados afro-brasileiros. Contrariando toda a argumentação do Direito Internacional e a discussão que há anos o Movimento Negro realizava no Brasil e no estado, os argumentos apresentados sobre as políticas de ações afirmativas e a própria Constituição Brasileira não estavam atualizados juridicamente, como podemos ver na argumentação recursal do Município:

Por todo o exposto, é de ser revista a decisão ora impugnada, pois:

- a) a interpretação da Constituição Federal há de ser sistemática, não restritiva, não cabendo ao interprete ignorar todos os demais dispositivos constitucionais inerentes à matéria;
- b) a Constituição Federal não se limita a assegurar a igualdade formal, uma vez que expressamente consagra a utilização de ações afirmativas para atingir-se a igualdade material ou substancial, permitindo, assim, o tratamento diferenciado a quem se encontra em condições menos favorecidas;
- c) já no seu preâmbulo a Constituição Federal determina que o Estado tem por destino promover a justiça social e o desenvolvimento de todos os cidadãos, de forma dinâmica mediante um agir consciente neste sentido;
- d) expressamente, em seu artigo 3º, a Constituição Federal estabelece como objetivos do país a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, com o que são explicitamente admitidas quaisquer ações que visem à consecução destes objetivos, tais como a reserva de vagas para afro-brasileiros;
- e) os parágrafos 1º e 2º, do artigo 5º, da Constituição, autorizam a recepção do disposto na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, que expressamente permite a utilização de medidas positivas tendentes a mitigar os efeitos da discriminação;
- f) o Poder Judiciário no exame de leis instituidoras do "sistema de cotas" para afro-brasileiros já se manifestou pela plena constitucionalidade dessas normas, inclusive, destaque-se, o Tribunal de Justiça do Estado ao examinar lei do Município de Montenegro, praticamente idêntica a LCM nº 494/03 de Porto Alegre, expressamente rejeitou a tese de sua inconstitucionalidade;
- g) a julgar-se pelo teor das manifestações de alguns ministros do Supremo Tribunal Federal, reproduzidas no corpo do presente recurso, é plenamente válido concluir que, em eventual exame a ser efetuado por aquela Corte Suprema, há pelo menos uma forte tendência de que sejam julgadas constitucionais todas as normas legais destinadas a promover as chamadas ações afirmativas, que é o caso da LCM nº 494/03. (MOLENDIA, 2006, p. 255-256)

Assim, a argumentação recursal apresentada pela Procuradoria-Geral do Município e entregue ao TCE/RS, no dia 11/08/2006 (conforme reportagem abaixo), levou em consideração os acordos internacionais ratificados pelo Brasil, outros processos do Superior Tribunal Federal e uma leitura não restritiva da Constituição Federal. As professoras afirmam não recordar como se deu a argumentação na audiência final do processo, somente a professora Lisiane (NUNES, 2018) relembra que, na audiência, os votos dos auditores, em torno de oito, ela acredita, ficaram empatados e coube ao presidente do TCE/RS dar o voto final que encaminhou pela constitucionalidade das cotas e da legalidade das nomeações.



Imagem 2: Reportagem Jornal Zero Hora. Porto Alegre, 12 de agosto de 2006<sup>63</sup>.

A organização política das professoras também foi possível, porque teve apoio da SMED. Na época, a então secretária de educação do município, Marilu Fontoura de Medeiros, solicitou à professora Adriana Santos que desse o apoio necessário às professoras inclusive liberando-as de alguns turnos de trabalho para que elas pudessem estar em reuniões e atos referentes ao processo.

É interessante observar na narrativa das professoras a circularidade de apoios entre mulheres (cinco cotistas, uma assessora e uma secretária de educação), as cinco destacaram o apoio da secretária de educação, salientando o papel político central da professora Adriana Santos, uma professora negra ocupando função de gestora dentro da SMED.

(...) na época era a Adriana Santos que estava na SMED (...) E ela nos ajudou muito, nos dava liberação para a gente ir fazer as coisas...que não é uma coisa simples, né, ela nos liberava... também tinha uma secretária de educação que era uma pessoa que trabalhava essa questão, que era uma pessoa que falava, pelo menos no discurso, que era a Marilu, se não me engano, ela falava muito a questão do racismo institucional, ela era uma acadêmica, então, ela tinha um pouco disso (SILVA, L., 2018).

E era a Adriana Santos que fazia essa parte quando a gente estava nesse processo das cotas, procuramos a SMED, procuramos essa assessoria e também a Adriana. Assim...ela dava...efetividade para a gente, porque foi dado carta branca pra ela apoiar e resolver as questões e ela usou de tudo o que podia e o que não podia ela peitava também junto à secretária, na época, eu acho, que era a Marilu Medeiros (SCHNEIDER, 2017).

<sup>63</sup> Imagem cedida pela professora Lisiane (2018), arquivo pessoal.



Na conversa que tive com a professora Adriana Santos (2018), ela afirma que só conseguiu fazer isso porque teve apoio da secretária de educação:

A professora Marilu me chama nesse momento e diz “Adriana, faça o que for preciso para diminuir os prejuízos desse episódio para essas meninas, o máximo possível, tens total apoio meu para o que tu achar que é importante fazer para que elas se sintam bem e que elas passem por esse período sem maiores traumas”. Então tá, ordem dada, ordem cumprida, pra mim sempre foi assim (...) e eu disse assim “gurias, eu tenho total liberdade para gerenciar essas questões e o que vocês precisarem”, dei meu celular para elas, meu e-mail, “o que vocês precisarem, me liguem, me avise, vou estar junto, a ideia é que vocês possam fazer a discussão da luta de vocês o mais tranquilo possível”, porque já tinha o advogado do prefeito, já tinha o Onir e já tinha o advogado do sindicato, enquanto questão jurídica da SMED não precisava. Aí começamos a conversar e elas falaram “ah, Adriana, a gente precisa em primeiro lugar, a gente tem tido muitos encontros, muitas saídas que a gente precisa estar reunida para conversar e está difícil de ter essas saídas na escola, a gente não consegue liberação”, digo, “eu preciso de um cronograma dessas saídas, se vocês conseguiram estabelecer e eu vou liberar vocês nos dias e horários que vocês precisarem sair para esse momento, vocês vão ter essa liberdade”.

Eu fiz uma correspondência para escolas e disse que, a partir daquele momento, iria dar efetividade para asurias quando elas precisassem se ausentar por aqueles motivos. Prontamente, digamos assim, 90% das escolas fecharam comigo.

(...) sempre procurava fazer o relatório das minhas ações para ela [secretária] e ela sempre me apoiando nas ações, por isso que eu te disse, foi fundamental, as coisas que eu fiz, foi fundamental esse amparo da gestão da SMED na ocasião.

Ter pessoas comprometidas com o desenvolvimento de uma política antirracista na institucionalidade do município foi fundamental para as professoras elaborarem suas estratégias. Nisto posto, é importante destacar a postura do prefeito, na época, José Fogaça, conforme a professora Adriana:

Qual era a solução para ele se livrar de imediato? Era demiti-las e devolver o dinheiro para os cofres públicos e aí ele estava isento, seria a saída fácil, só que ele optou, seja pela conjuntura política, seja de entendimento dele, até hoje eu não posso te afirmar o que motivou ele, se foi uma possível repercussão pública, porque ele é um homem público, mas me pareceu que ele sempre teve uma...porque depois teve os territórios...Tiveram outras ações dele que aconteceram posterior a essa questão, me levaram a crer que se ele não era simpático à causa da questão étnico-racial, pelo menos, ele não era adverso. Então, ele chamou a Procuradoria do Município e disse: “nós vamos abrir processo para defender que não é inconstitucional e nós vamos fazer” (SANTOS, 2018).

A professora cotista Lisiane também apontou o posicionamento favorável do prefeito:

Eu me lembro que eu sentei numa mesa, estava o Fogaça bem na minha frente e tinha vários assessores dele tanto do lado direito quanto do lado esquerdo, e do meu lado direito e esquerdo tinha as minhas colegas e tinha gente também do Movimento Negro, do Maria Mulher, não lembro se o Paulo Paim estava presente...tinha a Manuela, sempre estive com a gente, a vereadora que agora é deputada estadual (...)E aí, o que aconteceu...as pessoas começaram a expor o que estava acontecendo, a gente fez um pequeno relato para o prefeito e ele tinha uma folha de ofício e só desenhava uns rabiscos, eu estava prestando atenção, porque ele estava sentado na minha frente e eu pensei esse louco aí nem vai prestar atenção no que a gente falou. Quando

terminou de falar o último, que foram mais ou menos 10 pessoas dos nossos que falaram...quando a última pessoa terminou de falar, o prefeito diz assim “porque fulano de tal disse isso, isso e aquilo...” e eu fiquei pensando, mas ele não anotou nada...naqueles rabiscos dele, o cara entendia tudo, ele fez um monte de desenho rabiscado e ele disse que a Prefeitura de Porto Alegre estaria sempre a nosso favor, que a Prefeitura de Porto Alegre não é uma coisa de segregação racial e que isto estava muito equivocado e que ele colocaria a nosso dispor todos os procuradores da Prefeitura, e foi isso que aconteceu. A Prefeitura que assumiu toda a bronca e o Onir, só acompanhou, o Onir sempre acompanhando, mas quem fez o processo mesmo foi a Prefeitura de Porto Alegre (NUNES, 2018)

Já a professora Carolina (SCHNEIDER, 2017) destaca a postura favorável do prefeito, mas com desconfiança de qual teria sido a sua postura se elas não tivessem realizado a mobilização política:

(...) a intenção dos procuradores do Município era defender o ato do Prefeito, se a política vai cair ou não vai cair, isso não interessava, eles queriam defender o que o prefeito tinha feito, porque todas as questões legais, se a decisão tivesse sido contrária, iria cair sobre eles, né. Então assim, para mim, naquela época, não era muito claro, depois é que começou a ficar mais claro, que a gente estava num mesmo grupo, aparentemente, defendendo a mesma coisa, mas não estávamos, nós estávamos defendendo a política pública e eles, o ato do prefeito. O que, na verdade, para eles seria mais fácil até, né.

(...) talvez assim, tivessem defendido o ato do prefeito, nós continuarmos com nossos empregos, mas acabar com a política de cotas no município, talvez tivesse acontecido isso, não tem como a gente saber.

Tal como Carolina, Luciane (SILVA, L., 2018) não deu ênfase ao apoio do prefeito, e sim às suas mobilizações:

(...) eu acho que era o Fogaça. E ele se colocou a nosso favor na época, a Prefeitura estava se defendendo, também defendendo o ato...e nós fomos para o Tribunal de Contas, nós fizemos *horrores*, né!

(...) E nós fizemos todo um movimento, nós fomos para a Assembleia Legislativa, o Onir foi quem nos representou o tempo todo, nós nos reunimos e fomos em plenária do Tribunal de Contas, fomos...fizemos muito movimento e fizemos essa coisa da lista negra, porque nós éramos a lista negra, estavam tentando nos retirar o trabalho, porque ele queria dizer que a cota era inconstitucional. Então, nós fizemos vários debates.

O que ficou recorrente nas entrevistas com as professoras, não foram as argumentações contrárias às cotas ou a postura institucional da prefeitura nem as experiências negativas, mas sim os aprendizados que tiveram naquele processo e a relação que construíram com o Movimento Negro.

### 5.3. Enquanto isso nas escolas

No bojo do processo judicial e mobilização das professoras, elas continuaram em atuação nas escolas. No momento em que suas condições de cotistas tornaram-se públicas, ocorreram algumas tensões.

Naquela ocasião, mais uma vez, a figura da professora e assessora pedagógica de relações étnico-raciais na SMED, Adriana Santos, foi decisiva, principalmente no caso da professora Lisiane que sofreu ataques de uma colega na escola (a qual se dizia sua amiga). Esta situação foi extremamente constrangedora e difícil para Lisiane, que remeteu a esta situação em diversos momentos da entrevista:

(...) ela acreditava que eu não era capaz. Até então eu era capaz, quando ela descobriu que eu era cotista, ela decidiu que eu não era capaz e insuflou os alunos contra a minha pessoa, eu chamei a Adriana, fui na SMED, na época era a professora Marilu que era a Secretária de Educação, e a SMED abriu um processo de...sindicância, abriu uma sindicância contra a colega. Porque a Marilu me disse que ela não iria ser permissiva com a postura racial, uma postura de preconceito racial de uma colega contra outra colega pelo fato de ser negra, porque a SMED era contra este tipo de coisa, e aí o processo ficou andando, não sei que fim levou.

(...) olha, foi uma situação bem difícil tudo o que eu vivenciei e essa colega botando pilha nos alunos e a Adriana da SMED, que foi enviada pela secretária Marilu, porque a Adriana não saiu de lá sozinha, foi a Marilu...porque eu me queixei foi para a Marilu e a Marilu mandou a Adriana de suporte, e não foi só a Adriana que foi, a Regina Salvador, que é uma professora branca, também foi junto.

(...) a professora insuflava os alunos até o dia que foi a SMED de *supetão* lá e foi todo mundo do Movimento Negro, dos Territórios Negros, da SMED *baixou* lá e aí chamou todos os alunos e deram uma palestra sobre negritude e a importância de se ter professores negros como referência. A colega não falou absolutamente mais nada e ela recebeu uma carta da sindicância, porque ela não estava na escola, ela não ficou na escola quando a SMED chegou – não tinha ponto ainda – eu lembro que ela saiu e aí a diretora recebeu essa carta de intimação e, no dia seguinte, deve ter passado para ela (NUNES, 2018).

Adriana foi fundamental como apoio psicológico e político para as professoras cotistas. Em nossa conversa, ela também relatou como foi o momento em que teve que intervir diretamente na escola:

(...) sabe aquela coisa, assim, que a gente chama racismo velado? A diretora, em momento algum, disse “não estou a favor, não concordo”, mas deixou que surgissem burburinhos na escola do tipo “entrou pela porta dos fundos, tem mais é que sair agora mesmo”, coisas assim que diminuíram, de certa forma, o esforço da menina de ter feito o concurso e ter passado.

Ela começou a sentir um desconforto de estar naquele espaço, ela me ligou dizendo que iria desistir, eu disse: “não, tu não vai desistir coisa nenhuma e nós vamos resolver agora”. Fui eu e a minha colega, nós éramos uma dupla de trabalho, Regina Salvador, uma pessoa que tu pode conversar também, ela trabalhava comigo naquela época. Eu comecei sozinha e depois ela se juntou a mim e trabalhamos juntas nesse período. Fomos juntas lá e a primeira coisa que eu disse para a diretora: “qualquer coisa que acontecer com essa menina aqui dentro a responsabilidade é sua e eu quero conversar agora com seus professores”. Era perto do intervalo, ela chamou os professores e achou que eu iria me amedrontar com os professores, graças a Deus, eu nunca tive

problema de ouvir críticas, de discutir ou conversar com professores, sempre fui muito tranquila e eu tinha o respaldo (...) E a gente foi lá e eu conversei com os professores e disse assim “não sei se vocês conhecem o que são as cotas”, fiz uma explicação do que eram as cotas, como é que funcionam as cotas no funcionalismo público, o que era isso, o que significava isso para dentro das questões étnico-raciais e eu digo “aqui ninguém entrou pelas portas dos fundos, as cotas nada mais são do que uma organização de classificação e para ter acesso às cotas, primeiro tem que passar na prova como qualquer outro”, e foi... e aí eu disse “qualquer questão que surgir de constrangimento a essa menina, nós, da SMED, não vai ser nem ela, nós, da SMED, vamos abrir processo administrativo contra seja quem for, direção, professor, não me interessa, nós vamos abrir processo administrativo e vai haver sindicância”, ponto. Se ficaram pensando ou não, era com seus botões, eu não tive mais como gerenciar, mas para a menina o constrangimento não aconteceu mais (SANTOS, 2018).

Tal como Lisiane, Carolina também teve seu trabalho pedagógico questionado:

(...) eu era professora nova, né, quase sem experiência, a experiência que eu tinha era dos estágios e eu tinha uma turma de A20, na época, que era o ano que se alfabetizava, muito difícil e quando eu assumi a turma, lembro que eu tinha falado para a supervisão e orientação que não tinha experiência antes, que eu iria precisar de ajuda e de suporte. **De março, até todo mundo ficar sabendo da questão das cotas, que eu era cotista na escola, ninguém ofereceu ajuda e ninguém via nada, em setembro começaram a questionar meu trabalho**. Assim: “ai, porque as crianças não estão aprendendo por isso, porque aquilo”, eu sei que ficaram naquela coisa e eu ficava “tá, será que eu estou fazendo...” claro, que devia estar fazendo alguma coisa errada, né, não tinha experiência, mas, ao mesmo tempo, ficava assim, “poxa, porque que não foram acompanhando antes, agora...” Um dia, numa reunião, elas botaram tudo isso e botaram numa ata. “Ah, eu quero que conste na ata também, que **até vocês saberem que eu era cotista ninguém estava com preocupação nenhuma com a turma, agora que vocês sabem que eu sou cotista, vocês estão preocupados se o aluno está aprendendo ou não e estão questionando a minha competência como professora...**” Nunca mais me perguntaram nada! Se foi alguma coisa com relação às cotas mesmo, de verdade, eu não sei, eu sei que elas ficaram num melindre, numa coisa, elas vinham com muitos dedos para conversar comigo, e a turma foi, a turma era terrível, mas eles foram bem alfabetizados até (risos) (SCHNEIDER, 2017, grifos meus).

Apesar da professora afirmar que “se foi alguma coisa com relação às cotas mesmo, de verdade, eu não sei”, fica nítido que o questionamento acerca de seu trabalho, pelas demais colegas, devia-se ao fato de saberem que ela ingressara no magistério municipal como cotista.

As demais professoras, segundo suas narrativas, não tiveram problemas tão sérios nas escolas. Quando questionei sobre os debates no contexto escolar, naquela ocasião, a professora Jaqueline afirmou que em uma das escolas não teve apoio político, mas que em outra, localizada no bairro Restinga, teve amplo apoio da comunidade escolar. No entanto, ela destaca a postura negativa dos colegas em relação à política de cotas:

(...) colegas dizendo “pra que cotas?”...Colegas que mudaram de posição depois...depois de explicação, enfim...mudaram seu posicionamento, mas, no início, foi uma coisa muito “eu acho errado”, que era tudo novidade também, né, eles se posicionavam achavam uma coisa errada “o negro não é inteligente para ter cota?”,

toda uma função de ver que as cotas é uma reparação histórica e não questão que tu não tenha capacidade cognitiva para conseguir um espaço (FRANCO, 2017).

A professora Carla destaca o apoio que elas tiveram na escola apelidada *Quilombo*, por ter a maior presença de professoras negras:

Nossa escola, naquela época, apoiou muito, muito. Porque além de ter o nosso quilombo, tinham pessoas muito esclarecidas (...) sabe, então quando precisavam fechar a escola, as gurias fechavam e ia todo mundo para a Câmara, quando precisavam nos liberar para alguma coisa, se liberava... eu acho que a gente teve um certo apoio, sabe? Perto do que poderia ser em outras escolas, a gente teve. E deu o azar, entre aspas, elas, de ter o maior número de cotistas nas escolas, claro que as outras gurias tinham mais dificuldade de sair das escolas, mas nós como éramos em 3, já facilitava isso, até a pressão, fazer pressão na direção, tinha todo um peso (...) Não que a gente não tenha encontrado resistência, óbvio que a gente encontrou resistência, como a gente sempre encontra, mas eu acho que comparando com as outras, a gente foi, de uma certa forma, beneficiada, não tenho como não reconhecer isso; enquanto deu, porque *lá pelas tantas* eu também já... não foi tão... daqui a pouco não foi tão fácil mais nos liberarem, sabe? Pareceu, assim, lá pelas tantas, que começaram a julgar... no meu entendimento isso... quando a gente precisava sair (...) teve esse momento também, né, “não precisa ir as três, vai só uma”, então assim, como acontece sempre, né? (SILVA, C., 2017).

“Como acontece sempre”, as professoras negras cotistas, principalmente, naquele momento, estavam enfrentando uma série de impedimentos nas suas vidas e profissões. Por estarem como cotistas negras, suas qualificações profissionais foram questionadas, além disso, no processo judicial, pelo julgamento do TCE/RS, suas presenças enquanto docentes da rede municipal eram inconstitucionais.

É significativo observar na fala das professoras o posicionamento dos colegas em relação às cotas e o que elas julgam ser devido ao desconhecimento da política naquele contexto, como narrado pela professora Jaqueline: “depois de explicação, enfim...mudaram seu posicionamento” (FRANCO, 2017). No entanto esta mudança de posicionamento deve-se, em grande parte, ao debate que as próprias professoras cotistas proporcionaram na rede.

(...) nós entramos entrando, assim, né, e fazendo...e eu acho que a gente deixou uma marca, a gente mudou um pouco a cara da rede, com a ajuda, obviamente, na época da SMED, que tinha a Adriana, então, a gente movimentou, fez a discussão, a rede...começou a enxergar também e eu nunca vi na minha frente, mas eu sei que teve outras colegas cotistas que sofreram nas escolas, de colegas que falaram...na minha frente nunca falaram

Quando as pessoas faziam o debate das cotas...as pessoas eram muito cruas, as pessoas que eram contra são muito cruas, é muito rasteiro o argumento...é muito rasteiro...vai desqualificar... gente, pra ti entrar na universidade, tu tem que entrar numa prova, pra ti passar num concurso tem que passar numa prova, todo mundo que passa nessa prova é considerado apto àquele concurso, então, não entendi (risos), não, não entendi, porque tem que passar numa prova, tu não passou na prova? Qual foi tua classificação? Porque, às vezes, eu perguntava, né, quatrocentos...pois é, quatrocentos e tu está aí! É gente, mas é isso, aí a pessoa foi quinhentos, né, porque chamaram mil,

aí tu é o 590, tu tirou 5° e tu está questionando alguém que entrou pelas cotas e tirou 5°, não pode, entendeu, tu passou, tu passou, estou apto, nem vou nem falar de mim, eu tirei 87°... mas tudo bem, tu está aí e eu estou aqui...é uma coisa que as pessoas nem têm argumento, as pessoas nem iam muito além e eu sempre fui muito de fazer o debate, mas é isso (SILVA, L., 2018).

Como narrado por Luciane, as professoras cotistas “deixaram uma marca”, desenvolveram processos de aprendizagem na rede municipal de ensino e, principalmente, tiveram uma reconfiguração da identidade de mulher negra. Quando questionei a professora Carla sobre o processo de construção da sua identidade de mulher negra, ela respondeu: “(...) essa coisa assim, *esse baque me caiu* mesmo quando aconteceu essas coisas das cotas. Isso foi o tapão na cara! Essa coisa de ter que se engajar de ter que... esse foi o baque” (SILVA, C., 2017). O significado de um ato de violência foi transgredido para um sentido político afirmativo, para um se dar conta da sua identidade política de ser mulher negra, para um tornar-se que não começou e nem encerrou naquele momento. Assim como o processo educativo que desenvolveram na rede e que hoje elas reconhecem como uma potência:

E eu acho que esse processo todo nos ajudou para a gente...eu me sinto assim, parte da história de Porto Alegre, eu me sinto parte da história de Porto Alegre, porque eu *dei um baíta de um passo*, porque até então os professores de Porto Alegre eram os mais bem pagos e a minoria negra, era muito, muito minoria e agora não somos mais tão minoritários assim (NUNES, 2018).

#### 5.4. A Lista Negra como Movimento de Mulheres Negras

No contexto de enfrentamento à possibilidade de eliminação das cotas raciais nos concursos públicos municipais de Porto Alegre, o grupo de professoras negras cotistas que estabeleceu a luta política automeceu-se *Lista Negra*. Segundo o Wikipédia, o termo Lista Negra:

é uma lista, ata ou registro de alguma entidade ou pessoa física, que por qualquer razão nega algum privilégio, serviço, participação ou mobilidade de alguém ou de alguma entidade em determinada situação, período de tempo ou lugar.

O termo é famoso historicamente, e se tornou de uso comum, **por denominar a relação de pessoas que foram perseguidas ou proibidas de exercerem sua profissão** sob a acusação de serem comunistas, pelo Comitê de Investigação de Atividades Anti-Americanas do Senado dos Estados Unidos, no período de “caça as bruxas” do Macartismo, nos anos 1950 nos Estados Unidos, no auge da Guerra Fria<sup>64</sup>.

Quando perguntei à professora Carolina o porquê do nome Lista Negra, ela afirmou que:

<sup>64</sup> Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_negra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_negra)> Acesso em: 17/06/2018.

Porque a gente quis meio que ironizar, brincar com a história, bom, vinha na comunicação para cada uma de nós, vinha o nome de todos os cotistas, até por aquela lista que pode identificar as outras pessoas. Então, eu me lembro assim, quando a gente reuniu, as primeiras pessoas e olhava “ah, aquilo ali era uma lista negra mesmo” (risos), porque todos eram negros, porque estava sendo uma lista de pessoas que poderiam perder o emprego, então, tinha um duplo sentido ali, a gente gostava de brincar com aquela história da lista negra (SCHNEIDER, 2017).

A percepção de que o ofício recebido com o nome de dez docentes se referia à proibição do exercício de suas profissões “porque todos eram negros” demonstra que, desde o início do processo, as professoras estavam cientes que enfrentavam uma situação de negação de direitos. Ao mesmo tempo, mesmo cientes do dano que aquela situação representava para suas vidas, as professoras, a partir de sua confluência de uma experiência negativa em comum, resolveram “ironizar, brincar com a história”. Assim, como neste momento do relato da professora Carolina, o riso e o brincar fizeram-se presentes durante as entrevistas individuais e o encontro coletivo, quando narravam as diversas situações do período do processo judicial, ao mesmo tempo em que destacavam o quanto foi difícil enfrentar aquelas situações, pois foi um “tapão na cara” dolorido.

Sentimentos ambíguos, ou melhor, sentimentos complementares, fizeram-se presentes subjetiva e coletivamente. Percebo que o brincar, o rir, o ironizar e, principalmente, a alegria foram estratégias sensíveis de afrontamento àquela situação. A alegria é mais uma possibilidade de automeação, de agenciamento político de uma resistência coletiva que não se funda somente na dor, mas também na potencialidade de (re) existir juntas através dos elos da ancestralidade que, mesmo em contextos desumanizantes, de negações e subalternização, mantêm a alegria, não como alegria conformada, mas sim uma alegria subversiva<sup>65</sup> a favor da vida, da liberdade e da humanidade.

Entre as estratégias das cinco professoras estava a ativação de suas redes de contatos, com a intenção de elaborar um processo de mobilização para além da institucionalidade da prefeitura, e a divulgação do processo. Segundo a professora Lisiane:

Porque, infelizmente, neste país, só se tem voz quando tu aparece, quando tu faz escândalo, quando tu faz passeata, quando tu vai e mostra a cara porque, se não parece que está tudo normal. O que eles queriam? Eles queriam nos tirar da Prefeitura, o Tribunal de Contas encontrou um erro apenas nos cotistas negros, não nos cotistas deficientes físicos, não no concurso em geral, porque eu fiz o mesmo concurso que todo mundo, a única coisa de critério era o critério racial e ele só achou problema ali (NUNES, 2018).

---

<sup>65</sup> Sobre o conceito de alegria subversiva ler: RAMALHO, Simone Aparecida. Uma Alegria Subversiva: o que se aprende em uma escola de samba? 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O mesmo conta a professora Carolina (SCHNEIDER, 2017):

(...) não me passava pela cabeça acatar ou aceitar, não podia existir essa possibilidade, né, e o que a gente fez, mais do que...eu acho assim a questão de publicizar tudo, porque a gente tinha de rede social, na época, o Orkut, no Orkut a *gente pegou e botou bronca*, a gente saiu no Correio do Povo, a gente saiu na Zero Hora, a gente só não tinha a TV do nosso lado (risos), mas de todas as maneiras que a gente pode tornar público, a gente tornou. Então, assim, bom se eles querem fazer isso eles, vão fazer, mas vão fazer com todo mundo olhando.

(...) no meu caso, eu nunca omiti, nunca encobri que era cotista, mas também não saí com um *outdoor* dizendo “eu sou professora cotista”, mas teve gente, e até hoje tem gente, que gostaria de esconder isso dos colegas, se tu for ver no Município, tem professor que é cotista e que se tu pergunta é uma coisa que é um segredo e, para nós, se alguém daquele grupo queria ter escondido não tinha mais a possibilidade.

A partir dos seus ingressos, algumas professoras optaram e/ou não viram necessidade de se colocarem politicamente enquanto cotistas no contexto em que suas nomeações e a política estavam ameaçadas, já as professoras aqui apresentadas avaliaram e escolheram desenvolver uma estratégia de afirmação, divulgação e publicitação da política de cotas. Com esta estratégia, colocaram no debate amplo da cidade as políticas de ações afirmativas, encaminhando uma discussão política, jurídica, social e educacional da situação do negro no Brasil. O publicizar tudo e “botar bronca” compreende o entendimento das professoras acerca do que era inconstitucional. Esta era a concepção de justiça que o TCE/RS apresentou por meio daquela ação judicial e, por isso, a sociedade deveria saber deste injusto processo.

Na relação com os movimentos sociais, o sindicato dos municipais de Porto Alegre foi um forte apoiador nesta mobilização política: “O sindicato nos acompanhou na figura da diretora geral daquela época, em todas as trincheiras que a gente estava, ela estava junto (...)” (FRANCO, 2017). Já a professora Carla reconhece o apoio do sindicato, mas destaca que houve uma troca de aprendizagens: “(...) acompanhei a Carmem na época lá das cotistas... isso a gente não pode negar também, nos deu um apoio grande, enfim... só que assim, muito mais a Carmem aprendeu conosco... então foi uma troca, na verdade” (SILVA, C., 2017).

A socióloga Laura López, que participou da mobilização das professoras “no contexto de observações participantes”, narra a mudança de percepção da direção do SIMPA:

Foi interessante acompanhar os diferentes eventos (reuniões, debates e audiências públicas) nos quais se discutiu o assunto, para detectar certas continuidades e mudanças nos discursos dos atores participantes. Principalmente sindicalistas e políticos eram mais favoráveis a reconhecer as desigualdades sociais, muitos deles reconduziam suas falas para apontar à “luta de classes” expressa neste conflito. Teve algumas pessoas que não conseguiam mencionar as palavras “raça”, “racial”, resumindo estas a “discriminação”, “preconceito”. Percebeu-se uma mudança nos



discursos de algumas pessoas, como por exemplo, Carmen, representante do SIMPA, que chegou reconhecer publicamente que ela era mais favorável a entender o conflito como sendo de classe, que a defesa deveria ser pelos postos de trabalho. Porém, ao longo da caminhada, ela manifestou ter sido sensibilizada pelos relatos das professoras, ao ponto de avaliar seu posicionamento: depois de algum tempo, ela mesma se colocava como defensora das “cotas raciais” (LÓPEZ, 2007, p.10).

Em relação ao apoio do SIMPA no processo das cotas, a expectativa era de que a professora Luciane – atualmente diretora geral deste sindicato – desse maior destaque àquela contribuição, o que não aconteceu:

Priscila: E como é que foi o apoio do SIMPA?

Luciane: Na época acho que teve sim...teve.

Priscila: Se colocaram a favor?

Luciane: Claro, acho que sim...não me lembro muito assim, mas eu acho que sim, porque o pessoal nessa época já era...eu não consigo lembrar...porque o SIMPA foi, em 2006, que foi retomado, isso aí já era...eu não me lembro muito bem, não tenho muito claro essa questão, entendeu? Porque eu também *vim mais a ter* uma militância mais sindical depois, eu não tinha uma militância sindical, eu tinha mais uma militância de movimento, eu estava também distante, não estava tendo ação partidária, então, não estava tendo ação sindical...a minha ação era essa, né, de Movimento Negro, de participar das questões de mulheres negras, de ir nos locais, de fazer as discussões (SILVA, L., 2018).

Ao que parece, na narrativa da professora Luciane, à época, o que importava era a ação de movimento, de “fazer as discussões” em relação às mulheres negras, o que, dado ao não destaque de ação do SIMPA, não acontecia dentro do Sindicato. López (2007) reafirma que, naquele período, o SIMPA estava passando por um processo de “reorganização e tentando construir uma nova legitimidade” (p.10).

Neste processo, é destaque na fala das professoras os aprendizados desenvolvidos e as redes formadas. A professora Jaqueline cita um exemplo:

(...) há outras pessoas dos movimentos, dos diferentes movimentos, me lembro de um dia a gente estar participando de uma audiência pública na assembleia, e eu estava sentada do lado do mestre Oliveira Silveira, que eu sempre tinha ouvido falar, aí quando dá a passagem da lista de presença, eu escrevo o meu nome e passo a folha para ele, vejo ele assinando e, nossa, eu digo “o senhor que é o Oliveira Silveira?” (risos)... *teve* essas coisas, essas descobertas (...) imagina o precursor *do negócio* e vendo o trabalho dele...tentando puxar o tapete novamente, né (FRANCO, 2017).

Com certeza este deve ter sido um momento de grande emoção e aprendizado para as professoras: conhecer o líder Oliveira Silveira que, além de ser um dos agentes responsáveis pela instituição das cotas não só em Porto Alegre, mas no país inteiro, foi o grande articulador para o estabelecimento da data 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no Brasil. A professora Lisiane também destaca outros nomes:

(...) eu conheci o “Maria Mulher”, conheci o Volmir, que acho que era do Movimento Negro Unificado, eu conheci um monte de gente de movimentos negros, eu conheci o Paulo Paim que se *abalou* lá de Brasília e veio para cá e conheci um monte de vereador, de deputado *que a gente foi na Assembleia* (NUNES, 2018).

Desse modo, um dos pontos em comum da vivência deste processo foi a nova concepção em relação ao significado do Movimento Negro para as professoras, relatado por Jaqueline:

(...) em relação à militância mesmo, eu só vim *me tocar* quando teve essa questão do Tribunal de Contas, abri os olhos para o Movimento Negro que até então era uma coisa distante de mim.

(...) porque...contato com o Movimento Negro foi ali a primeira vez, eu sempre ouvia falar, mas eu sempre dizia assim: “Ah, o Movimento...”, o que eu ouvia falar (risos), “Movimento Negro acha que a gente sempre tem que usar as roupas africanas e acha que a gente não pode arrumar o nosso cabelo” – no caso, alisar, um pensamento bem colonizado – (risos), uma história bem embranquecida de que tinha que alisar o cabelo e de que não sei o que né...aí era essa a referência que eu tinha de Movimento Negro e eu vi que não era assim (FRANCO, 2017).

Em outros momentos das entrevistas, quando questionei as professoras sobre o fazer parte de outros movimentos sociais durante suas trajetórias, pude perceber como as suas concepções em relação aos movimentos sociais modificaram-se. A resposta da professora Denise quanto a sua participação, no decorrer da graduação, no movimento estudantil foi:

Não, porque todo o meu tempo dentro da UFRGS foi trabalhando (...) Então assim, militância dentro da UFRGS nenhuma, nenhuma. O máximo que eu fiz foi uma disciplina que a gente podia escolher a temática e eu trabalhei com a questão da identidade negra, o título do meu trabalho era “O teu cabelo não nega”. Eu entrevistei umas pessoas no Brique da Redenção, eles falando por que tinham determinado tipo de cabelo, para falar da ideologia do branqueamento, o quanto a gente é levado por essa ideologia a fazer coisas na gente que a gente nem se dá conta. Mas esse foi meu máximo de militância, porque a minha carga horária não permitia (SILVA, D., 2017).

Perguntei diretamente sobre a sua participação em movimento estudantil e, a partir da resposta da professora, entendo que, em sua compreensão, não existe mobilização social sem a questão racial como central. De maneira similar, questionada acerca da participação no movimento estudantil, durante a graduação, a professora Jaqueline afirma: “[Houve] Movimento estudantil lá na FEEVALE, mas sem consciência muito da questão da negritude...fora a minha eu ter, mas levar isso como uma discussão dentro do movimento estudantil...” (FRANCO, 2017). No modo como a professora responde a sua participação no movimento estudantil, sendo algo sem muita importância, fica nítido que a militância em que a questão racial não é colocada como central não é efetivamente considerada movimento social.

De maneira geral, compreendo que a concepção das professoras sobre a questão racial ser central em uma mobilização política foi desenvolvida após o processo judicial das cotas imposto pelo TCE/RS em relação às nomeações como cotistas. Pois, até então, com exceção da professora Luciane que compunha diretamente as fileiras dos movimentos sociais, todas as professoras sabiam que eram negras, mas não tiveram esta questão desenvolvida afirmativamente nas suas trajetórias escolares.

Na perspectiva de Movimento Negro, apresentada no capítulo 2, com base na teorização de Nilma Lino Gomes que entende este movimento social como um coletivo em que sua ação “se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista” (GOMES, 2017, p.24), percebo que estas professoras, no momento que se organizaram para *contestar* e *reverter* a ação judicial de inconstitucionalidade das cotas raciais, configuraram-se como uma coletividade do movimento de mulheres negras, estando em articulação e se fundamentando nas formulações de agentes do Movimento Negro como um todo e dos demais movimentos sociais.

## 6. “EU ERA UM PALITO DE FÓSFORO QUE AINDA NÃO TINHA SIDO ACESO”

Pudemos observar no capítulo anterior que as professoras desenvolveram uma nova relação com o Movimento Negro a partir do processo de questionamento e mobilização para a permanência das suas nomeações e das cotas nos concursos municipais. O vínculo constituído, no caso em análise, reforça o argumento de que o Movimento Negro, em suas distintas ações, tem uma potente dimensão educativa (GOMES, 2017), tanto individual quanto social. Individualmente, as educadoras reconfiguraram a compreensão de si mesmas enquanto mulheres negras, cotistas e professoras na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Socialmente, o suporte do Movimento Negro contribuiu para que a cidadania porto-alegrense tivesse garantida a continuidade do direito à reserva de vagas raciais em concursos públicos. O processo destacado na escrita das seções anteriores apresenta as trajetórias familiares e escolares destas mulheres, seus ingressos como professoras cotistas, o processo judicial impetrado pelo TCE/RS e o movimento de resistência e resposta a esse processo, forjado em alianças entre si, com movimentos sociais e setores da gestão pública, especialmente representados pela Secretaria Municipal de Educação.

O processo de interdição executado pelo TCE/RS surge, nas narrativas das professoras, como a vivência de um “tapão na cara”. Por um lado, aquele dar-se conta da negação fundada na racialidade; por outro lado, emerge a ideia de que o doloroso episódio acendeu um “palito de fósforo” na experiência de vida dessas mulheres. E essa faísca, ou fogo, possibilitou uma resignificação da própria experiência. Nesta última seção, serão analisadas as maneiras de viver e de sentir resultantes da vitória das ações de resistência, ou seja, como essa experiência repercutiu nas suas percepções sobre si e concepções de educação. O foco da análise estará nos elementos de resignificação construídos pelas educadoras negras a partir das suas experiências de resistências vividas no processo de impedimento e opressão buscando “aprender a transformar as experiências em lentes para olhar e interpretar o mundo” (CARDOSO, 2012, p. 272). Acerca deste momento, Jaqueline relata:

Ah, foi um grande alívio, e aí me senti empoderada para continuar tratando dessas questões na minha prática, porque, até então, não era que eu não tratasse, mas era uma coisa minha dentro de sala de aula e não que tinha que passar pelos outros, entendeu? Embora soubesse que eu era referência para os meus alunos negros naquela comunidade eu..., tipo assim, eu...era tipo **um palito de fósforo que não tinha sido aceso**, depois eu já estava empoderada e conseguia trabalhar e ver essas coisas tanto é que...também fazem sempre isso... a referência para coisas de consciência negra na escola era eu (FRANCO, 2017).

Foi a partir desta experiência negativa que Jaqueline teve contato e atuou coletivamente em um processo de resistência; então compreendeu o seu trabalho pedagógico dentro de uma luta histórica para além de uma “coisa minha”, pois, apesar de estar somente com os alunos/os em sala de aula, sua ação pedagógica não é solitária, a dimensão coletiva do trabalho docente amplia-se para além da comunidade escolar. Esse sentimento pode ser relacionado com a potência das aprendizagens construídas em rede, nesse caso, junto ao Movimento Negro educador (GOMES, 2017).

### **6.1. O corpo negro interdito e emancipado: identidades negras ressignificadas a partir dos afrontamentos**

Como vimos nos relatos das trajetórias, as professoras já tinham uma identidade negra em processo de construção, sabiam de seus corpos negros por questões diversas e adversas. Foi, porém, o fato destes corpos – afirmados como negros – sofrerem a tentativa de interdição judicial que lhes propiciou a construção de novos saberes. Tais saberes estão articulados à experiência da resistência, capaz de garantir a permanência de suas presenças como educadoras na rede municipal, assim como a continuidade da política de cotas nos concursos públicos da cidade. Defendo que as professoras iniciaram um processo *outro* – *identitário*, ao ressignificarem o “tapão na cara”. Para Lisiane,

No processo que eu fui entender o que era ser negro no Rio Grande do Sul, essa questão do que é o racismo, porque até então eu fechava meus olhos e não enxergava meu mundo, o **branqueamento** na minha vida foi uma coisa que se perpetuou durante muito tempo, eu era escura, eu via, mas eu convivia entre tantos, eu era a única e as pessoas gostavam de mim, porque alguém deve ter dito “tem que tratar bem aquela neguinha” (risos), mas isso nunca chegou aos meus ouvidos, então, eu era igual a eles, só que eu não era, nunca fui. **A pessoa negra neste país, infelizmente, a gente se dá conta que é negro nesses momentos** e a gente percebe que nós não somos iguais, olha o que está acontecendo com a Marielle<sup>66</sup>... o que aconteceu com essa mulher negra batalhadora (...) Então, foi nesse processo que eu me dei conta (NUNES, 2018).

A narrativa de Lisiane destaca o diferencial das condições de cidadania de negros e brancos no Rio Grande do Sul, saber construído a partir do experimentado no processo específico de interdição em questão. Nesses momentos de desumanização das situações de racismo “para a realidade social brasileira, ‘ser negro’ parece ter uma associação direta com o

---

<sup>66</sup> Marielle Franco, vereadora no Rio de Janeiro pelo PSOL, foi assassinada no dia 14/03/2018, disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-rio>> Acesso em: 30/05/2018. Marielle, Presente! Hoje e Sempre!

sofrimento advindo do racismo” (SCHUCMAN; FACHIM 2016, p. 200), ou seja, a construção da identidade negra desenvolve-se por situações negativas, o “dar-se conta” não acontece a partir do conhecimento prestigiado da história dos antepassados africanas/os – como acontece com descendentes de italianos e alemães no Rio Grande do Sul, por exemplo, que a história fundamentada em perspectivas eurocêntricas construiu: europeu em migração como protagonista de sua história, passando pelas etapas de sofrimento, resistência e vitória, enquanto que o africano em diáspora é somente escravo mercantilizado, vítima de sua história de sofrimento, sem vitória. Assim, unicamente a resistência branca é retratada na história como a vitoriosa, gloriosa e de superação das dificuldades, essa produção historiográfica – com uma visão branca, simplista, limitada e limitadora – chega ao ensino escolar refletida principalmente nos livros didáticos, o que Vera Triumpho apontou em 1987:

A sociedade dominante, através dos livros didáticos, pretende perpetuar mitos e estereótipos de que nós, negros, como incapazes, somos algo negativo, que não presta que só faz o mal. Ser negro é feio. Branco é que é bonito. Branco é que é capaz. Branco é o que pode chegar a “ser” nesta sociedade. Então, é o branco que aparece como doutor, general, comerciante, dentista e até professor, mesmo sendo uma profissão mal remunerada, pois é uma profissão que se conquista através de bancos escolares. Então, nós negros, também não aparecemos como professores (TRIUMPHO, 1987, p. 94).

Este processo relaciona-se diretamente com o que a professora Lisiane mencionou em sua fala: a ideologia do branqueamento que segue firmemente estabelecida no senso comum da sociedade brasileira e que iniciou como uma teoria entre o final do século XIX e início do XX no Brasil, Skidmore (1976) explica:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntaram-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros que elas (p. 81).

Com esta teoria fortemente aceita e propagada no meio acadêmico, a imigração branca europeia foi estimulada para que ocorresse o processo de branqueamento na população brasileira, o que (felizmente) não se concretizou. Porém, a teoria do branqueamento permanece até a atualidade como ideologia em que o branco é o ideal de beleza, de viver, produzir conhecimento e se portar no mundo.

O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro. Ele é um fator importante no desestímulo à solidariedade do negro em relação ao próprio negro, pois o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar e, quem sabe, até mesmo fugir, para tentar, individualmente, galgar os degraus da tão falada “mobilidade social”, que só os mais capazes conseguirão atingir (GOMES, 1995, p. 83).

Esta reflexão está nomeada, atualmente, como Estudos da Branquitude (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012, CARDOSO, 2014)<sup>67</sup>. Tais autoras/es afirmam a branquitude enquanto uma construção sócio-histórica, cuja principal característica é o fato de que sujeitos identificados como brancos foram e são sistematicamente privilegiados no que se refere ao acesso a recursos materiais, econômicos, sociais. Tais crenças reproduzem ideias sobre as pessoas brancas enquanto naturalmente superiores e, por isso, seus modos de agir, de viver, de sentir, de saber, de interagir com o divino são normatizados como padrões. Portanto, branquitude refere-se a um lugar de poder, de vantagens e de acesso a privilégios nas sociedades estruturadas racialmente, em que um grupo racial tem o poder de governar, elaborar e reelaborar políticas sociais, econômicas e culturais (MEINERZ, PEREIRA, 2018, *no prelo*).

Por isso, aliar-se ao ideal da branquitude torna-se uma forma de mobilidade social – como já exposto na citação acima de Nilma Lino Gomes – em que negras e negros buscam afastar-se da identidade negra, uma vez que fazer-se humano é fazer-se branco (FANON, 2008). Esta é a principal diferença das demais identidades no Brasil, pois a identidade negra, assim como toda a identização, é um contínuo processo, porém a construção desta inicia-se com situações de dor e negação.

Esta conjuntura repete-se no caso analisado nessa dissertação, no entanto o que pretendo ressaltar são as percepções e os aprendizados elaborados a partir da dor do corpo negro racializado. No tocante a este aspecto, articulo aqui a reflexão de Peter Wade (2011) quando afirma que raça é uma categoria social, mas tem efeitos biológicos reais sobre o ser humano<sup>68</sup>. Ou seja, o argumento do autor, o qual me posiciono em concordância, é que as realidades sociais da raça são incorporadas no corpo em constante mudança e desenvolvimento, considerado como uma entidade biocultural (WADE, 2011, p.18).

---

<sup>67</sup> Apesar de, atualmente, no Brasil, estas autoras e autor serem consideradas/o como principais teóricas/o brasileiras/o da branquitude, reafirmo as conclusões de João Feres Júnior acerca do reconhecimento de que o sociólogo Alberto Guerreiros Ramos, já na década de 1950, lançara as primeiras bases da teoria da branquitude ao refletir sobre as relações raciais no Brasil, descentralizando o “problema do negro” para considerar como se dá a construção no branco no país. Cf.: FERES JÚNIOR, João. A atualidade do pensamento de Guerreiro Ramos: branquitude e nação. In: Caderno CRH, vol. 28, número 73, janeiro-abril, 2015, pp. 111-125. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2015.

<sup>68</sup> Agradeço as contribuições do professor José Carlos Gomes dos Anjos ao indicar a perspectiva teórica sobre raça, assim como múltiplas contribuições teóricas-metodológicas a partir da disciplina “Racismo no debate Pós-Colonial”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia no semestre 2017/2.

A materialidade da raça no corpo negro eclode dos efeitos das situações de racismo. Como exemplo, retomamos o relato da professora Lisiane acerca do ocorrido durante a audiência no TCE/RS. Nesta ocasião o auditor manifestou o insólito argumento que não era racista, porque tinha empregados negros, Lisiane (NUNES, 2018) desmaiou, segundo ela:

(...) eu desmaiei na hora (risos) que ele começou a falar, eu desmaiei e aí quando eu acordei já estava em outra sala. Porque eu fiquei tão nervosa com tudo aquilo que ele falou, pela primeira vez eu me choquei de verdade com as palavras de uma pessoa, eu não sei se aquilo foi maldade ou foi pura inocência, mas aquilo **estava crivado de um racismo, de um preconceito, de uma distinção que até então eu nunca tinha sentido que eu era inferior a todo mundo...**, “mas eu sou amigo dos negros, a minha babá do meu filho é negra...”, mas os amigos não são negros, o teu cachorro pode ser, teu gato, mas...então, foi uma situação bem difícil.

Lisiane ressalta uma questão-chave para compreendermos o corpo enquanto uma entidade biocultural, pois o seu corpo respondeu biologicamente àquela interpelação social “crivada de racismo” e inferiorização. Assim, como consequência, “o racismo deixa sua marca no corpo, ou para ser mais preciso, torna-se parte deste (DRESSLER, 1996 citado por WADE, 2011, p.221).

Neste raciocínio é necessário afirmar que, assim como estudiosos sobre a questão racial no Brasil nos últimos anos têm afirmado, entendo que raça é uma categoria social e “relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade” (GOMES, 1994, p.54), logo, por ser relacional, quando o corpo negro emancipa-se da regulação racializante, acaba por libertar a si e ao opressor em um movimento educativo (FREIRE, 1997; FANON, 2008; GOMES, 2017).

No Brasil, quando se estuda as relações entre brancos e negros, observa-se que raça é uma categoria útil de análise histórica, porque as relações desiguais, discriminações e o racismo existentes em nossa sociedade acontecem “não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnicos-raciais, mas também devido à relação que se faz entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 1994, p.54). Munanga (2004) entende raça como uma categoria etnossemântica, isto é, política e econômico-social de acordo com cada estrutura de poder, já que ser negro e branco no Brasil, nos Estados Unidos da América, na África do Sul, não é igual. Refletindo sobre o contexto brasileiro o conflito racial “permanece aqui hoje, estruturando a sociedade brasileira, organizando a própria estrutura de classes sociais” (CARNEIRO, 2017, p.15). Reforçando o argumento de raça como relacional, que compreendo a materialidade desta no corpo, porém:



La identidad racial no la determina la fisonomía —y mucho menos están determinadas las capacidades de las personas por los genes «raciales»—. Pero las identidades raciales, formadas a través de procesos sociales e históricos, también se encarnan en personas reales, cuyos cuerpos están formados por estos procesos y que trabajan en sus propios cuerpos a la luz de aquéllos. Esta aproximación a la noción de raza y naturaleza humana, lo sostengo, nos permite entender por qué la idea de raza tiene la fuerza que tiene. La raza no hace parte de la naturaleza humana, si por eso se sugiere que los humanos están determinados por cierta supuesta genética de raza; ni está en nuestra naturaleza pensar racialmente. Pero sí está en nuestra naturaleza materializarse, **y los procesos sociales que atravesamos —incluyendo los procesos sociales que conforman las identidades raciales— se vuelven parte de nuestros cuerpos en cambio y desarrollo** (WADE, 2011, grifos meus, p.222).

Nos conflitos raciais presentes em todos os âmbitos da sociedade, as ofensas e situações de racismo formam a “construção de uma identidade social estigmatizada” (GUIMARÃES, 2002, p.171). Nesta circunstância, “pela epidermização da inferioridade” (FANON, 2008, p. 28), o conhecimento do corpo torna-se uma atividade de negação (FANON, 2008, p.104), é necessário fugir do que é ruim! Já que nos processos históricos de branqueamento e branquitude tudo o que é relacionado ao fenótipo e à cultura negra é considerado inferior, sujo e feio, “se aquele que apontas como negro não se acha assim, cresceu aprendendo que ser negro é feio, se é tudo de ruim, quem é que quer andar no meio?”<sup>69</sup> Romper com estes estereótipos ensinados historicamente, em todos espaços sociais do país, é um longo processo político e psicológico.

Como apontado pela professora Lisiane em seu relato, “fechar os olhos” torna-se uma estratégia de sobrevivência em uma sociedade hierarquizada racialmente e a construção positiva da identidade negra inicia-se em um processo de reconciliação carinhosa consigo mesma/o, abrir os olhos na frente do espelho e reconfigurar as imagens turvas e distorcidas construídas sobre si e sobre a ancestralidade negra, esse olhar-se não é apenas “espelho que reflete, mas espelho retificador” (FANON, 2008, p.169).

Neste contexto corpos negros vivem o duplo movimento de regulação-emancipação (GOMES, 2017). Por estarmos em uma sociedade racializada hierarquicamente, a leitura do corpo negro é carregada de estereótipos racistas que enxergam-no como um objeto público a ser assediado, exótico, agressivo, violento etc. No corpo negro feminino estas regulações corporais tornam-se, o que Collins (2016) analisa, como imagens controladoras que tentam limitar as experiências das mulheres negras, já que estas têm a potencialidade de ameaçar a condição social de privilégios da branquitude sexista e heteronormativa. Desta forma, a identidade negra – que está diretamente relacionada à corporeidade – se forja no duplo movimento de desenvolver-se dentro da regulação e controles racistas e sexistas, que afetam

---

<sup>69</sup> Trecho da música “Quadro Negro”, do grupo Simples Rap'ortagem.

diretamente a construção da autoestima, e/ou emancipar-se por meio de processos coletivos e individuais para sobreviver. Eclodem, através da conscientização, autonomação e autodeterminação, estratégias de afrontamento a essas imagens reguladoras dos corpos e das experiências negras femininas.

Intelectuais negras brasileiras nos anos 1980 já teorizavam sobre a construção da identidade negra. Lélia Gonzalez instigou a reflexão de que se identificar enquanto negra e negro no Brasil é um contínuo processo de tornar-se, ela afirmou que “a gente nasce preta, mulata, parda marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista” (GONZALEZ, 1988, p.2). Reinterpretando Simone de Beauvoir, a partir da experiência negra feminina no Brasil, nos anos 1980, Lélia Gonzalez apresentava que a identidade negra não poderia ser pensada a partir de uma perspectiva essencialista (RIOS, RATS, 2016, p.388).

Sob este aspecto, o livro de Neusa Souza, “Tornar-se Negro”, é uma referência fundamental para refletir sobre a identidade negra. Na introdução da obra, a autora afirma:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1990, p. 18).

Foi neste movimento de recriar-se que as professoras colaboradoras desta pesquisa, a partir da experiência negativa de questionamento do seu estar cotistas negras, iniciaram um novo processo de conscientização sobre si e sobre a sociedade, diretamente influenciadas pelo potencial educativo do Movimento Negro (como explicitado nas narrativas na página 135 deste trabalho).

Para melhor compreensão deste ponto, retomo a citação de Steve Biko, destacada na página 40, para evidenciar o entendimento que desenvolvi a partir das narrativas das colaboradoras desta pesquisa:

A Consciência Negra é uma atitude da mente e um modo de vida, o chamado mais positivo que num longo espaço de tempo vimos brotar do mundo negro. Sua essência é a conscientização por parte do negro da necessidade de se unir a seus irmãos em torno da causa de sua opressão - a negritude de sua pele - e de trabalharem como um grupo para se libertarem dos grilhões que os prendem a uma servidão perpétua (...) A filosofia da Consciência Negra, portanto, expressa um orgulho grupal e a determinação dos negros de se levantarem e conseguirem a auto-realização desejada. A liberdade é a capacidade de autodefinição de cada um (BIKO, 1990, p.6).

A atuação coletiva destas mulheres no afrontamento à ação judicial do TCE/RS foi o “chamado mais positivo” deste processo de conscientização e de tornar-se. As professoras Caroline, Carla, Jaqueline, Denise e Luciane, inclusive, seguiram na atuação coletiva após

aquele processo, em diversas formações docentes sobre a questão racial e na constituição do grupo Canjerê no ano de 2014. É necessário ressaltar a importantíssima contribuição dos cursos de formação sobre relações étnico-raciais que estas cinco professoras participaram, já que foi na finalização do curso UNIAFRO<sup>70</sup> que surgiu a ideia para a formação do grupo Canjerê:

(...) esse contato começou lá nas cotas, né? Enquanto grupo a gente se conheceu lá, porque eu conhecia uma daqui outra de lá, mas nós juntas foi lá. Quando surgiu o curso da UNIAFRO, a gente também se falou e indicou uma para outra, por isso que estávamos todas (...) Então, teve influência deste grupo no Canjerê, no curso da UNIAFRO em si. O Canjerê surgiu bem assim, a gente fez o curso e aí, ao fazer o curso, a gente se deu conta que podia contribuir mostrando como fazer, que a gente viu que muita gente tinha ideias legais, mas não tinha o chão de sala de aula, e tantas práticas ao longo do tempo para aplicar aqueles conceitos, para discutir aquilo com crianças pequenas. Eu me lembro que fiz uma prática do curso que foi discutir a escravidão com crianças pequenas, pô, tu vai querer discutir escravidão? Tu quer discutir de uma maneira positiva não deixando o negro lá embaixo e com crianças pequenas ainda? Então, não é fácil, né, mas a gente conseguiu fazer práticas positivas de mostrar que o negro não foi só um escravo passivo, que houve luta, que todo momento ele ficou buscando essa liberdade, não deixar aquela imagem estática do pobrezinho do negro que foi escravo, né? Enfim, era isso que a gente queria mostrar, o como fazer, tá tu sabe o que tem que fazer já? Que é isso que os professores falam, “ai a gente já fez vários cursos que mostram o que a gente tem que fazer, mas não mostram como”, tá, então nós vamos mostrar como, esse é o grande objetivo do Canjerê, mostrar como. Nós não vamos dar receita pronta, vai mostrar como a gente fez e aí tu vai ver o que pode fazer a partir do que a gente está fazendo (...) (CAROLINE, 2017).

(...) depois sim, a gente continuou...aí a gente teve o vínculo com as algumas coisas, mas a iniciativa mesmo do nosso grupo foi...2 anos atrás, 3 anos atrás...porque algumas coisas eu fazia, né? Não fazia tanto quanto elas, lembro de um curso “A Cor da Cultura”<sup>71</sup> que eu fiz...encontrava algumas, trocava alguma coisa... Num verão, eu estava na praia, eu fui na mesma colônia de férias que a Denise estava, e a Denise “olha, nós fizemos o curso e tal e nós estamos pensando em ver experiências de professores que trabalham com essa temática em diferentes espaços” e como eu era do laboratório de informática e trabalhava com isso fui convidada, e quanto mais eu participava com as gurias, mais elementos tu tem, mais tu te empodera, né? E começamos a fazer as práticas (FRANCO, 2017).

(...) esses cursos foi onde eu trabalhei pela primeira vez, que eu tive acesso aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Às vezes a gente não dá bola, que todo mundo...não é bem assim, não é todo mundo, e aí também a gente se dá conta da força que tem a

<sup>70</sup> UNIAFRO é um curso de aperfeiçoamento “ofertado pela Faculdade de Educação, com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretende colocar-se como um instrumento para a teorização e proposição de ações que transformem o cotidiano das relações inter-raciais na escola e dar continuidade às ações implementadas na primeira edição. Teorizar e praticar são os verbos fundamentais deste curso!” Atualmente o curso está em sua 4ª edição nos municípios de Alvorada, Gramado, Nova Petrópolis e Rosário do Sul. Informações disponíveis no site do curso: < <http://www.ufrgs.br/uniafro/index>> Acesso em: 31/05/2018.

<sup>71</sup> Segundo o site do projeto, “A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo”. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/>> Acesso em 31/05/2018.

cultura afro no povo brasileiro, ela é muito mais do que um tripé, nós somos praticamente a base da cultura brasileira não é um tripé (SILVA, L., 2018).

Os cursos e a relação com o Movimento Negro, no processo de resistência, evocaram o que Gomes (2017) chama de saberes emancipatórios, que se forjam em movimentos individuais e coletivos. A rede de solidariedade formada entre cinco das seis professoras colaboradoras da pesquisa estendeu-se para além daquele processo e fortaleceu as ações educativas delas a partir das trocas de atividades, procedimentos didáticos-pedagógicos relacionados à reeducação das relações raciais. E, anos depois, a formação de um coletivo que, até hoje, desenvolve – sem apoio institucional – o curso de formação para professoras/es da rede municipal de ensino intitulado “Ações educativas para uma nova ambiência racial na escola: relato de boas práticas”.

As professoras afirmam que, a partir daquele contexto da luta pela permanência das cotas, das formações, da atuação em grupo no Canjerê compreenderam a responsabilidade e o compromisso social de ser professora no município de Porto Alegre.

(...) bom, eu tenho uma **responsabilidade**, né, que vai muito além do ensinar, ser professora em Porto Alegre, a gente sabe que lida com as camadas populares com quem menos tem e a gente sabe que quem menos tem... a gente sabe, quem menos tem e quem a gente vai encontrar lá, que vão ser os cotistas do futuro e a gente precisa... ajudar muito assim... **ensinar muito**, vai além do ensinar, o ensinar matéria... é ensinar **cidadania**, ensinar seus **direitos**, ensinar o que eles podem, até onde eles podem ir né, eu não estou lá só para ensinar só o como escrever, sim, eu preciso ensinar o como escrever, eu preciso ensinar o como contar, mas eu preciso ensinar o além, né, eu tenho essa **responsabilidade** (...)A gente tem que ter **responsabilidade** para, sim, ensinar o conteúdo porque eles vão precisar disso também, a gente tem que ter **responsabilidade** de conseguir entender esses alunos que precisam ser incluídos que muitas vezes a gente não tem preparo para conseguir dar conta disso. A gente tem que ter **responsabilidade**.... É muita **responsabilidade**, putz! É muita coisa (risos)!

Porque assim, oh, às vezes tem esses alunos que são pobres, que são negros e que ainda são de inclusão e que a gente tem que... tem que se **dedicar mais** ainda, porque esses daí a gente sabe que vão passar muito mais trabalho, porque ainda vão ser **discriminados quantas vezes**, né (...) (SILVA, C., 2017)

Ah, para mim é uma **responsabilidade**, mas é um orgulho, né? É um **orgulho** (...) porque eu vejo assim as cotas como um processo de reparação, então eu me sinto de certa forma assim... aquilo que os meus antepassados passaram, eu sinto como se o Estado estivesse devolvendo através de mim, então assim, é um orgulho. É uma **responsabilidade**, porque eu vejo as minhas alunas negras me têm como uma **referência**, então, eu tenho que ser uma boa professora...eu não posso né...não ir trabalhar...isso ninguém pode, mas por elas me terem como uma referência, eu tenho que ter uma **postura**. E eu também tenho que ter uma postura assim, no sentido de eu não posso estar lá só por estar! Eu não posso estar lá dando aula de português, de matemática etc. e não tocar na questão da **identidade racial negra**, não posso. Isso é **minha obrigação**, porque **eu sou negra e porque eu sou cotista**, eu tenho **essa obrigação**, não pode ser diferente. Claro, eu entendo que às vezes vai dar para fazer isso de uma forma mais duradoura, às vezes vai ser uma coisa mais breve, mas eu tenho sempre que tocar nisso (SILVA, D., 2017).

Podemos verificar na fala das duas professoras o quanto a palavra “responsabilidade” faz parte das suas percepções sobre ser professora negra cotista na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Somente neste trecho da narrativa de Carla, a palavra “responsabilidade” foi dita seis vezes e expõe a necessidade de “ensinar muito”, “se dedicar mais” aos diversos perfis de alunas/os que esta rede de ensino recebe, somado a isso a preocupação de ensinar sobre cidadania, direitos e um reconhecimento das diversas discriminações que as/os alunas/os podem experimentar. O que também aparece na narrativa da professora Denise, em que, ao mesmo tempo, reforça a responsabilidade e a obrigação de estar nesta condição, também expressa o orgulho de ser professora negra cotista. A postura, a obrigação e a responsabilidade parecem se tornar características básicas que compõem o princípio ético da carreira docente para estas professoras.

Então, é isso, o meu trabalho está vinculado um pouco com o que eu sou, né, de ser uma mulher negra, de ser uma professora cotista, de ser uma pessoa militante política e de ter feito essa formação, né (...) (SILVA, L., 2018).

Quando questionei Carolina sobre o que significa ser professora negra, ela respondeu:

Como algo que faz parte da tua identidade, não tem como não ser, entende, não é que não seja...não tem como não ser, tu é, né? Assim como a outra professora lá, usa óculos, a outra...é uma característica tua, **faz parte da tua identidade e tu tem que levar isso para a tua sala de aula assim como os alunos vêm com todas as identidades deles também**...não é um grande evento, mas também não é nada, é da vida (risos), não tinha que ser pelo menos agora, né. Agora na Prefeitura tem bastante professoras negras, nem todas se assumem, mas tem bastante gente...está mudando (SCHNEIDER, 2017).

Essas mulheres negras, cotistas, professoras levam suas identidades para dentro da sala de aula, pois compreendem que o trabalho docente faz-se a partir da intersecção da vida pessoal, social e profissional (NÓVOA, 1992). As falas emitidas com veemência sobre a responsabilidade de seus trabalhos docentes remetem ao que Tardiff e Lessard chamam de um Trabalho Investido, “(...) querendo dar a entender, com essa expressão, que um professor não pode, apenas, ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como pessoa nesse trabalho” (TARDIFF, LESSARD, 2002, p.268).

Considerando esta perspectiva, podemos entender que as professoras colaboradoras desta pesquisa investem, em suas práticas pedagógicas, na defesa de um projeto político de educação alicerçado na reeducação das relações étnico-raciais, ou mesmo, a partir do desenvolvimento de uma **consciência negra educativa**, estas professoras estão produzindo uma pedagogia antirracista. Nos termos de Cavalleiro (2001):

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. (...) A educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania. (...) visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático, e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações (...). É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos (CAVALLEIRO, 2001, p. 149-157).

É uma posição radical amorosa ao fazer suas alunas e alunos agentes de sua própria recuperação. As professoras fazem o que Paulo Freire enuncia acerca da contribuição do educador à sociedade brasileira: uma educação crítica e criticadora que seja capaz de ampliar e alargar “a capacidade de captar os desafios do presente” (FREIRE, 2014, p.113). Esta compreensão de educação fica evidente na fala da professora Luciane (SILVA, L., 2018):

(...) se tu não entende que convivência é conteúdo, tu acha que pode deixar as crianças uma atrás da outra, porque tu não precisa ensinar elas a conviver, e isso é um problema na escola, muitos professores acham que convivência não é conteúdo. Tu tem que ensinar as crianças a conviverem umas com as outras...de conviver, de aceitar, de ouvir, tudo é convivência (...) então, no final do ano isso é conteúdo das crianças, tem que ser ensinado ao longo da vida escolar delas, por todos professores...é isso que tem que inserir na cabecinha das pessoas.

Convivência como conteúdo é o fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de uma reeducação das tensas relações sociais brasileiras forjadas no racismo e nas diversas discriminações.

O Outro, excluído ou não, é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico que nos vincula ao mundo e não que nos subtrai dele. O Outro é o Mundo! Esse é o fundamento ontológico de uma epistemologia antirracista que tem na ancestralidade africana sua forma cultural privilegiada. Esse também é o fundamento de uma educação antirracista alicerçada na cultura de matriz africana recriada no Brasil e na América Latina (...) (OLIVEIRA, 2012, p.45).

Alicerçada na ancestralidade africana, este projeto de educação parte da convivência sadia e positiva entre as diferenças e semelhanças, em que negras/os e brancas/os se beneficiam ao aprenderem a interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizadas suas identidades e, assim, participem da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Neste jogo de espelhos que a convivência possibilita, o *outro* não pode ser visto como superior e nem o *outro* pode se ver como soberano. Nessa complementariedade torna-se necessário que pessoas negras façam a primeira ação do jogo de espelhos: olhar-se de modo afetivo para desconstruir as imagens deturpadas que a branquitude construiu sobre a negritude.

Nesta linha, Cavalleiro (2011) afirma que é necessário elaborar no cotidiano escolar “alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os construir projetos de vida” (p.149). Estes procedimentos são elaborados pelas professoras:

(...) a gente trabalha com alunos da periferia que muitos, sim, **são negros, e que precisam saber disso** e precisam saber que eles podem e sofrem essa discriminação... eles precisam saber das condições que eles vão enfrentar e ter instrumentos para enfrentar isso e **eu acho que, na escola, eles podem receber esse tipo de informação e devem**, né (SILVA, C., 2017).

Eu sempre...como vou te dizer... a gente tem que tratar diferente, né, porque as **crianças negras** elas têm que ser... **a gente tem que promove-las** (...). Então, eu sempre tentei favorecer no sentido de dar a palavra, colocar a frente, **acolher, valorizar** o que eles diziam se eles se sentiam magoados com alguma coisa das relações, porque as crianças se sentiam né, quantas alunas minhas eu ouvi “professora, eu não queria ser negra”, “professora, fulana não quer ser meu par”, quer dizer, isso é uma coisa diária então, tu tem que estar sempre trabalhando aquilo e **te colocando na defesa daquelas crianças**. Mas são todas crianças, então **tem que ser um processo educativo com as crianças brancas** e com as crianças negras, mas não podia deixar passar...é um processo educativo com todos, todos têm que entender, né, é um processo bem lento.

(...) o meu processo como professora que é imbricado na **questão racial**, mas que também tem a ver com esse **entendimento de educação**, de processo educativo, de formação integral... com esse pensamento eu acho que também a gente ganha as pessoas, por dizer olha, eu não estou aqui pra dizer para vocês que ah é porque eu sou negra que eu acho que vocês...não...ou porque sou lésbica, enfim...não, é porque é nosso papel esse como professor, é nosso papel aqui de todos nós educar, formar essas crianças para que elas sejam **cidadãos do mundo, da cidade, autônomos e com capacidade de conviver, de construir, de resolver problemas**, né, de dar conta da vida e para isso tu precisa conviver te formar integralmente e para isso tu precisa trabalhar com esses conteúdos e tem que ser conteúdo (SILVA, L., 2018).

Nos momentos que ouvi estas falas das professoras, lembrei diretamente do texto de bell hooks no seu livro “Ensinando a Transgredir” (2013), em que a autora apresenta, a partir de sua experiência como aluna, uma visão positiva sobre as escolas segregadas nos Estados Unidos. Segundo bell hooks, as professoras negras daquelas escolas tinham um compromisso fundamentalmente político com a luta antirracista, tinham ligação direta com a comunidade e família das/os alunas/os, zelavam, potencializavam, cuidavam, amparavam e desenvolviam uma pedagogia revolucionária ao preparar crianças e jovens negras/os a elaborarem estratégias de resistência ao mundo de colonização branca racista. Com a integração racial nas escolas, bell hooks afirma que aprendeu a diferença entre a “educação como prática de liberdade”, que era

desenvolvida nas escolas negras, e a “educação que só trabalha para reforçar a dominação” nas escolas integradas em que as crianças e jovens negros passaram a enfrentar uma educação branca racista (2013, p. 11-12).

Ao transgredir a visão negativa, que é comum sobre as escolas segregadas, bell hooks nos apresenta, com suas reflexões, o quanto o trabalho docente imbuído de comprometimento político pode fazer a diferença na construção de uma educação humanitária. No Brasil, apesar de não vivenciarmos oficialmente na legalidade a segregação racial nas escolas, no cotidiano as desigualdades educacionais refletem-se majoritariamente na população negra<sup>72</sup>, a “discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (GOMES, 2008, p. 523).

Por isso, se torna fundamental um trabalho de acolhimento específico com alunas/os negras/os para que não sigamos escolhendo e promovendo uma educação que reforça a dominação e a subalternidade. Cotidianamente educadoras e educadores em todo o país precisam realizar escolhas:

Existe um limite intransponível desse ofício na sua forma atual: os professores nunca poderão atender às necessidades particulares de todos os alunos, assumindo, juntamente, padrões gerais de uma organização de massa. De um modo ou de outro, alguma coisa ficará para trás num desses dois quadros. Cada professor adota mais ou menos conscientemente, na ação concreta, algumas soluções para esse problema de equidade (TARDIFF, LESSARD, 2012, p. 271-272).

No ofício docente “tomar partido”, “assumir um lado” mesmo sendo seu trabalho fundamentalmente coletivo faz-se necessário, pois suas ações têm, também, efeitos individuais. Na educação brasileira, crianças e jovens negros não têm sido a escolha de dedicação, afeto e acolhimento nas escolas. Esse assumir um lado, no caso da/o professora/or branca/o, em geral, significa escolher o silêncio frente a situações de subalternizações diárias que alunas/os negras/os vivenciam no cotidiano escolar. Por isso, a categoria branquitude (BENTO, 2002) se torna importante na análise de subalternizações diárias que alunas/os negras/os vivenciam no cotidiano escolar.

Defender um projeto de educação que visa à liberdade, que combate opressões exige questionar por que, historicamente, neste país, a população negra é aquela parte que fica “para trás” e para isso, na ação concreta, como afirmou a professora Luciane, é preciso “se colocar

---

<sup>72</sup> Sobre os dados de desigualdades educacionais, ver: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>>. Acesso em 04/06/2018.



na defesa dessas crianças”. Se a educação escolar, segundo a LDBEN, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), o entendimento da professora Carla, ao afirmar que as crianças negras nas escolas de periferia devem saber que são negras e que este aprendizado deve ser feito na escola, está plenamente de acordo com o objetivo da educação, pois conscientes das desigualdades fundantes da sociedade brasileira, os alunos negros poderão desenvolver estratégias de sobrevivência às situações concretas de racismo e todas/os as/os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, negros ou não, a partir dessa conscientização da realidade social, poderão desenvolver uma postura de inconformismo que vise à construção de uma sociedade realmente democrática e justa – que é o objetivo maior da educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Assim, a docência sendo uma profissão de interações humanas (TARDIF, LESSAR, 2012), que atua diretamente na formação subjetiva e social, torna-se essencial para reverter o sofrimento que crianças e adolescentes negros experienciam e tem como dever ético agir no sentido de garantir a construção de identidades negras positivas. Ciente deste papel, a professora Luciane afirmou:

(...) então, ser professor para mim sempre foi ser marcante na vida, eu me lembro dos momentos, da dor que eu sentia toda vez que iria se falar na escravidão, tinha vontade de me jogar embaixo de uma mesa, mostravam aquela foto daquele negro levando chibatada e tu está ali como se fosse invisível. Tudo isso sedimenta a minha formação e aí eu sei que, quando eu estou ali como professora, eu estou ali para marcar a vida das pessoas e das crianças negras, porque também elas esperam uma compreensão de mim, que eu entenda. Então, é muito importante que tenha cada vez mais pessoas negras em todos os espaços, as cotas é isso, é enxergar, se ver e “bom, eu posso estar ali, ela é igual a mim” (SILVA, L., 2018).

Desta forma, estas mulheres, assim como o Movimento Negro, atuaram sobre toda a sociedade como um agente que ajuda a conscientizar o inconsciente (FANON, 2008), elas, enquanto professoras da rede pública, possibilitam a suas alunas e alunos negros a consciência de outras perspectivas de existir:

(...) é desafiante, mas é um papel necessário, eu gosto desse lugar, mas tem bastante trabalho ainda a fazer e eu acho que temos que continuar, não podemos parar e muita **consciência, né, porque nós, negros, estamos precisando, sim, de incentivo, precisamos saber que podemos chegar lá**. Eu acho que ainda é um desafio, mas a gente está rompendo, está conseguindo (FRANCO, 2017).

Sabe que essa é a parte que eu acho melhor nas cotas, sabe. Esses dias eu estava olhando no pátio da escola, porque depois do nosso concurso, eu acho que teve mais dois ou três [professores] com cotas, então, cada vez mais tem professores negros na escola e é tão...é maravilhoso ver a identidade deles, o quanto eles ficam felizes em

ver a gente naquela condição de professor. Eu tenho, assim, uma relação maravilhosa com meus alunos, as minhas alunas negras é **uma identidade total** (...) elas me veem, elas querem me dar beijo, querem...sabe. E eu vejo que isso passa muito mais, não é só afeto, isso é identidade também, sabe, é identidade (SILVA, D., 2017).

Voltamos aqui a um ponto fundamental que marcou a fala dessas professoras: a identidade. Conforme elas expuseram de forma não linear e totalmente relacional suas identidades, pude perceber o quanto estas mulheres elaboraram lugares de existência contestatórios e afirmativos por meio de identidades não essencializadoras. Estas educadoras evocam suas experiências familiares, escolares, formativas, raciais e sexistas para a construção de um entendimento próprio do conceito de educação e para a construção de seu fazer docente, ou seja, produzem a partir de suas experiências uma novidade pedagógica em que políticas de consciência, identidades e convivência são os seus fundamentos.

Mulheres que recusam binarismos, recusam posições fixas. Mulheres que são soma, que transformam o negativo em positivo e forjam potências educativas libertadoras a partir de suas experiências e posições identitárias. Educadoras que, assim como Hall (2000, p.326), negam o “ou” e assumem o “e”: Negra e mulher e professora e cotista etc. Que mobilizam cada uma dessas identidades ou todas elas em momentos necessários como forma de estratégia política de luta. Negociando identidades de forma individual e/ou coletiva, a consciência negra educativa parece ser a raiz que se desenvolve e se fortalece a partir da ação contínua de negociação. São elas, enquanto agentes de si, que decidem quando, como, onde, com quem, relacionar, omitir e expor os significados que elaboram cotidianamente sobre suas identidades.

Então, ser professor...ser professor já é algo incrível, né, agora, ser uma professora negra cotista numa sociedade racista, numa escola arcaica e tentar mudar, virar e acolher aquelas crianças para mim é quase um ato revolucionário diário, cotidiano de fazer revolução dentro daquele ambiente, então, é um ato cotidiano revolucionário, é também de eu me resgatar em cada uma daquelas crianças, também é refazer a minha trajetória (SILVA, L., 2018).

Se refazer, reelaborar-se, resgatar-se dos efeitos psicológicos, biológicos, econômicos e sociais da experiência desumanizante do racismo, por meio do investimento político e afetivo na educação das novas gerações, é uma estratégia de abertura de caminhos, brechas, fissuras em uma sociedade racista para que a construção e a reconfiguração da identidade racial negra emerjam para além da dor:

(...) a negritude ou identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sobre o nome de “negros”. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores de pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente **em**

**comum** não é a negritude, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido culturas não apenas objeto de políticas assimétricas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2010, grifos meus, p. 12).

A partir deste ponto em comum pessoas e grupos, ao longo dos tempos unidas a partir da dor do racismo tentam se refazer cotidianamente e curar suas feridas, daí emergem epistemologias outras. Sobre esse aspecto, teóricas do feminismo negro e decolonial afirmam que mulheres negras, na diáspora africana, devido às experiências compartilhadas de viver em sociedades sexistas e racistas, elaboram um potencial político específico e convertem algo íntimo em público, compreendendo que ponto de vista é sempre uma construção experimentada a partir de experiências que são recorrentemente próximas, mas nunca iguais (COLLINS, 2012; CRENSHAW, 2002). Não se trata apenas de uma questão de vivência de uma experiência de sofrimento, mas também do processo que construiu um legado intelectual de respostas às situações de sofrimentos.

É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia (hooks, 2015, p.208).

Assim, conjugando as aprendizagens que desenvolvi com as colaboradoras da pesquisa à bagagem teórica que tenho até este momento e a minha experiência pessoal, creio que se pode acrescentar uma *palavra-força* à definição do conceito de identidade de Stuart Hall: identidade como um *assentamento* das “diferentes identificações ou posições que utilizamos ou não, ocasionadas por um conjunto de circunstâncias e experiências únicas vividas por cada sujeito” (HALL, 1997, p.26).

*Palavra-força* porque estou falando de *assentamento* a partir dos princípios do axé<sup>73</sup>. Segundo a “Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana”, de autoria do Doutor Honoris Causa Nei Lopes (2004), assentamento é um “conjunto de objetos simbólicos que, reunidos e convenientemente tratados, concentram o axé do orixá de determinada pessoa ou coletividade. Seu principal elemento é o otá” (p.77) que, ainda segundo o autor, é a “pedra onde se assenta a força mística, o axé do orixá (p. 503).

Respalhada nos princípios de Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, Kabengele Munanga, Stuart Hall e Nei Lopes, compreendo que, a partir destas experiências

---

<sup>73</sup> Axé, segundo os princípios das religiões de matriz africana, significa força, energia, poder que mobiliza e movimentam a vida.

únicas, as professoras negras colaboradoras da pesquisa fazem revoluções diárias, como afirmou a professora Luciane. E *assentadas* na herança da luta e episteme do Movimento Negro e da ancestralidade negra diaspórica movem, transformam e afrontam a colonialidade racista da institucionalidade e do saber pedagógico no município de Porto Alegre ao mobilizarem uma consciência negra educativa que possibilita às/aos alunas/os a liberdade e a autonomia de elaborarem capacidades e estratégias de ação (ou passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008).

Desta forma, a partir da transgressão dos efeitos negativos dos incômodos, das dores, das feridas da exclusão racial e resistência a ela, estas professoras rompem com as identidades subjetivas e profissionais essencializantes e com a complementariedade teoria-prática e, efetivamente, reconfiguram a si e a educação como lugares de liberdade. Esta é a epistemologia e/ou saber emancipatório assentado por elas.

Cabe às novas produções acadêmicas, que objetivam sair da percepção limitadora de “dar voz” para a perspectiva de “dar ouvidos”, buscar os saberes e as estratégias que emanam das lutas. Estratégias como ação, atitude, transgressões que pessoas elaboram em circunstâncias de opressão e subalternidade para (re) existirem dentro dos limites sociais-históricos de raça, gênero e classe. Ou seja, analisar agenciamentos elaborados em cada contexto sócio-histórico é buscar conhecer e transformar em processo educativo o modo como pessoas constroem o vivível em situações que parece não haver mais um *modus vivendi*. Quando a academia, quando as elites econômicas pensam não haver mais formas de vida, emergem resistências, (re) existências e conhecimentos que só quem experiencia esses fenômenos consegue elaborar.

Eu tenho o maior orgulho de ser professora negra, ser cotista em Porto Alegre, porque, hoje em dia, eu tenho uma visão de que eu iniciei um processo que até então eu não tinha pensado, eu achava que era só a minha vaga, mas não foi só a minha vaga...graças à questão das cotas se abriu cotas na UFRGS, coisa que não existia (...). E eu acho que esse processo todo nos ajudou, para a gente...eu me sinto assim, parte da história de Porto Alegre, eu me sinto parte da história de Porto Alegre, porque eu dei um baíta de um passo (...) (NUNES, 2018).

O fortalecimento e empoderamento da autoestima de mulheres negras, cotistas e educadoras proporcionam também a construção afirmativa de todas as crianças, pois, enquanto professoras, o potencial de ser espelho é elevado ao ponto de se tornarem referências, já que a trajetória dessas mulheres negras, seu estar negro-feminino assentado na ancestralidade educativa negra já é, em si, uma forma de reeducar olhares e percepções sobre as relações raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre, se tornando, assim, referências importantes para todas as crianças e adolescentes, independente do pertencimento étnico-racial.

No desenvolver da pesquisa, foi possível perceber que ser/estar cotista e ter participado do contexto de luta pela permanência das cotas, dos cursos de formação e estar em rede foram fatores fundamentais na trajetória profissional dessas professoras, impactando diretamente na ressignificação de si e na prática pedagógica de combate, não só à discriminação racial, mas a todo tipo de discriminação. Estas experiências e estratégias apontam para um novo modelo de relações na educação municipal, ao reunirem as práticas e objetos simbólicos deste lugar de marginalidade, trataram e transgrediram seus efeitos para se tornarem lugares, esferas e/ou otá, principal elemento irradiador do axé assentado no ser/estar negra, mulher, professora e cotista.

**“COMO TU ÉS COTISTA, TU JÁ ENTRAS NEGRA, ENTENDEU?”: Marcas deixadas na minha, na nossa história.**

“Como tu és cotista, tu já entras negra, entendeu?”. Assim a professora Luciane me respondeu quando a questioneei sobre o que significa ser professora negra cotista na rede municipal de Porto Alegre. À resposta, tão enfaticamente afirmativa, eu sorri e balancei a cabeça de modo afirmativo. Sim, professora Luciane, eu entendi! Entendi porque experienciei isso na minha trajetória, quando ingressei como cotista autodeclarada negra no curso de Licenciatura em História da UFRGS no ano de 2010. A partir do momento que decidi marcar a opção de cotista, eu entendi que teria um compromisso a assumir, uma posição política a defender, mesmo sem ter nenhuma relação com o Movimento Negro, compreendi que aquela era uma tomada de posição na vida e que eu teria uma responsabilidade a assumir. Sim, sou negra. Sim, eu tenho direito a estar aqui. É isto que significou para mim fazer essa opção e, ao que percebi das narrativas das professoras entrevistadas, também foi isto que significou para elas.

A leitura de Gomes (2017) me fez refletir sobre o fato de eu ter a possibilidade de escolha, marcar aquela opção (cotista) está relacionado às lutas do Movimento Negro e de sua capacidade educativa na sociedade brasileira. Eu não tinha relação com o Movimento Negro, mas o Movimento Negro tinha relação comigo.

Entreí negra, elas entraram negras, ou seja, as identidades de mulheres negras não foram construídas depois, pois já houve a autodeclaração da identidade racial, porém, nos diversos processos e experiências que vivemos, essas identidades negras foram e estão sendo reconfiguradas. O que se soma a este processo é que, além de entrar negras, se anseia enegrecer esse mundo, dar cor à consciência política.

No caso em análise nesta dissertação, as professoras produziram um saber e uma concepção de educação de caráter emancipador, que liberta para além das dores. Seus assentamentos abrem caminhos, elaboram possibilidades coletivas de tornar-se negra/o, a densidade simbólica dos seus estar corpos negros femininos na posição de professoras por si só fornece a possibilidade de interpelar as imagens controladoras sobre as mulheres negras (COLLINS, 2016), nos processos educativos escolares.

Quando as professoras Luciane e Lisiane afirmam que “deixamos uma marca”, “sou parte da história de Porto Alegre”, elas evidenciam que seus processos de conscientização estão dentro do legado de luta das mulheres negras, deixando de serem somente vítimas de opressões e se transformando em atrizes políticas que protagonizam e narram suas histórias e a construção

da democracia na sociedade brasileira. Estas seis mulheres parecem numericamente poucas, no entanto apresentam a força de sua ancestralidade na condição de história inscrita nas lutas e conhecimentos forjados pelas/os que vieram antes. Essa ancestralidade instituída pelas/os que vieram da África em um movimento diaspórico inacabado, cujas marcas da escravização e da exploração não conseguiu tirar a capacidade de força e resistência.

Estas mulheres deixaram uma marca negra por dentro da institucionalidade desenvolvendo ações de afrontamentos às dinâmicas de exclusão racial e ressignificando suas histórias e atuação profissional em Porto Alegre, criando brechas, rompendo barreiras, avançando e retrocedendo, quando necessário, sem perder a dimensão da complementariedade entre o coletivo e o individual.

Este texto é fruto dessas marcas, que tentou sistematizar, de modo incompleto, uma fração das diversas possibilidades epistemológicas que as professoras negras cotistas proporcionam através de suas subjetividades desestabilizadoras das dinâmicas racistas colonialistas (GOMES, 2017). Através deste processo de investigação, foi possível desaprender e aprender diversos princípios de um projeto político educacional revolucionário: ressignificar e/ou reconfigurar é um ponto em comum que mulheres negras desenvolvem historicamente, assim como o poder de negociação, ser estrategista, tornar individual e privado em coletivo e público e não perder de vista, no processo educativo, o acolhimento daquelas/es que mais sofrem as desigualdades, pois importa olhar-se e virar o espelho visando sempre a beleza de nossas potências!

O que fica ainda como marca dessas mulheres nessa produção acadêmica é a vontade de que a educação brasileira aprenda cada vez mais com estas epistemologias *outras*. Por meio de suas percepções, para além do que foi abordado aqui, outros tantos temas, outras tantas escrevivências poderão emergir, como a análise de suas práticas pedagógicas buscando entender se o projeto da decolonialidade e da interculturalidade crítica se fazem presentes em suas práticas pedagógicas, o papel educativo das cotas no ambiente de trabalho, o potencial educativo da estética negra no ambiente escolar e a reflexão de como os diversos fenótipos negros incidem a partir das experiências, de modo positivo e/ou negativo na experiência negra. Estes diversos temas só reforçam o que ficou latente até aqui: estas seis negras e mulheres e professoras e cotistas são lugares de potência, de possibilidades, de liberdades, de força, pois estão assentadas na consciência negra ancestral.

A partir do desenvolvimento da investigação com estas professoras foi possível constatar que a Pesquisa Ativista é uma metodologia possível e potente, que a construção do conhecimento se faz no diálogo com coração, mente e ouvidos abertos no desenvolvimento de

aprendizagens coletivas e individuais, em constante movimento de complementariedade, sem que, necessariamente, esteja totalmente completo. É com e entre mulheres negras, deste lugar de múltiplas falas, que nos tornamos senhoras de nós mesmas.

Se eu não tivesse feito o que eu tinha que ter feito junto com todas as meninas, porque cada uma tinha o seu porquê e na realidade o nosso porquê era um porquê coletivo. Foi nesse momento que eu entendi que o meu problema era o problema de todo mundo, se não resolvesse para mim, não iria resolver para ninguém. Então, o que nós fizemos? Nós nos demos as mãos e levamos essa história até o final, ou dava para todo mundo ou não dava para ninguém ... (NUNES, 2018).

De mãos dadas, ancoradas na ética da ancestralidade negra, mulheres negras localizadas ao sul da América do Sul emergem com coletividades, diálogos, redes, complementariedades, convivência e reconhecimento-conceitos que se tornam princípios para a sobrevivência de negras e negros no Brasil – para afrontarem dinâmicas de exclusão racial e reescreverem suas/nossas histórias.



## REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, Dóris. B. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. In: **História da Educação** (UFPEL), v. 13, p. 211-244, 2009.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Racismo, violência e direitos humanos: pontos para o debate. In: **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 2, n. 1, p. 75-96, 2014.

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

BAIROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis/SC, CFH/CCE/UFSC, v.3 n. 3, pp.458-463, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lembrando Lélia Gonzalez**. Disponível em:  
<[www.criola.org.br/artigos/LEMBRANDO\\_LeLIA\\_GONZALEZ.pdf](http://www.criola.org.br/artigos/LEMBRANDO_LeLIA_GONZALEZ.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Orgs.). **Psicologia social do racismo- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-58, 2002.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. Tradução do Grupo Solidário São Domingos. São Paulo, Ática, 1990. Disponível em:  
[https://docs.google.com/uc?id=0B\\_W2MHgG528OaUVmaGtWNHFwcjg&export=download](https://docs.google.com/uc?id=0B_W2MHgG528OaUVmaGtWNHFwcjg&export=download). Acesso em: 19 jun.2018.

BISPO, Silvana Santos. “NÓS TEMOS QUE FALAR SOBRE NÓS”: populações negras e lugares de fala. In: **Anais eletrônicos do XI Encontro Nacional de História Oral**, Volume 1, número 1. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. ISSN 2316-5219. Disponível em <  
[http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1337109303\\_ARQUIVO\\_HISTORIAL-ARTIGO.pdf](http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1337109303_ARQUIVO_HISTORIAL-ARTIGO.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras; 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Ed. Vega, Lisboa, 2008.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres, In: **Modos de interagir** (A cor da cultura). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.3, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em:  
<<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>>: Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) >. Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a reserva de vagas em concursos públicos no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP N.º 003/2004**. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Secad/Seppir, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em:  
<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Disponível em:<  
<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2017.

CARDOSO, Claudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

\_\_\_\_\_. A construção da identidade feminista negra: experiências de mulheres negras brasileiras. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: desafios atuais dos feminismos. **Anais eletrônicos** [recurso eletrônico]; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Araraquara; UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (Orgs.), **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobrevivente, testemunha, porta-voz (Entrevista). In: **CULT**; nº 223, ano 20, maio de 2017.

CARRILLO, Mónica. Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de discursos, contra-discursos e estratégias. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Edições MEC/SECAD, 2005.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar**. São Paulo: Summus, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola**, v. 3, p. 141-160, 2001.

\_\_\_\_\_. Discriminação Racial Pluralismo e nas Escolas Públicas de São Paulo. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.65-104.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

\_\_\_\_\_. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: Jabardo, Mercedes (org.) **Feminismos negros: Una antología**. Madri: Traficantes de Sueños, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: Revista de Estudos Feministas v. 7, n. 12, p. 171-88. 2002.

D' SOUZA, Radha. Las cárceles del conocimiento: investigación activista y revolución en la era de la «globalización». In: SANTOS, Boaventura S. y MENESES, Maria Paula (eds.). **Epistemologías del Sur (perspectivas)**. Madrid: Editorial AKAL, 2014.

DANTICAT, Edwidge. **Somos Feias, Mas Estamos Aqui**; tradução de Katia Santos. Título original: "We Are Ugly, But We Are Here, texto extraído da coletânea Women Writing Resistance: Essays on Latin America and the Caribbean; Cambridge, MA: South End Press, 2003, 23-27; editada por Jennifer Browdy de Hernandez, com prefácio de Elizabeth Martinez.

DOMINGUES, Petrônio José. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: **Rev. Bras. Educ.** vol.13 n.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In: **História da educação**. Pelotas (8):141-174, set. 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

FRANCO, Jaqueline. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 07 de novembro de 2017.

FELIZARDO, Marina do Nascimento Neve. **Negras Marias: Memórias e Identidades de Professoras de História**. (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

FERREIRA, Elizabeth Fernandes Xavier. **Mulheres, militância e memória**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: Um estudo de caso em uma escola Municipal de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_. **A mulher negra que vi de perto: O processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte, Maza, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: **cadernos pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 2010.

\_\_\_\_\_. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. – São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.727-144, jul-set. 2012.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. In: **Cadernos Trabalhistas**. São Paulo: Global Editora, 1981.

\_\_\_\_\_. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel (Org). **O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 87-106.

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Ciências sociais hoje**, v. 2, p. 223-244, 1983.

\_\_\_\_\_. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. In: **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

\_\_\_\_\_. **Movimento Negro educador: Saberes Construídos Nas Lutas Por Emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAHAM, Richard. **Clientelismo e política no Brasil do Século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guarda Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

HAMPATÉ BÂ. Amadou. A Tradição Viva. In. KI-ZERBO, Joseph. (Org.) **História Geral da África**. Vol I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

HASENBALG, Carlos A.; DO VALLE SILVA, Nelson. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 193-210, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Editora Vozes Limitada, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE MOS, R. O. **Do Estatuto da Igualdade Racial à Marcha das Mulheres Negras 2015: uma Análise das Feministas Negras Brasileiras sobre Políticas Públicas**. Niterói. Tese (Doutorado) – Política Social. Universidade Federal Fluminense, 2016.

LIMA, I. C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo Movimento Negro no Brasil. In: NOGUEIRA, J.C.; PASSOS, J.; SILVA, V.B.M. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 3-63.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). **Dossiê Mulheres Negras**, p. 53, 2013.

LÓPEZ, Laura. Mediações políticas e disputas em torno das cotas para afro-brasileiros no serviço público em Porto Alegre-RS.. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007, Recife. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007.

\_\_\_\_\_. A mobilização política das mulheres negras no Uruguai: considerações sobre interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2013.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: **Revista Educação e Realidade**. v. 20, n. 2:101-132, 1995.

\_\_\_\_\_. Mulheres na Sala de Aula. In: Mary Del Priori (org.); Carla bassanezi. **História das Mulheres no Brasil**. 3ª Eedição, São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Prendas e antiprendas**: Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec** Nova série, v. 3, n. 1, 2013.

MACHADO, Sátira Pereira; et. al. Mulher Afro-gaúcha: Negritude à flor da pele. In: Paiva, Sérgio Rosa de. (Org.), **Mulheres do Rio Grande do Sul: Diversidade.** Porto Alegre: SFERASRP Editora de Artes, 2006.

MARCONDES, Mariana Mazzini; et. al. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das contradições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: IPEA, 2013.

MARTINS, Maria Fernanda. Os Tempos de Mudança: elites, poder e redes familiares, séculos XVIII e XIX. In FRAGOSO, João Luis R., ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de, SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. (Orgs.). **Conquistadores e Negociantes: história de elites no Antigo Regime nos trópicos.** América Lusa, séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola.** Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

MOLENDIA, Alexandre. Afro-brasileiros. Lei Complementar Municipal nº 494/03: Reserva de Vagas. Tribunal de Contas Estadual: Negativa de Registro de Atos Admissionais. Recursos de Embargos: Constitucionalidade das Ações Afirmativas. In: **Revista da Procuradoria-Geral do Município de Porto Alegre.** Porto Alegre: CEDIM, n. 20, nov. 2006.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. In: **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v.5, n.14, p.68-81, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb,** v. 5, p. 15-34, 2004.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Editora Vozes, 2010.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **Histórias de Vida de Professoras Negras: trajetórias de sucesso.** Cuiabá: EDUFMT, 2013.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, Georgina Helena Lima. Ser mulher, sul mulher: “a gente tem que sempre fazer vento!”. In: SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. p. 179-203.

\_\_\_\_\_. Mulheres negras em seus protagonismos: paradoxos em relação ao gênero. In: SILVA, U. R.; SENNA, N.C; MICHELON, F. F. (Orgs.). **Gênero, Arte e memória: ensaios interdisciplinares**. 1. ed. Pelotas: Edgu UFPEL, 2009. v. 1.

NUNES, Lisiane. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 19 de março de 2018.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras**. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo; São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.18, maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13-32.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Brasil: Nandyala, 2009.

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

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo na Brasil**. Pallas, 2013.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, gênero e educação: Trajetória de Vida de Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**; SÃO PAULO: Editora Anita Garibaldi, 2015.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sobre a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.



PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. **Lei complementar nº 494**, de 10 de setembro de 2003. Dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000025706.DOCN.&l=20&u=%2Fnethtml%2Fsirel%2Fsimples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. DECRETO N° 14.288, de 16 de setembro de 2003. Regulamenta a Lei Complementar nº 494, de 10 de setembro de 2003, que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e dá outras providências. **Decreto Municipal**, Porto Alegre, 16 nov. 2003. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000025709.DOCN.&l=20&u=%2Fnethtml%2Fsirel%2Fsimples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº 746**, de 3 de novembro de 2014. Assegura aos candidatos negros a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos nos órgãos da Administração Direta e nas entidades da Administração Indireta do Município de Porto Alegre e revoga a Lei Complementar nº 494, de 10 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000034373.DOCN.&l=20&u=%2Fnethtml%2Fsirel%2Fsimples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. In: ROCHA, Silva (Org.). **Cadernos pedagógicos**, v. 9, 3. ed. Porto Alegre, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgar Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio\\_Tonico/2s2012/Texto\\_1.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf)> Acesso em: 18 abr. 2017.

RAMALHO, Simone Aparecida. **Uma Alegria subversiva: o que se aprende em uma escola de samba?** 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. In: **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004.

RIOS, Flavia; RATS, Alex. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (Orgs.). **Pensadores negros-pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX**. p.388-343; Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 11-37.

RODRIGUES, Paulo Roberto Grangeiro. Interações entre desconfiança interpessoal e desigualdade econômica no Brasil. In: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 13, n. 3, 2017.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **Além da invisibilidade**: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição (1884-1918). Tese (Doutorado), Campinas, IFCH/Universidade Estadual de Campinas; 2014.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. In: **Revista Pandora Brasil**, Edição Especial Nº4- “Cultura e Materialidade Escolar”, 2011.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. **Um percurso possível**: uma etnografia do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03. Dissertação (Mestrado); Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2015.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) Negros (as) e Relações Raciais**: Percursos de Formação e Transformação. Dissertação (Mestrado)- UFMG. Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Adriana. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 16 de janeiro de 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese Doutorado em Sociologia; Universidade de Brasília; Brasília, 2008.

SANTOS, José Antônio. Intelectuais negros e a imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: Silva, Gilberto Ferreira da; Santos, José Antônio dos; Carneiro, Luiz Carlos da Cunha. **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.83-99.

SCHNEIDER, Carolina. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 19 de setembro de 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado); Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Instituto de Psicologia, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_ ; GONÇALVES, Mônica Mendes. Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivção na Constituição do Sujeito. **Odeere (UESB)**, v. 2, n. 4, p. 61-83, dez. 2017.

SILVA, Carla. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 19 de outubro de 2017.

SILVA, Claudia Neves da. Caridade e ação social das igrejas: a quem se destinam? In.: **Serviço Social em Revista** (UEL), Volume 11, Número 1, Jul/Dez 2008.

SILVA, Denise. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 06 de outubro de 2017.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960)**. Tese (Doutorado em História)- Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2017.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sobre a racialização: a experiência dos clubes sociais e centros culturais na diáspora negra ao sul do Atlântico (Brasil-Uruguai). In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943)**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. PUCRS, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. Associativismo Negro em Terras Sulinas: das irmandades aos clubes para negros em Pelotas (1820-1943). In: **Revista Thema**, v. 8, p. 29-37, 2013.

SILVA, Glória Cecília de Souza. **Os 'Fios de Contos' de Mãe Beata de Yemonjá: mitologia afro-brasileira e educação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, Jacira dos Reis. **Mulheres caladas: trajetórias escolares de professores negras em Pelotas**. Tese de doutorado- Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Luciane. Entrevista concedida para Priscila Nunes Pereira em 22 de fevereiro 2018.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In Barbosa, Lucia M. A. et all. **De Preto a Afrodescendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnicoraciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

\_\_\_\_\_. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação dos Negros e das Negras. In: SANTOS, Irene; BARCELLOS, Vera Daisy; ABREU, Silvia; (Orgs.). **Negro: em preto e branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre**. Do Autor, 2005.

SILVA, Tarcia Regina; DIAS, Adelaide Alves. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. In: **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 72-92, 2013.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da Silveira. **Negrada**. Porto Alegre: Grupo Editorial Rainha Ginga, 1995.

SILVEIRA, Oliveira. Oliveira Silveira: Obra reunida; Organizado por Ronald Augusto. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2012.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz**. Brasília: Edição do autor, 2014.

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

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. História, Memória e História da Educação. In: \_\_\_\_\_. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, vol. III.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Gleí de Motta Teixeira. **Gênero e orientação vocacional**. Monografia de conclusão de Curso; Pró Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2002.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Eduuf, 2006, p 14-54.

TOASSI, Ramona FC et al. Perfil sociodemográfico e perspectivas em relação à profissão do estudante de odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Faculdade Odontologia Porto Alegre**, v. 52, n. 1, p. 25-32, 2011.

TRIUMPHO, V. R. S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. In: **Cadernos de Pesquisa**, n°. 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.

VALDUGA, Denise Arina Francisco. Educadoras leigas de creches comunitárias - da ação à qualificação docente. In: **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 67-74, Nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/570>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História Geral da África**. Vol I. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

VARGAS, Pedro R. N. Ferreira. O museu de Percurso do Negro em Porto Alegre ou, para muitos, a surpreendente história de um museu que não parece museu dedicado a um gaúcho que não é percebido como gaúcho. In: **Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre: etapa IV**. RAMOS, Jeanice Dias; et. al. (Orgs). Ed. Porto Alegre: 2015.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: **Revista Acadêmica**, v. 1, n.6, p. 14-18, 2003.

WADE, Peter. Raza y naturaleza humana. In: **Tabula Rasa**, n. 14, 2011.

WERNECK, Jurema Pinto. **O Samba Segundo as Ialodês**: mulheres negras e a cultura midiática. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: **Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]**. Genève: Graduate Institute Publications, 2009. Disponível em: <<http://books.openedition.org/iheid/6316>> Acesso em: 20 abr. 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

## ANEXOS

### 1- Modelo utilizado do TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa “Da lista negra ao Grupo Canjerê: trajetórias em redes de professoras negras cotistas no município de Porto Alegre”, realizado pela mestrandia Priscila Nunes Pereira com a orientação da professora Carla Beatriz Meinerz, tem os seguintes objetivos 1)Compreender as trajetórias individuais e grupais das professoras negras cotistas do primeiro concurso com reserva de vagas para docentes em Porto Alegre, em suas convergências para a formação do Grupo Canjerê; 2)Ampliar o conhecimento sobre o processo de implementação das políticas de ações afirmativas no município de Porto Alegre buscando as redes de relacionamentos que as professoras forjaram para a manutenção dessa política no município e para a formação do Canjerê; 3) Buscar nos seus relatos orais os sentidos atribuídos à profissão docente e à identidade negra. Nesse intento, realizarei entrevistas com professoras negras cotistas da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Declaro estar comprometida com a observação das questões éticas que envolvem esse tipo de trabalho, realizando pessoalmente as entrevistas, bem como a transcrição das mesmas. Declaro também que a adesão a esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à entrevistada. Se no decorrer da pesquisa, a participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por esta pesquisa, comprometo-me a elucidar qualquer dúvida ou necessidade de explicação que eventualmente a participante venha a ter, seja no momento da entrevista ou posteriormente pelo telefone (51) 985095966 e (51) 3308 3428 (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Priscila Nunes Pereira- Pesquisadora

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas,

Eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, Natural \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, com \_\_\_\_\_ idade  
de \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ estado  
civil \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, residente \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ endereço

\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa.

Autorizo a utilização de imagens em fotografia, bem como de depoimentos e a publicação do meu nome tanto na pesquisa quanto em futuros artigos que poderão serem publicados em revistas impressas e online.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da/o sujeito da pesquisa

## 2- Manifesto "A Lista Negra"

### A LISTA NEGRA

**MANIFESTO DAS (OS) PROFESSORAS (ES) NEGRAS (OS) COTISTAS DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE CONTRA A DECISÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL DE NEGAR OS ATOS DE SUAS ADMISSÕES!**

No ano de 2003 foi publicada a Lei Complementar N° 494 (LCM N°494/03) de Porto Alegre, que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos deste Município. Esta lei garante 12% das vagas para afro-brasileiros e é fruto de lutas históricas de diversos segmentos do movimento negro. A Prefeitura de Porto Alegre realizou concurso para professores, lançando edital público onde já estava previsto o cumprimento da referida lei.

A homologação final do concurso ocorreu em 2004; as primeiras nomeações começaram a ocorrer em março de 2005, dentre elas, as dos afro-brasileiros, de acordo com as regras explicitadas no edital e em conformidade com a LCM N° 494/03 e o Decreto Municipal 14288/03. Depois de nomeadas (os) e atuando há mais de um ano em seus respectivos cargos, em julho deste ano, durante o período do recesso escolar, 10 professoras(es) foram comunicados pela equipe de ingresso da prefeitura, que o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) negou os atos de admissão relativos aos seus cargos por considerar inconstitucional a reserva de vagas instituída por esta lei.

Diante da surpresa e perplexas(os) com a situação as(os) professoras(es) atingidas(os) iniciaram um movimento para articular e mobilizar os demais servidores municipais, segmentos sociais e políticos, em defesa da lei, e com o objetivo de reverter esta decisão do Tribunal de Contas, por entender que tal decisão vem de encontro aos interesses de uma sociedade que busca construir-se de maneira mais igualitária.

A repercussão foi rápida e a notícia foi veiculada nos meios de comunicação da capital; foi recebido o apoio de muitas entidades comprometidas em promover políticas públicas afirmativas que visem minimizar a exclusão e medidas que ferem a promoção da igualdade.

Convocamos a todas as pessoas que lutam por uma sociedade mais justa, que vise reparar as injustiças sociais cometidas até então através de mecanismos e poderes institucionalizados, **QUE ABRACEM CONOSCO** esta causa, que não é só a defesa de nossos empregos aos quais temos o direito, pois cumprimos todos os requisitos exigidos para sermos admitidos, mas, principalmente a luta por um país realmente para todos.

PORTO ALEGRE, JULHO DE 2006

listanegrpoa@yahoo.com.br



### **3- Temáticas e questões semiestruturadas das entrevistas:**

1) Memórias de família: conte sobre sua história familiar (profissão e condição econômica; envolvimento político, social e religioso; escolarização) e seu processo de autodeclaração racial e de cor.

2) Memórias políticas: como foi sua história de autorreconhecimento como mulher e negra?

3) Memórias da trajetória educacional: que lembranças você possui de sua escolarização e ingresso no Ensino Superior, como criança e jovem negra?

4) Memórias profissionais: narre suas memórias acerca da opção pela docência, o ingresso e permanência na rede municipal de ensino como cotista, a formação de redes como a Lista Negra e o Grupo Canjerê.

Questão circular: o que significa ser professora negra na rede municipal porto-alegrense e no contexto racial rio-grandense?