

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

**DAS MEMÓRIAS À FORMAÇÃO INICIAL: ESCRIVIVÊNCIAS DE RACISMO
PARA PENSAR UM PROCESSO FORMATIVO DECOLONIAL**

Santa Maria, Rs
2022

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

**DAS MEMÓRIAS À FORMAÇÃO INICIAL: ESCRIVÊNCIAS DE RACISMO
PARA PENSAR UM PROCESSO FORMATIVO DECOLONIAL.**

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado ao Curso de Pedagogia
Licenciatura, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
para obtenção do título de **Licenciada**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Salva

Santa Maria, Rs
2022

Karen Luciélen Pereira Rodrigues

**DAS MEMÓRIAS À FORMAÇÃO INICIAL: ESCREVIVÊNCIAS DE RACISMO
PARA PENSAR UM PROCESSO FORMATIVO DECOLONIAL**

Trabalho de conclusão de curso,
apresentado ao Curso de Pedagogia
Licenciatura, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
para obtenção do título de **Licenciada**.

Aprovada em de de 2022

**Sueli Salva, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)**

**Renan Santos Mattos, Dr. (UFSM) - Videoconferência
(Coorientador)**

Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, Rs
2022

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros (hooks, 2017, p. 247)

*Dedico esta escrita a minha família, aos que estão presentes, aos
que estão por vir e aqueles que já nos deixaram...*

*Em especial, a minha mãe Lúcia, minha maior referência de
coragem;*

*Ao meu pai Carlos. Fique tranquilo, suas memórias contadas com
outros e vividas comigo estão bem guardadas, quando quiser te
contarei.*

*A minha irmã Luana, que está começando a voar pelo mundo, Não
pare!*

AGRADECIMENTOS

*À minha querida, e pessoa especial, professora Sueli Salva, a você
todo amor do mundo.*

*E, ao meu Coorientador, pessoa que me ajudou a nortear essa
escrita, com muito carinho. Gratidão!*

*Ao meu querido companheiro Marciel, obrigada por andar de mãos
dadas comigo nestes 6 anos.*

*As escolas públicas por onde passei e a Universidade Federal de
Santa Maria - UFSM, sem ter passado por essas instituições, não
teria chegado até aqui.*

Ainda assim eu me levanto

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Porquê eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.

MAYA ANGELOU (1978)

RESUMO

DAS MEMÓRIAS À FORMAÇÃO INICIAL: ESCREVIVÊNCIAS DE RACISMO PARA PENSAR UM PROCESSO FORMATIVO DECOLONIAL.

AUTORA: Karen Luciélen Pereira Rodrigues
ORIENTADORA: Profª Drª Sueli Salva
COORDENADOR: Prof Dr. Renan Santos Mattos

Este trabalho escrito para fins de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresenta como temática de pesquisa o racismo, a partir de experiências trazidas das memórias em tempos de escolarização até a formação inicial, a fim de pensar um processo formativo decolonial. Propõe-se como objetivo geral, compreender através de minhas experiências entrelaçadas as experiências de algumas jovens negras, acadêmicas do curso de pedagogia da UFSM, as marcas do racismo estrutural em suas/nossas experiências formativas, pessoais e profissionais. Ainda, entender até que ponto a presença do sujeito negro e o reconhecimento de suas experiências podem intervir na constituição de uma formação docente decolonial e identificar as aprendizagens e discursos elaborados a partir das suas experiências de racismo e a falta de representatividade no meio acadêmico. Para tanto, realiza-se uma pesquisa qualitativa a partir de narrativas biográficas e através de referências como Pierre Dominicé (1992), Bolzan (2002), Connelly e Clandinin (1995) e Gil (2002), utilizando como instrumento de aproximação, formulário eletrônico. Como fundamentação teórica, buscou-se os estudos de Kilomba (2019), Ribeiro (2020), Almeida (2019), Beauvoir (1989) Evaristo (2017-2018), Gomes (2019-2022), Hall (2002) e Fanon (2008) entre outros autores que levantam importantes debates reflexivos sobre o negro (a) no contexto formativo. Para fins de conclusões que não se concluem, explicita-se a emergência do debate e da inclusão das experiências do sujeito negro na constituição do conhecimento acadêmico tornando sua presença como legítimas. Também, o fortalecimento do debate sobre as relações étnico-raciais, racismo, gênero e raça de forma interseccional. Ainda, a necessidade de aproximação das africanidades e estudos afros, espaços de discussão e pesquisas dentre outras possibilidades que colaborem para o rompimento do racismo institucional e estrutural que se apropriam das vivências sociais interrompendo e obstaculizando a ascensão social de homens e mulheres negras na sociedade.

Palavras-chave: Memórias. Racismo. Decolonial. Mulheres negras.

ABSTRACT

FROM MEMORIES TO INITIAL FORMATION: *ESCREVIVÊNCIAS* (LIFE EXPERIENCE-WRITINGS) OF RACISM TO THINK ABOUT A DECOLONIAL FORMATIVE PROCESS

AUTHOR: Karen Luciélen Pereira Rodrigues
ADVIDOR: Prof^a Dr^a Sueli Salva
COORDINATOR: Prof Dr. Renan Santos Mattos

This work, written for the purpose of completing the Degree in Pedagogy at the Federal University of Santa Maria (UFSM), presents racism as a research theme, based on experiences brought from memories in times of schooling to initial training, in order to think about a decolonial formative process. It is proposed as a general objective, to understand through my intertwined experiences the experiences of some young black women, UFSM students of the pedagogy course, the marks of structural racism in their/our formative, personal and professional experiences. In addition, to understand to what extent the presence of the black subject and the recognition of their experiences can intervene in the constitution of a decolonial teacher training and identify the learning and discourses elaborated from their experiences of racism and the lack of representation in the academic environment. Therefore, a qualitative research is carried out from biographical narratives and through references such as Pierre Dominicé (1992), Bolzan (2002), Connelly and Clandinin (1995) and Gil (2002), using an electronic form as an approximation instrument. As a theoretical foundation, the studies of Kilomba (2019), Ribeiro (2020), Almeida (2019), Beauvoir (1989) Evaristo (2017-2018), Gomes (2019-2022), Hall (2002) and Fanon (2008) among other authors that raise important reflective debates about black men and women in the formative context. For the purpose of conclusions that are not concluded, the emergence of the debate and the inclusion of the experiences of the black subject in the constitution of academic knowledge is made explicit, making their presence legitimate. Also, the strengthening of the debate on ethnic-racial relations, racism, gender and race in an intersectional way. As well, the need to bring together africanities and afro studies, spaces for discussion and research, among other possibilities that collaborate to break the institutional and structural racism that appropriate from social experiences, interrupting and hindering the social ascension of black men and women in society.

Keywords: Memoirs. Racism. Decolonial. Black Women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Festa de carnaval.	47
------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidades de ingressos pelas Ações afirmativas na UFSM e sua respectiva reserva de vaga no ano de 2008.....	30
Quadro 2 – Sistema de distribuição de cotas pelo SISU/MEC em 2016, segundo último relatório AFIRME/UFSM, 2016.....	31
Quadro 3 – Descrição do sujeito de pesquisa.....	36
Quadro 4 – Descrição do sujeito de pesquisa.....	38

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AFIRME	Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas universidades públicas da América do Sul
ASSUFMSM	Associação dos Servidores da Universidade Federal de Santa Maria
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MCP	Matriz colonial de poder
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RS	Rio Grande do Sul
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNC	Universidade da Carolina do Norte
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores de Universidade Brasileiras

SUMÁRIO

1. FALAS INTRODUTÓRIAS.....	13
2. A INSERÇÃO NA TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS EM QUE ME ENCONTRO.....	20
3. A UFSM EM QUESTÃO: COTAS, PROCESSOS, HISTÓRIA.....	26
4. ABORDAGEM METODOLÓGICA: DELINEANDO A PESQUISA.....	35
4.1 As participantes da pesquisa.....	36
4.2 A pesquisa: caminhos metodológicos.....	40
5. SER ESTUDANTE E MULHER NEGRA: REVIVENDO A TRAJETÓRIA E AS MARCAS DO RACISMO ESTRUTURAL.....	42
5.1 Experiências para pensar, para romper e para nunca esquecer: Marcas do racismo na infância.....	45
5.2 Experiências para pensar, para romper e para nunca esquecer: Marcas do racismo na Universidade.....	54
6. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM.....	58
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXO A - PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O FORMULÁRIO ELETRÔNICO.....	65
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	67
ANEXO B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	68

1. FALAS INTRODUTÓRIAS:

“De repente, o passado vem a coincidir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito *negro* estivesse naquele passado agonizante [...]” (KILOMBA, 2019, p. 30)

Durante minha escolarização inicial, entre Educação Infantil, Fundamental e Médio, tive quatro experiências de escolas, todas públicas na cidade de Bagé, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Das quatro escolas, três encontravam-se em bairros no qual atendiam crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social, e uma das escolas era no centro da cidade, atendendo crianças com situação socioeconômica mais favorável. Nessa escola, fiz meu Ensino Médio e tive minha primeira experiência docente a partir do Magistério ou como chamamos hoje, Curso Normal¹.

Ser professora desde sempre fez sentido para mim. Quando criança chegava da escola que era aos fundos da minha casa e organizava minhas bonecas e bonecos para começar a minha aula. Queria ser como minha professora da pré-escola, a única professora negra da escola. Não tinha quadro de giz, riscava em pedaços de madeira que meu pai, que era pedreiro, trazia do trabalho e pedia alguns gizes que sobravam da aula na escola. Reproduzia praticamente tudo que vivia na tarde, não só com a minha professora, mas também com as outras que pertenciam também à escola.

Esse sonho, de tornar-me professora, foi se consolidando a partir do meu ingresso no Curso Normal no ano de 2011. Tínhamos vivências práticas desde nosso primeiro ano de ingresso, no entanto, com poucas reflexões sobre o cotidiano e do trabalho com crianças. Conforme entrávamos em sala, sempre em grupos, e tínhamos contato com as crianças, (que hoje percebo o quanto nossas ações eram elaboradas a partir das nossas experiências enquanto estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como descrito no parágrafo anterior)

¹Segundo A Resolução CEB N° 2, de 19 de abril de 1999 o “O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais”

conduzíamos os momentos a partir do que a gente entendia ser e como deveria agir um professor.

Um dia, no recreio da escola, eu estava sentada na escada do saguão, local onde acontecia o recreio, quando uma menina branca, com seu grupo de colegas, que deveria ser do 4º ou 5º ano, falava pertinho de onde eu estava sentada que, esperava nunca ser minha aluna porque geralmente professoras pretas (em um tom pejorativo) eram as mais bravas e que isso lhe dava medo. Quando levei essa questão a um professor, ele disse que isso era um bom sinal de que eu empunha respeito entre as crianças, que não era preocupante. Comecei a dar-me conta, que eu sempre era escolhida para atuar em turmas de crianças maiores, (pois toda semana éramos distribuídas para fazermos pequena inserções em turmas variadas, entretanto, sempre ficava com 4º e 5º anos) mesmo solicitando turmas de Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, turmas que na época entendia ter mais afinidade, sempre era designada a turmas de crianças maiores.

A partir desse acontecimento, comecei a observar a relação entre as professoras brancas e crianças e professoras negras e crianças. Entendi naquele momento, que haveria um grande desafio ao tornar-me mulher, negra e, também, professora. Eram experiências de racismo, que naquele momento causavam estranhamentos mas eu ainda não conseguia nomear.

Neste trabalho, racismo é entendido como o afastamento e a subalternização do sujeito a partir de suas características físicas, contribuindo para o imaginário sobre os corpos negros, a partir de autores como Almeida (2019), Ribeiro(2019), Gomes(2019 -2022) e Kilomba (2019) que problematizam a temática, será possível discutir as formas de racismo que atravessará este trabalho.

Nesse sentido, tenho observado mais os espaços que venho ocupando, dialogando sempre com minha trajetória, pois as bagagens nunca são abandonadas, fazem parte da história que construímos diariamente. É óbvio que, há memórias como essas, descritas acima, que gostaríamos de deletar de maneira literal, são doloridas e frustrantes a ponto de trazerem a possibilidade da desistência, e que quando confrontadas com uma vivência de um presente vivo, é como se novamente, “estivesse naquele passado agonizante” como afirma Kilomba (2020, p.30).

Venho me perguntando, até que ponto minhas experiências como mulher negra, vem se incorporando em minha formação, e o quanto isso corrobora para a desconstrução do imaginário que me é imposto sobre o que os outros pensam a

respeito de uma mulher negra, não a partir do que ela é, mas a partir do imaginam que ela pode ser, ou seja daquilo que os outros investem “intelectual e emocionalmente” (KILOMBA, 2020, p.45) na ideia de que “somos todos humanos” e dessa forma, constroem uma justificativa para negação e reconhecimento da minha presença e contribuição intelectual. Ou seja, embora eu esteja me formando professora, ainda é difícil no imaginário social ver-me como professora em atuação em diferentes contextos educativos.

Questiono ainda, em que momento essas experiências, de negação de uma identidade, dialogam com o conhecimento produzido academicamente? Há espaços para todos e todas? Onde estão as/os intelectuais negros/as, as discussões e os debates sobre racismo do centro do conhecimento acadêmico na formação de professores do curso de pedagogia. Para que eu me veja nesse lugar, é preciso representatividade. Por que a falta? Por que o baixo índice de professores negros, tanto na universidade, quanto formados e em atuação nas escolas? Na escola no qual trabalho, não há professores negros, nas quatro escolas em que estudei, tive apenas uma professora negra. Nas salas de aula da nossa Universidade, em média, temos três estudantes autodeclarados negros, nos quadros de formaturas também.

Quando, nós, estudantes negros e negras, nos atentamos e discutimos sobre essa questão, nos tensionamos com a possibilidade de também “sumirmos” após o término do curso, já que, a maioria desses professores formados, não são encontrados nas escolas.

Tais questões como a falta de representatividade, oportunidades, espaços etc. implicam diretamente na formação docente e no modo de ser docente, por essa razão, considero que, é essencial a aproximação do sujeito negro e suas experiências do centro acadêmico, de modo que também possam enxergar-se saindo da outridade² desmistificando o imaginário e construindo formas antirracistas de performar³ à docência.

Os vestígios do colonialismo ainda ocupam um lugar marcante na escolarização. Ora adentram as práticas, ora os modos como os sujeitos se

²Segundo Ribeiro (2020) e Kilomba (2019) outridade é ocupar um lugar designado pelo outro, tornar-se outro fugindo do que deseja ser.

³Considera-se nessa escrita o ação de performar, segundo Conte (2014, p. 544), um comportamento "restaurado é vivo sempre ligada à presença, ao corpo, ao cultural, marcando identidades nas circunstâncias transitórias da existência pessoal, social, política, tecnológica" e desse modo, o termo *performar a docência*, compreende em uma prática [...] que incide necessariamente sobre o real e, ao mesmo tempo, um movimento no qual entramos no jogo da linguagem, numa formação incessante que se constrói no momento da interação *face a face*" (CONTE, 2014, p. 545).

entrelaçam nas instituições. Compreende-se que nem *todos* são de fato todos quando nos referimos aos que podem, aos que merecem, aos que irão alcançar algo e aos que irão ocupar determinados lugares, em especial, lugares de prestígio. Às vezes, o termo *todos*, é mais limitante do que pensamos, pois esconde os *outros*, à margem da pirâmide social constituída com o discurso de que *todos pertencemos* sem poder pertencer.

Um exemplo, são outras situações vivenciadas e que fazem parte das experiências que me cercam como mulher e negra desde o início da escolarização, e tem certas similaridades com experiências de muitas outras mulheres e colegas negras.

Quando na sala de aula, a professora fala que todas podem ser a “rainha da primavera⁴”, mas durante a escolha pelos colegas, a menina negra é desclassificada por não ser a representante ideal para turma, o “*todos*” se tornam *outros*. Quando em uma apresentação⁵ de escola, retira-se a roupa comprada pela própria família da menina negra e coloca-se em uma menina branca, passando a menina negra para trás na apresentação com a “roupa menos bonita”, retirada da menina branca, considerada pela professora a melhor representante é a merecedora de tal vestimenta, a fim de “mostrar beleza” em sua apresentação, o “*todos*” se mostram “*outros*”. Quando se escuta de uma determinada criança falas sobre sua religião⁶ no qual aponta ser evangélica com graça e, da outra criança, que expõe ser da religião Umbandista faz-se cruz para evitar pegar o que foi chamado de “feitiçarias”, os *todos* também se tornam *outros*. Outros o quê?

Outros sujeitos que limitados a um lugar, um discurso, a uma narrativa silenciosa, enunciam um racismo naturalizado e marcado desde a infância na pele e a na formação.

Para Louro (2003), a escola tem compreendido um dispositivo capaz de reforçar as desigualdades e as hierarquizações ao afirmar as distinções e as desigualdades a partir de narrativas excludentes através da docência, afirmando que,

[..]a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos

⁴ Experiência vivenciada por mim, durante minha passagem pela pré- escola B.

⁵ Vivência ocorrida pela minha irmã que na época estava no pré-A.

⁶ Momento vivenciado durante uma inserção pelo projeto PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência.

outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. (LOURO, 2003, p. 57)

Para Finco e Oliveira (2020) as crianças negras nas instituições sofrem com essas performances e narrativas,

Meninas e meninos sofrem diferentes formas de violências ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras (2020, p. 10).

Tais experiências refletem na constituição do sujeito no decorrer da vida e, podem promover a ideia de que não pertencem a determinados lugares ou não deveriam adentrar espaços de prestígio, de reconhecimento social ou da possibilidade de alcançá-los. A falta de reconhecimento impacta na vida das pessoas, obstaculizando possibilidades de viver plenamente a partir de seus direitos como sujeitos, em todas as instâncias da vida, sejam de profissionais a relacionamento interpessoais, impedindo, muitas vezes, de ir além do já conhecido como lugar da subalternidade. Desse modo, segundo Neusa Santos (1983, p.77),

“tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do outro- de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social.

Em vista dessas questões, busca-se problematizar e refletir a constituição do conhecimento em âmbito acadêmico e, que atravessa formação inicial, compreendendo que o conhecimento perpassa um forte traço de um processo colonialista como afirma Kilomba (2019) e distância diferentes *sujeitos*⁷, localizados à margem da estrutura social desses espaços, já que esse lugar “fora” se fortalece das estruturas de poder constituídas historicamente.

Nesse sentido, **o objetivo geral** da pesquisa, busca compreender através de narrativas biográficas minhas e de algumas jovens negras, acadêmicas do curso de

⁷ Utiliza-se nessa escrita o termo *sujeito* em itálico em consonância com o conceito trazido por Bell hooks (1989, p.42) no qual afirma que “sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Ainda, (colocar aqui eu uso sujeito tbm pq Kilomba fala sobre a indefinição do gênero)

pedagogia da UFSM, as marcas do racismo estrutural⁸ em suas experiências formativas, pessoais e profissionais. Tal problemática surge a partir de questionamentos pessoais que os estudos sobre a temática, ainda que frágeis, possibilitaram reflexões acerca de memórias e experiências vivenciadas ao longo da formação nas diferentes etapas da escolarização. Tais memórias adentram as experiências familiares, atravessam processos de escolarização e inserção no Ensino Superior, pois entende-se como indissociável as experiências de vida do sujeito que as vive com a formação acadêmica.

Com relação a Universidade, observa-se que ainda se movimenta a partir de uma dinâmica estrutural, que apesar da presença das cotas que se referem a pretos, pouco evidencia a presença desses estudantes, bem como espaços representativos e de debates sobre o tema do racismo. A falta desse diálogo e de ações, abrem espaço tanto para a reprodução de estereótipos quanto o levantamento de tensões provocadas pelo racismo estrutural.

Dessa forma, as questões levantadas acima se fazem importantes para que possa delinear à pesquisa, e tem como **objetivos específicos**: Entender até que ponto a presença do sujeito negro e o reconhecimento de suas experiências podem intervir na constituição de uma formação docente decolonial; Entender, conhecer experiências de estudantes negros e negras em meio ao racismo estrutural vivenciado em uma sociedade patriarcal e branca, que constantemente atravessa vivências do sujeitos negro e negras.; identificar as aprendizagens e discursos elaborados a partir das suas experiências racismo e falta de representatividade no meio acadêmico.

Em vista disso, considera-se importante voltar-se às nossas experiências, discursos e teorizações pois “elas espelham as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das relações raciais” (KILOMBA 2019, p. 58), ou seja, as experiências vividas por pessoas negras, devem ser articuladas teórica e metodologicamente dentro do espaço acadêmico.

Sendo assim, compreende-se que ao buscar essas aproximações problematiza-se uma formação colonialista, que traz ainda características, conceitos e perspectivas excludentes, no qual impõe a muitos grupos a subalternização, a margem de um conhecimento dominante. Ora, a universidade é um lugar de poder,

⁸ Considera-se, nessa escrita, Racismo Estrutural, segundo os pensamentos de Silvio Almeida (2019, p. 33) “aquele “desdobrado em processo político e processo histórico”.

e, vale lembrar, como afirma Kilomba (2019) a perspectiva teórica está sempre posicionada de algum lugar e escrita por alguém, em suma, predominantemente branco.

No intuito de compreender como as marcas do racismo estrutural impactam na formação a partir das problematizações levantadas de duas estudantes autodeclaradas como mulheres pretas do curso de licenciatura em pedagogia, do campus Camobi, propõe-se uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem metodológica que partem de narrativas biográficas. Tal metodologia propõe aproximações entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, constituindo-se como um, como propõe Erstling (2016, p.17), um momento “de construção, diálogo de um universo de experiências humanas”. Ainda, aproxima-se do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, visto que no compartilhar de nossas experiências a partir das memórias, construímos um *nós* compartilhado enunciando nossas (sobre)vivências.

Desse modo, pretende-se com esse breve estudo, levantar em discussão os enfrentamentos sociais, institucionais e pessoais a partir da análise e reflexão da trajetória tanto das estudantes participantes dessa pesquisa quanto minhas, a fim de que tais discussões reflitam em transformações necessárias para que a presença do sujeito negro e negra na Universidade seja reconhecida e valorizada.

Organiza-se está escrita em 6 capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado, *Falas Introdutórias*, faço uma rápida reflexão sobre minha trajetória, sobre a temática e apresento os objetivos deste trabalho.

No segundo capítulo, *A inserção na temática: reflexões sobre os espaços em que me encontro*, apresenta reflexões acerca das vivências e experiências que venho percorrendo, contextualizando a temática e a problemática da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado *A UFSM em questão: cotas, processos, história*, brevemente, recupera e discute o processo de construção e elaboração das Ações Afirmativas pela Universidade Federal de Santa Maria.

No quarto capítulo, *Abordagem metodológica: delineando a pesquisa*, visa expor os caminhos percorridos para elaboração dessa escrita, apresentando, sujeitos de pesquisa, objetivos e algumas discussões teóricas.

No quinto capítulo, *Ser estudante e mulher negra: Revivendo a trajetória e as marcas do racismo estrutural*, busca-se discutir a presença da mulher negra socialmente e como suas experiências vivenciadas incorporam-se na sua identidade

docente e o quanto isso reflete na Universidade fazendo uma discussão a partir das narrativas advindas das estudantes participantes.

No sexto capítulo, uma reflexão sobre mim, sobre como tenho quebrado as barreiras que me cercam e constituindo uma identidade negra decolonial e o quanto isso vem transformando os modos como tenho adentrado os espaços, e elaborado minhas ações.

Desse modo, escrever esse trabalho é uma forma também de me assumir como *sujeito*, posicionar-me no meu lugar de direito, elevar vozes que nunca deixaram de falar e sim, por vezes, deixaram de ser escutadas com sua devida importância. Dessa forma, compartilho dos pensamentos de Rower (2006), no qual fortalecem em mim, a essência da minha ancestralidade, mãe, irmãs, tias, avós, bisavós, que caminharam e ousaram para que eu pudesse chegar até aqui e escrever sobre o processo de ampliação do ensino superior, bem como as experiências de mulheres pretas no curso de pedagogia:

Preciso dizer a que vim. Preciso contar os passos que dei e os que quero dar. Preciso interferir em mim mesma e me narrar, me deixar clara sem perder minha alma. Preciso falar disso tudo sem sair disso tudo, porque isso tudo também sou eu. Mas, preciso mostrar os nós e as fendas, as suturas e os buracos que se abrem às vezes, sem parar. Os trançados e os espaços que não quero preencher. Preciso dizer quais cores foram escolhidas e em quais ritmos dancei. Antes de tudo, preciso confessar que a partida não é início, que ainda não acabei e que tudo que digo em meu nome é expressão de tudo o que aprendi de alguém (ROWER, 2006, p.10).

Por fim, reitero as palavras de Conceição Evaristo: *Recordar é preciso e escrever, é uma forma de sangrar*. Ao mesmo tempo que, forço minha passagem ao reivindicar meus direitos, abro espaços para que outras, encontrem a porta semiaberta e se multipliquem contando cada uma, sua história, rompendo com o postulado do silêncio e a neutralidade epistemológica como coloca Djamilia Ribeiro (2020, p.88) ocupando seu lugar de fala.

2. A INSERÇÃO NA TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS EM QUE ME ENCONTRO

As proposições sobre a escrita dessa temática sempre me rodearam. Ao adentrar no espaço acadêmico e, especialmente, nos projetos de pesquisa, fui

elaborando e reelaborando convicções e refletindo sobre experiências vivenciadas já durante a graduação.

As provocações sobre a infância, ou melhor sobre a infância negra, no grupo⁹ de pesquisa no qual faço parte, acionaram um conjunto de memórias e permitiram refletir sobre meu contexto formativo, sobretudo, em um curso de formação de professores para crianças, a fim de não reproduzir as violências simbólicas em relação a certos grupos, historicamente, subalternos

Atualmente sou bolsista de Iniciação Científica e auxiliar em uma escola privada que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e, professora estagiária (estágio obrigatório) em uma escola de Educação Infantil municipal. Três diferentes espaços que contribuem para os modos como venho me constituindo como docente.

Ser professora em formação e mulher negra nesses diferentes espaços, ocupa um simbolismo que atravessa o sistema. Ora, represento a semelhança e o conforto de uma criança ou outro adulto por também partilhar daquele espaço na posição de docente, assim, como trás no relato de uma mãe de uma menina de cinco anos “-*Ela está tão feliz que tu está aqui, chegou em casa dizendo: hoje tinha uma profe com a mesma cor que eu*”. E, ora, faço parte de uma constante reafirmação de quem sou, ao ser colocada a prova, em uma violência epistêmica, em frente de uma classe de 25 crianças brancas: “- *Vocês acham que a profe Karen, é menos profe que eu, por ser negra? Olhem para mim, e olhem para ela*” (diálogo feito por uma professora a fim de discutir temas raciais em sala de aula).

É importante ressaltar que, nesses espaços, a maior parte da população negra ocupa postos de trabalho e posições, ligados à segurança, à manutenção e à limpeza. Poucos são docentes, estagiários (as) e até mesmo estudantes são minorias. Na escola em que trabalho atualmente, por exemplo, quando ingressei em 2021 havia apenas eu como estagiária negra, e não havia docentes negros. Hoje, em 2022, somos 4 estagiárias negras, mas o quadro de docentes não se alterou.

O aumento de estagiárias negras provocou transformações, já que passamos a ser enxergadas. Entretanto, como uma “unidade”, nos transformaram em uma única pessoa. É comum escutarmos de colegas falas como essas: “*Nossa, achei que tinha te visto em tal lugar agora!*”, “*Ah, agora tem mais como você aqui*”, “*Vi outras com os cabelinhos assim, como você*”, dentre outras falas.

⁹ FILJEM -CNPq- *Filosofia Cultura e Educação*.

Desse modo, trago as reflexões de Silvio de Almeida (2019, p.39), no qual traz a percepção de como as pessoas negras são vistas e consideradas em diferentes espaços sociais, elencando a segregação social velada que mascara as desigualdades raciais.

Nos dois primeiros pontos, a condição vista pelo racismo. Nos outros dois pontos, uma percepção do autor.

- pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e para a advocacia;
- pessoas negras, como todas as outras pessoas, são afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica;
- pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados;
- pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social (ALMEIDA, 2019.p. 39).

Em consequência disso, articular a identidade docente e a identidade racial, é algo bastante complexo. Nesse sentido, a construção da identidade negra enfrenta o racismo estrutural que situa a negritude como algo inferior. Franz Fanon (2008, p. 161) detalha em “Pele Negras, máscaras branca” o processo de inferiorização como fruto do colonialismo e do embranquecimento, pois “no inconsciente coletivo do homo occidentalis, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”. Dessas palavras, compreendemos a luta contra o colonialismo e o racismo como os caminhos para o reconhecimento dos direitos das crianças negras, homens negros e mulheres negras.

Nilma Gomes (2003) explicita o processo de construção da identidade racial e negra em cenários de valorização da branquitude em nosso país:

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2003, p. 171).

Para Stuart Hall (2002, p.12), a identidade é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Desse modo, ao mesmo

tempo, que apesar de a identidade de um modo mais amplo não permitir separar a identidade docente da identidade do sujeito negro, considerando que identidade é um conceito mais amplo, é preciso compreender que tornar-se professor é estabelecer relações com diferentes indivíduos, considerando que tanto a escola, quanto outros espaços institucionais, interferem nas elaborações da identidade. Pois, ainda segundo Stuart Hall (2002), “Não há, portanto, uma identidade mestra, que guiará e subordinará todas as outras, mas identidades concorrentes, simultâneas e às vezes até contraditórias”.

Dessa forma, as tensões que rodeiam a existência do sujeito negro e negra, fragilizam e fazem com que o próprio sujeito faça interrogações sobre sua própria capacidade intelectual. Segundo Lélia Gonzáles¹⁰ (1988)

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo.

Nesse sentido, interpelar nossas experiências como sujeito negro e negra na formação docente inicial, implica em refletir sobre elas. À medida que essas experiências, que não nos definem, mas advém de uma perspectiva histórica, condicionando o olhar e nossas narrativas, possam, antes de dominar nossas ações, nos mais diferentes espaços institucionais, serem refletidas a ponto de podermos também colaborar e interromper a continuação das práticas racistas, hegemônicas que neutralizam, envergonham, negam e desmerecem a intelectualidade, e a presença da pessoa negra nos mais diferentes lugares.

Seguindo esse pensamento,

Um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a importância da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento. (RIBEIRO, 2020, p. 28)

Antônio Nóvoa (1995) reafirma essa perspectiva, ao citar Jeniffer Nias (1991), na seguinte afirmação: “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, chamando nossa atenção para os seguintes aspectos:

¹⁰ Esse trecho está em um depoimento de Lélia de Almeida Gonzalez, publicado em 1988. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>

[...] os espaços de interação entre as dimensões da vida pessoal e profissional. Ao atribuir importância a essa interação, podemos construir práticas pedagógicas que incentivem os/as professores/as a assumir responsabilmente sua formação, dando-lhes um sentido não somente para sua vida particular, mas também para o grupo profissional a que pertencem, e igualmente para as comunidades junto às quais desenvolvem seu trabalho. Assim sendo, toda e qualquer oportunidade de constituição do “ser professor/a” tem de considerar aspectos subjetivos, relações étnico/raciais, de gênero, geracionais e de classe.” (NÓVOA 1995, *apud* GOMES; PETRONILHA 2018, p.08)

Ainda segundo Nóvoa (1995, *apud* Gomes; Petronilha, 2018), há questões importantes que considera a ser levado em conta na formação de professores, sobretudo, para atuar em contextos de diversidade social e cultural.

Segundo o autor,

[...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional. Essa pode desempenhar um papel importante na formação de uma “nova profissionalidade” docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional entre o professorado e de uma cultura organizacional entre as escolas (NÓVOA, 1995 *apud* GOMES; PETRONILHA 2018, p. 05).

Desse modo, pensando a Universidade, na perspectiva da formação de professores, compreende-se que o currículo ainda não responde suficientemente a essas demandas, uma vez que, suas referências epistemológicas e bibliográficas, mesmo existentes, ainda são frágeis diante da complexidade do tema. Assim, não compreendem a múltipla identidade acadêmica e populacional brasileira no que se refere às diferentes epistemologias afro-brasileiras e indígenas. E, por consequência, coíbe debates importantes para a reflexão sobre o racismo estrutural existente.

Desse cenário, podemos evidenciar a experiência perpassada por uma das estudantes que compõem as narrativas desta pesquisa. Ao final da noite de uma determinada disciplina, a professora (branca) em uma conversa descontraída comenta que gostaria de ir à praia no verão e que gostaria de dar uma *torradinha*. “- *Queria ficar assim, mais ou menos da tua cor, assim*” diz ela, mas não em tom de ofensa. Havia na sala, eu e mais três colegas, uma branca, duas negras e uma parda. Minha colega, sorri, demonstrando desconforto com a situação. A conversa

segue, até que a professora diz, “- ...é, na verdade, pode ser assim que nem ela (a colega parda), eu nunca dou uma torradinha, sempre fico toda vermelha.”

Entretanto, quando perguntada se já havia sofrido algum tipo de racismo na Universidade, a mesma respondeu que não. Para Kilomba (2019, p. 162), “o jogo de palavras doces e amargas não apenas dificulta a identificação do racismo; ele também é uma forma de produzir racismo”. Dessa forma, essa dificuldade em identificar o racismo nos diálogos, especialmente, não é apenas viável ao processo racial, é uma parte importante da manutenção do racismo.

4. Já se sentiu excluída, silenciada, ignorada ou apontada racialmente na universidade por ser mulher e negra? ou por ser mulher? ou negra? poderia pontuar uma situação?

Na universidade não, ainda bem. Mas na vida diária sim, já passei por algumas situações desagradáveis, por ser mulher negra. (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Quatro questões saltam aos olhos nesse relato: Primeiro a linguagem utilizada como mecanismo do racismo para descrever a cor: **torradinha**, entendendo a linguagem como mecanismo de manutenção de poder (RIBEIRO, 2020, p. 14). Segundo, a afirmação de que, a estrutura colonialista se empodera institucionalmente quando **não se leva em conta tais experiências do sujeito negro/a para o centro do conhecimento acadêmico**, fazendo com que, situações como essas sejam naturalizadas como diálogos inofensivos. Terceiro, **a objetificação da cor e do corpo** da mulher negra, “quero ter sua cor, mas não quero ser tão negra a ponto de ter de passar e/ou vivenciar suas experiências”. E quarto, o fato de ter sofrido “*situações desagradáveis*” por ser mulher negra, perpassando **uma questão interseccional entre raça e gênero**.

Tais situações mostram a necessidade de debates, diálogos, formações, espaços e reflexões garantidos na Resolução¹¹ 02/2015 que dispõe sobre a implementação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos**,

¹¹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>

diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Uma questão importante a ser observada é que, as relações étnico-raciais aparecem uma única vez na resolução, no capítulo III “DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA” art. 7º no qual dispõe que o egresso deverá

possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética

Por outro lado, não se discute de modo mais amplo o papel e a responsabilidade da Universidade como um todo sobre tais discussões. Não é possível reduzir as questões das relações étnico-raciais a um sentido estrito, em um país que produz racismo e mata homens e mulheres negras de forma cruel negando seus direitos e presenças. Em uma Universidade, reduzi-las, mostra que as Ações Afirmativas ainda estão em um longo processo de construção.

Refletir sobre os espaços que venho ocupando, possibilita não me permitir vivenciar e, nem estar novamente em posições e lugares condicionados por um contexto histórico racista e hegemônico em que, constrói barreiras para que me sinta oprimida a ponto de deixar a herança colonial delinear os passos do meu futuro.

Logo, construir (indo) e empoderar-me desse lugar de fala levou muitos anos, vinte e poucos, e, não é fácil manter-se nesse lugar.

3. A UFSM EM QUESTÃO: COTAS, PROCESSOS, HISTÓRIA.

Entre os períodos de 2003 a 2014, o país passou por um período de transformação das instituições de Ensino Superior (IES), com a implementação de políticas públicas que visavam a contemplação do sistema de cotas nas Universidades Federais, criando oportunidade de ingresso de muitos *sujeitos* historicamente excluídos e marginalizados ao âmbito universitário. É importante ressaltar o papel fundamental do Movimento Negro, na articulação incansável, reivindicando centralidade e visibilidade sobre a temática racial nas políticas

públicas, nas discussões e agendas políticas, a fim de superar as desigualdades causadas pelo racismo, enfatizando a importância de tais Ações Afirmativas que viriam a ser discutidas e implementadas entre as Universidades Federais do Brasil.

A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, iniciou o movimento acerca da aproximação dos estudantes negros e negras a Universidade, a partir das atividades pensadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)¹², que juntamente com um projeto do Laboratório do Centro de Artes e Letras, reuniram-se na “I Semana da Consciência Negra da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2001”.

No mesmo ano, o Movimento Negro participava da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância” promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. A participação do Movimento Negro nessa Conferência marca um importante momento na história brasileira, não só pela participação mas também, pelo reconhecimento de forma internacional, do racismo instituído em nosso país, “ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação” (GOMES, 2012, p. 739), entre as medidas que viriam a surgir, emergiu, o marco das *ações afirmativas* na “educação e no trabalho” (GOMES, 2012, p. 739).

Essa conquista, advinda de muita luta e enfrentamentos políticos, abriu espaço para que as instituições acadêmicas promovessem “lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos” (GOMES, 2012, p. 740) bem como da aproximação das experiências do/a negro/a possibilitando a homens negros e mulheres negras, um lugar de existência.

Esta pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico- racial no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2012, p. 733).

¹² O NEAB foi criado em 2003 e, segundo Nassar e Messias (2007, p. 26), tem o objetivo “de ser um núcleo interdisciplinar de apoio aos projetos de ensino, pesquisa e extensão na UFSM, bem como às ações afirmativas desenvolvidas em Santa Maria e região sobre questões relacionadas ao segmento afro-brasileiro da sociedade, desenvolvendo ações em prol da igualdade racial.

Segundo Gomes (2017, p.23) o Movimento Negro pode ser entendido como, “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”, e tem como um dos seus objetivos,

[...] resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. *Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação* (Domingues, 2007, *apud*, GOMES 2012, p. 102; grifos da autora).

Desse modo, o Movimento Negro, ao buscar ressignificar o processo histórico racial politizando-o, põe em xeque o mito da democracia racial e abre caminhos para as experiências sociais vividas por homens e mulheres negras (os), possam também fazer parte e produzir conhecimento em diferentes espaços institucionais, através de legislações que garantem essa visibilidade, como a Lei 10.639/03 no qual torna **obrigatório** o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamentais e médios, alterada mais tarde pela Lei 11.645/08 incluindo a temática indígena. Também, a inclusão, ainda que transversal da questão étnico-racial e quilombola no Plano Nacional de Educação (PNE), e mais tarde, a criação da Lei Federal 12.288 de 2010 no qual trata do Estatuto da Igualdade Racial. Conquistas advinda da luta do Movimento Negro.

Ainda entre 2001 e 2007, na UFSM, quando foi definida a resolução nº 11 que instituiu o *Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social*, os movimentos pela efetivação de um sistema que assegurasse o ingresso dos estudantes negros na Universidade foram crescendo e, estabelecendo apoio com diversas entidades como, “da ASSUFISM, Seção Sindical dos Técnicos-Administrativos, ligados a FASUBRA” (MELO, 2007, p. 43)”. Destaca-se ainda, nesse período:

A Audiência Pública proposta pela Coordenadoria de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, vinculada à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Santa Maria, que ocorreu na Câmara Municipal de Santa Maria, em março de 2006, na qual foram tratados detalhes sobre a possível criação de políticas afirmativas para o ensino superior, especificamente, para a UFSM. No evento estava presente a “Comissão de Direito Humanos

da Assembleia Legislativa do Estado e o Pró-reitor de Graduação da UFSM”, (GOULART, 2021, p.69),

A partir dessa audiência, tanto o Pró-reitor de Graduação da UFSM, da época, quanto a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado, buscaram comprometer-se e unir-se, e, segundo Goulart (2021, p.69) “criar uma comissão” para “estudar a adoção de políticas públicas que contemple as ações afirmativas” (MELO, 2007, p. 45).

Ainda segundo Goulart (2021), após a audiência para tratar inicialmente sobre as ações afirmativas para a UFSM, o Pró-reitor de graduação, nomeia duas professoras do curso de Direito da própria Universidade a fim de elaborar uma Minuta que contemplasse estudos e discussões da temática no meio universitário. Entretanto, a então coordenadora do NEAB, “representando o Movimento Social Negro, encaminha a solicitação de que a Comissão já existente fosse ampliada ou criada outra que contemplasse o referido movimento e todas as instâncias da UFSM” (GOULART, 2021, p. 69).

É interessante destacar que, mesmo buscando dar visibilidade às questões raciais, há uma dificuldade em contemplá-las, uma vez que, ao elaborar uma comissão para pensar tais questões raciais, elege-se uma comissão que não contempla a sociedade em termos mais amplos.

Em 13 de julho de 2007, após um longo período de discussões e mobilizações de grande parte da comunidade acadêmica, acerca a implementação do sistema de cotas na UFSM, coloca-se em votação, no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a proposta de Resolução sobre o sistema de reserva de vagas na Universidade Federal de Santa Maria.

Após um processo de “significativa polêmica”, em uma sessão que evidenciou o grau de “divergência entre os opositores e os defensores das cotas na UFSM”, uma vez que “dos 52 integrantes do conselho, apenas 37 se fizeram presentes e, por diferença mínima, 19 a 18”, foi aprovada, sob o registro 11/2007, a normatização que estabelecia as cotas para estudantes pretos e pardos, para indígenas e para pessoas com deficiência (GOULART, 2021, p. 70).

Mesmo com as dificuldades encontradas para que as Ações afirmativas fossem consideradas e efetivadas, para Melo, (2007, p.48) foi “um processo vitorioso frente ao racismo e à desigualdade social” e “demonstrou o quanto a universidade

deve ser lugar da diversidade, do querer mudar pelo saber e pela defesa constante da cidadania”.

O ingresso dos estudantes pelas Ações Afirmativas iniciou já no ano seguinte a promulgação da Resolução 11/2007, estabelecendo que, “pelo período de dez anos, fossem destinadas até quinze por centos das vagas dos processos seletivos” (GOULART, 2021, p.71), seja pelo vestibular, reingresso, transferências etc. “[...] para estudantes afro-brasileiros, em cada um dos cursos de graduação” (UFSM, 2007, art. 2).

A seguir, um quadro que demonstra a distribuição de vagas por Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2008.

Quadro 1 – Modalidades de ingressos pelas Ações afirmativas na UFSM e sua respectiva reserva de vaga no ano de 2008

SISTEMA	DESCRIÇÃO DO CONDIDATO	RESERVA DE VAGAS
A	Autodeclaração afrodescendentes	10% do total
B	Pessoas com necessidades especiais	05% do total
C	Egressos de escola pública	20% do total
D	Indígenas	05 vagas extras de acordo com a opção do curso do candidato
E	Universal	Vagas restantes em cada curso de graduação

Fonte: informações organizadas pela autora a partir dos relatórios anuais do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial Social (AFIRME¹³/UFSM), 2022.

Ainda no ano de 2008, os candidatos que concorreram às vagas na Universidade, deveriam disputá-las entre si nas provas objetivas, e que o processo que garantiria a reserva de vagas, só se tornaria efetivo, após a correção das redações do vestibular.

Segundo Goulart (2021), a proposta de ingresso para cotistas a partir desse modelo, gerou diversos questionamentos e tensões entre a comunidade acadêmica, fazendo com que necessitasse de revisão e reorganização para o ano seguinte, já que, ao analisar os resultados surpreendeu-se com o enorme déficit na entrada de

¹³ Observatório de Ações Afirmativas para acesso e permanência nas universidades públicas da América do Sul 34 (AFIRME). O AFIRME, que se constitui como um núcleo de estudos para formação, publicações e eventos destinados à difusão e reflexão das ações afirmativas na América do Sul, ligado ao MILA (Programa de Pós-graduação em Integração Latino-americana).

estudantes à Universidade. Desse modo, a partir de 2009, todos os inscritos passaram a concorrer conforme cada cota e entre si e não mais de modo geral.

No ano de 2012, foi sancionado pelo Governo Federal a lei nº 12.711, que dispõe sobre “o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, trazendo já em seu primeiro artigo, a seguinte afirmação:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A promulgação da lei trouxe ainda outras garantias importantes para esse momento de avanço com relação à democratização das Universidades. Determina-se a destinação de 50% das vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. E que,

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Desse modo, os candidatos afro-brasileiros que concorriam entre si em uma única possibilidade de cota, a partir da Lei 12.711, passam a ser subdivididos em diferentes “formas de ingresso” pelas Ações afirmativas. Com a portaria nº 21/2012 que dispunha sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, fica mais transparente esse processo de ingresso pelas cotas nas Universidades Federais.

Quadro 2 – Sistema de distribuição de cotas pelo SISU/MEC em 2016, segundo último relatório AFIRME/UFSM, 2016

EP1	- Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (Lei nº 12.711/2012)
------------	--

- EP2** Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Lei 12.711/2012) ANTIGA COTA C.
- L3** Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salários-mínimos (LEI n° 12.711/2012)
- L4** Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salários-mínimos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Lei n° 12/711/2012).
- A1** Candidato com deficiência (que se enquadre no Decreto Federal n° 3298, de 20/12/199 e nas recomendações n° 3 de 01/12/2012) que apresente necessidade educacional especial, que tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas com renda bruta familiar por pessoa superior a 1,5 salários-mínimos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Lei n° 12/711/2012)

Fonte: informações organizadas pela autora a partir dos relatórios anuais do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial Social (AFIRME/UFSM), 2022.

Um destaque importante com relação a esse processo vivenciado pela UFSM é que, conseguiu atingir a meta estabelecida pela lei 12.711 “Lei de cotas”, dois anos antes do encerramento do prazo.

Entretanto, apesar dessa conquista tão importante para sociedade, observa-se que o ingresso e a permanência de pessoas autodeclaradas pretas nas instituições de Ensino superior ainda são baixas em comparação com pessoas brancas, tanto nos espaços discentes quanto docentes.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por exemplo, em um senso¹⁴ feito no ano de 2021 constatou-se que, de 1784 docentes ativos que pertencem a universidade, apenas nove são autodeclarados pretos – 0,5% e 65 autodeclarados pardos- 3,64%, sendo destes nove autodeclarados pretos(as),

¹⁴Os dados foram coletados em novembro de 2021, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e pelo site UFSM em Números, que engloba os quatro campi da universidade. [https://www.ufsm.br/midias/arco/ufsm-docentes-negros/#:~:text=pretos%20e%20pardos\)-.UFSM%20em%20n%C3%BAmeros%3A%20de%201784%20docentes%20no%20Ensino%20Superior%2C%20apenas.autodeclarados%20negros%20\(pretos%20e%20pardos\)](https://www.ufsm.br/midias/arco/ufsm-docentes-negros/#:~:text=pretos%20e%20pardos)-.UFSM%20em%20n%C3%BAmeros%3A%20de%201784%20docentes%20no%20Ensino%20Superior%2C%20apenas.autodeclarados%20negros%20(pretos%20e%20pardos))

apenas duas são mulheres¹⁵, uma professora do departamento de metodologia de ensino e outra do departamento desportos individuais, ambas Doutoradas. Quanto aos estudantes negros (as) que concluem o curso de Licenciatura em Pedagogia, em média três se formam de turmas com mais ou menos 30 estudantes¹⁶, sendo que desses três estudantes que concluem o curso de licenciatura em pedagogia, um estudante é homem. Observa-se o baixo número de estudantes negros(as) mesmo com o avanço das políticas afirmativas.

Entende-se que muitos fatores corroboram para esse baixo índice de pessoas negras na universidade, como, os fatores financeiros que afetam a permanência no ensino superior, também, as estruturas discriminatórias, a desqualificação quanto sujeito intelectual, a invisibilidade de pessoas negras frente a espaços de poder como nas universidades, fazendo com que muitas pessoas se retirem antes mesmo de tentarem a oportunidade, se colocando num lugar de inferioridade.

Em nosso país há um abismo econômico que segrega a população, especialmente as pessoas negras. As desigualdades sociais que têm sua trajetória iniciada a partir da colonização e que é herança da escravidão, faz com que reflita na vida e nas experiências dos estudantes negros bem como de suas famílias. Desse modo:

Os estudantes cotistas e aqueles oriundos de grupos minoritários que vêm de famílias culturalmente favorecidos têm uma pequena vantagem no processo de escolarização básica, pois a educação escolar seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros, esse processo significaria algo distante e, até mesmo, ameaçador (NOGUEIRA, 2002 *Apud* GOULART, 2021, p. 90).

Fica evidente que o princípio de igualdade trazido no art.º 5 da Constituição Federal, tal qual levanta a possibilidade de reparação histórica, no que diz respeito ao gozo de nossos direitos, “não dá conta das peculiaridades e das particularidades do sujeito negro” (GOULART, 2021, p.90).

Com relação a UFSM, o artigo 10 da Resolução 011/2007, dispõe que “a UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas” que segundo a AFIRME/UFSM será

¹⁵ Durante as pesquisas, apesar da matéria encontrada e ser feita pela própria universidade, encontram-se sete (7) professores autodeclarados pretos, sendo delas duas (2) mulheres.

¹⁶ Dados apurados da relação de quadros de formaturas dispostos nos corredores da UFSM.

coordenado por comissão constituída especificamente. Ainda, segundo a AFIRME/UFSM (2016, p.43):

Em relação às demandas por permanência da Comissão Indígena e Afro, falta ainda alinhar à base legal os respectivos documentos de reivindicações. Neste aspecto, são necessárias ações em duas frentes específicas: uma gestão acadêmica específica e a qualificação dos docentes para esta nova realidade. Tudo isso para reduzir as dificuldades que envolvem a permanência dos cotistas, já que têm sido frequentes as reclamações que o AFIRME vem recebendo, sobre atitudes preconceituosas por parte de professores e alunos. Os denunciantes têm sido orientados a buscarem as Chefias de Departamento/Coordenações de Curso - ou mesmo a Ouvidoria da UFSM, em casos considerados mais graves

Todo esse movimento, a fim de diminuir as dificuldades que envolvem a permanência dos cotistas na Universidade, já que, esses estudantes e até mesmo professores, sofrem constantemente ataques racistas, preconceituosos gerando frequentes reclamações, “os denunciantes têm sido orientados a buscarem as Chefias de Departamento/Coordenações de Curso - ou mesmo a Ouvidoria da UFSM, em casos considerados mais graves” (AFIRME/UFSM, 2016, p. 43).

Uma das ações que fazem parte das políticas de permanência da UFSM é a Moradia Estudantil. Uma medida no qual a UFSM está entre as pioneiras. Entretanto, como ex-moradora da “Casa do estudante”, como nós estudantes chamamos, afirmo que, o processo de permanência é muito mais que a moradia, e alimentação de segunda à domingo e não apenas de segunda a sábado. É visibilidade, e respeito pelos estudantes que necessitam desse apoio para estudar.

Ainda segundo a AFIRME/UFSM (2015, p.43):

Muitos pontos críticos formam verdadeiros gargalos a serem resolvidos para a manutenção do aluno, para que não se evadam, como exemplo a necessidade de formatar a iniciação científica, novas medidas para além da assistência estudantil, entre outros, que viriam contribuir em retorno de produção de conhecimento e também de convivência da diversidade na instituição.

Torna-se preocupante que o espaço no Ensino Superior traga o sentimento de não pertencimento a mulheres e homens negros/as, levantando questões já promovidas por Kilomba (2019, p. 50):

[...]Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode

ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?

A escassa presença de estudantes pretos no Ensino Superior reflete o privilégio branco no centro acadêmico, retirando o direito de ser *sujeito* integralmente. De modo geral, somos capturados pela ordem colonialista no qual constantemente inválida discursos e produções de negras (os) de tal forma que, a vontade de um estudante de cursar uma graduação e sua busca por modos de ingressar em uma universidade revelaram um aspecto sombrio da escola e da sociedade, aquele em que a “regra que não permite a ascensão da maioria negra” (GOULART, 2021, p.93).

Nesse sentido, segundo Goulart (2021, p.126) “o contexto emergente, inaugurado pela presença desses estudantes autodeclarados pretos e pardos, precisa ser examinado pelo enfoque da pluralidade e da diversidade cultural que sua trajetória pessoal traz à academia”. Dessa forma, compreende-se a importância da entrada de estudantes negros nas Universidades Federais, uma vez que, suas vivências, trajetórias, experiências, quando escutadas e acolhidas, influenciam diretamente nos modos como se constitui a formação, os conhecimentos, as relações e a própria constituição da instituição como meio acadêmico democrático e inclusivo.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA: DELINEANDO A PESQUISA.

Metodologicamente, este estudo busca entender, conhecer experiências de estudantes negros e negras em meio ao racismo estrutural vivenciado em uma sociedade patriarcal e branca, que constantemente atravessa vivências do sujeitos negro/as entendendo que, “a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização” (KILOMBA, 2019, p. 85), desse modo, pensar o conhecimento produzido e como ele se entrelaça a essas experiências é fundamental, já que como afirma Kilomba (1989) o conhecimento e o poder racial se entrelaçam, retirando a ideia de neutralidade do centro acadêmico.

Dessa forma, pensar em um processo formativo decolonial no Ensino Superior parte das minhas observações e experiências como estudante no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo de refletir sobre elas teoricamente, seja com diálogos, espaços, eventos, materialidades, ou ainda, encontro entre pares.

4.1 As participantes da pesquisa

Em vista a alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa contou com a participação de duas estudantes negras pertencentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia noturno, com idades de 23 e 27 anos, para que além dessa autora, outras possam contribuir para essa pesquisa.

A escolha pela narrativa de mulheres negras de idade e classe semelhantes às minhas, possibilitou produzir uma relação mais igualitária entre a pesquisadora e pesquisada.

Para me referir às estudantes participantes deste trabalho, utilizarei como codinomes, o nome de duas mulheres importantes na minha história, mas que partiram muito cedo. Minhas avós maternas Teresa e Arminda, com quem não tive a possibilidade da convivência, mas que conheço a história contada pelos meus pais, e que a partir da história, é como se tivéssemos momentos não vividos guardados em memórias.

Foram mulheres batalhadoras em tempos muito difíceis. Ambas tiveram 5 filhos. Minha avó materna, Arminda, teve 5 mulheres, destemidas, que encorajam suas filhas e sobrinhas a voarem até não enxergarem mais o céu. Minha avó paterna, Teresa, teve 4 filhos e uma filha que também não tiveram a oportunidade de tê-la por muito tempo, mas que o tempo em que esteve presente, levantam-se, como sempre conta meu pai, *as melhores memórias da sua vida*.

Jamais peço desculpas por me derramar

As mulheres que correm em minhas veias
me acordaram essa madrugada
para me avisar que grandioso não é o que me atravessa
grandioso é eu ainda permitir que coisas belas
me devolvam ao chão.

Ryane Leão

Dessa forma, homenageá-las através desse trabalho, é uma forma de aproximação e fortalecimento com minhas “raízes”, como afirma Evaristo (2017) no seu poema *Eu-mulher*.

“Antes – agora – o que há de vir.
Eu fêmea-matriz.
Eu força-motriz.
Eu-mulher
abrigo da semente
moto-contínuo do mundo”.

Conceição Evaristo (2017)

As duas estudantes e, também colegas que participaram como sujeito de pesquisa, são professoras auxiliares em escolas privadas do município de Santa Maria. Ambas se autodeclaram pretas. Para contarmos um pouco de suas histórias, começaremos por quem chamarei de Arminda:

Quadro 3 - Descrição do sujeito

Estudante de Licenciatura em Pedagogia no 10º e último semestre, com ingresso em 2017/02. Atualmente é auxiliar de sala em uma escola privada de Santa Maria. Adora músicas e cantar. Tem uma voz linda. É natural de Lavras do Sul – Rs, onde estudou da Educação Infantil até o Ensino médio em escola pública. Possui dois irmãos, um mora ainda em Lavras do Sul e o outro, chegou a pouco tempo para compartilhar a moradia.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Quando perguntada sobre sua motivação para entrada no curso de pedagogia e seus desafios, respondeu que:

Sempre estive inserida no âmbito escolar desde que tive meu primeiro emprego e por isso a pedagogia se tornou algo tão relevante para mim. A maior dificuldade é estudar e trabalhar, conciliar essas duas coisas é bem complicado. (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

É importante destacar que, a grande maioria dos estudantes que optam pelo curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, são estudantes que possuem a necessidade, sem a escolha, do dia livre sem o trabalho fora do âmbito do privado e manter-se na cidade para estudar. Desse modo, ao trazer essa questão, voltamos ao problema do acesso e da permanência na Universidade. É preciso pensar as formas de contribuir para permanência dos estudantes cotistas em cursos noturnos, além de uma questão financeira, mas também de flexibilização. Compreende-se que a complicada relação econômica é também resquícios de um processo histórico colonial, que atravessa as mulheres de uma forma além da raça e gênero, mas também classe.

Abaixo, o trecho da música **Tempos Modernos**¹⁷ do autor **Lulu Santos**. Música que tem feito parte da sua vida nos últimos tempos, escolhida por ela para representá-la.

*Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em me rodear*

*Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito do firmamento ao chão*

*Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
Não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir*



Teresa, como chamarei a segunda estudante, também é auxiliar de sala em uma escola privada na cidade de Santa Maria. É

Quadro 4 – Descrição do sujeito

¹⁷ Música, tempos modernos – autor Lulu Santos: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47144/>

...estudante de Licenciatura em Pedagogia Noturno com ingresso em 2016 e está no 9º semestre. Adora sair para lanchar. Tem um filho pequeno de dois anos. É natural de Santa Maria e mora com os pais. Tem dois irmãos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A mesma pergunta foi feita para esta participante, sobre sua escolha e motivação para cursar Pedagogia e qual seu maior desafio.

Entrei porque eu trabalhava numa escola do município quando estava no ensino médio e me interessei. Um dos meus desafios foi, engravidei no meio da graduação, e tive que atrasar um ano. (Narrativas de Teresa) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Percebe-se que ambas as participantes trazem consigo que o desejo de vir a tornar-se professoras, partiu da sua inserção em ambientes no qual puderam experimentar a docência.

Por outro lado, Teresa traz outro fato importante sobre ser mulher e mulher negra, também a mulher mãe estudante e trabalhadora.

Ao contrário de Arminda, Teresa escolheu um poema que melhor representa a si atualmente.

Recomece | Bráulio Bessa

Quando a vida bater forte e sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar...
É hora do recomeço.
Recomece a LUTAR.

[...] Quando a estrada for longa
e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...

É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR.

Quando o mal for evidente
e o amor se ocultar,
quando o peito for vazio,
quando o abraço faltar...
É hora do recomeço.
Recomece a AMAR.

[..] Enfim,
É preciso de um final pra poder recomeçar,
como é preciso cair pra poder se levantar.
Nem sempre engatar a ré
significa voltar.
Remarque aquele encontro,
reconquiste um amor,
reúna quem lhe quer bem,
reconforte um sofredor,
reanime quem tá triste
e reaprenda na dor.

Recomece, se refaça,
relembre o que foi bom,
reconstrua cada sonho,
redescubra algum dom,
reaprenda quando errar,
rebole quando dançar,
e se um dia, lá na frente, a vida der uma ré,
recupere sua fé e RECOMECE novamente.

4.2 A pesquisa: caminhos metodológicos

Para realização desta pesquisa, utiliza-se como instrumento metodológico a narrativa biográfica a partir de formulário eletrônico, elaborado com 13 perguntas relativas a trajetória acadêmica das estudantes, sujeitos dessa pesquisa, questões que vão das experiências no contexto da Educação Infantil ao Ensino Superior, percorrendo também vivências em outros contextos.

Considera-se o trabalho com narrativas

[...] um instrumento cuja utilização depende sempre do objetivo visado pela pesquisa [...] Ao pedir aos adultos para percorrer sua trajetória educativa, para dela extrair os elementos formadores, eu solicito uma informação muito pessoal, que eles fornecerão de acordo com o modo que lhes convier [...] a descoberta de que a dimensão formadora dos relatos constituir-se-ia numa das condições para a qualidade da pesquisa, convenceu-me

definitivamente sobre a necessidade de dar liberdade aos autores na apresentação dos relatos (PIERRE DOMINICÉ, 1992, p. 75).

Ainda segundo o autor, o estudo (auto) e biográfico pode ser chamado também como “biografia educativa”, uma vez que, procura “percorrer a trajetória educativa do indivíduo, para a partir dela compreender os elementos significativos para o sujeito” (PIERRE DOMINICÉ, 1992).

Para Bolzan (2002) o trabalho com narrativas torna-se importante pois, compreende-se, que nós seres humanos somos sujeitos que construímos, contamos e vivenciamos diferentes histórias de vida e que através delas damos sentido ao mundo. Desse modo, entende-se as narrativas como [...] é fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 12), uma vez que “ela pode materializar a experiência a ser investigada” (GOULART, 2021, p.62)

Dessa forma, o trabalho com narrativas biográficas, através de formulário fornece a possibilidade de conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional dos sujeitos participantes, as significações no qual o próprio sujeito constrói sobre si, elaborando uma descrição de alguns momentos que para si sejam significativos, sejam elas em suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Para Josso (2007), o trabalho com narrativas com a “abordagem biográfica” cria

[...] uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência os vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação”.

Dessa forma, o trabalho com narrativas biográficas cria a possibilidade do diálogo, ao mesmo tempo, abre espaço para que as mulheres estudantes entrevistadas, possam a partir de memórias, narrar suas experiências, expressar-se, conversar consigo, ao passo em que também dialogam com a pesquisadora, de forma respeitosa. Para Kilomba (2019, p. 91) faz-se importante esse tipo de abordagem visto que, “é válido olhar para experiências individuais e para relatos subjetivos acerca do racismo cotidiano para que compreendemos a memória histórica coletiva”. Assim, nos aproximamos do conceito de *Escrevivência*¹⁸ de

¹⁸ Para Conceição Evaristo (2021), o conceito de *Escrevivência* vai além do pensar o “eu”, reflete o processo e a história de uma coletividade suas aproximações, semelhanças e também diferenças, a fim de dar visibilidade à

Conceição Evaristo, ao aproximar minhas experiências das experiências das estudantes participantes. Tal conceito carrega “uma dimensão ética ao propiciar que a autora assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um "nós" compartilhado” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 207).

À vista disso, considera-se nessa escrita, Conceição Evaristo um referencial importante pois, ao aproximarmos do conceito de Escrivivência, abre-se um espaço para questionar as formas e por quem estamos sendo representados política e intelectualmente. Representantes que muitas vezes, ao fazerem parte do “centro” tendem a falar sobre a “margem” como “lugar de criatividade” (Kilomba, 2019, p. 68), ainda segundo a autora, colaborando para “vazão ao perigo de romantizar a opressão”.

Ainda, considera-se importante, os pensamentos de Beauvoir (1989), Kilomba (2019), Ribeiro (2020), no qual nos possibilita olhar à mulher negra saindo da outridade e assumindo-se como sujeito de direito.

Para as autoras (BEAUVOIR, 1989; KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2020), as mulheres negras têm ocupado o lugar denominado de “outro” com relação ao olhar, racista, patriarcal, de gênero e classe, vivendo em uma posição ainda mais profunda com relação aos outros sujeitos pertencentes a sociedade, chamado de *O outro do Outro*, ou seja, perpassa não só o processo de tornar-se mulher, mas também o de tornar-se mulher negra.

Outros autores também se fazem importantes para está escrita, como: Nilma Lino Gomes (2012-2017) para discussão da importancia do Movimento Negro nas conquitas e avanços para as relações étnico-raciais, bem como na constituição da identidade negra através do racismo, e Gil (2002) para compreender o processo metodológico dessa pesquisa dentre muitos outros autores que compõem este trabalho.

5. SER ESTUDANTE E MULHER NEGRA: REVIVENDO A TRAJETÓRIA E AS MARCAS DO RACISMO ESTRUTURAL

condição do homem e da mulher negra na sociedade. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J-wfZGMV79A>>

*Foi um caminho longo. E, no entanto, eu sei que não poderia ter chegado antes [...],
mas chego bem a tempo.
Grada Kilomba*

Pensar a formação docente inicial em uma perspectiva decolonial é complexo, primeiro porque falamos de uma estrutura constituída ao longo dos anos e que por mais avanços que tenhamos nos últimos tempos, ainda perpassa uma dominação, por disputas de agendas e temas, currículos e espaços. Como *sujeitos*, ainda não há como dizer que estamos totalmente desconstruídos, porque lemos determinados autores e refletimos sobre diferentes situações emblemáticas, mas sim, é possível dizer que estamos em processo de desconstrução. Um processo árduo, pois o colonialismo é algo impregnante, dissolvido em diferentes camadas nas quais pertencemos, seja na estrutura familiar ou nos espaços sociais.

Considera-se nessa escrita colonialismo segundo os pensamentos de Mignolo (2019, p. 5) no qual se refere ao colonialismo como “Matriz Colonial de Poder (MCP)”, “entendo a MCP como uma estrutura de gerenciamento (composta de domínios, níveis e fluxos) que controlam e afetam todos os aspectos e trajetórias das nossas vidas”. O contexto histórico colonial não só causou como também, produziu todos os tipos de conflitos, humilhações, ódio e desumanização que perduram até os dias atuais.

Para Quijano (2009, p.73), o processo colonial sustenta-se na “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal”.

Desse modo, constrói classificações raciais advindas da colonização, construídas para distinguir, diferenciar e marcar os sujeitos, mostrando que:

As narrativas hegemônicas que definiram uma vasta porção da população do planeta como menos humanos (em razão de etnicidade, cor da pele, sangue, gênero e preferência sexual, língua, nacionalidade ou religião) são observadas nas narrativas do barbarismo de hoje (MIGNOLO, 2019, p. 11).

As mulheres, por exemplo, sofrem com a barbárie atravessada pelas narrativas hegemônicas desde a infância. Infelizmente, mulheres ainda morrem por serem mulheres. As mulheres negras, são impostas em determinados lugares devido sua cor de pele, há uma hierarquia “invisível”, no qual homens estão no topo

(mas não todos) mulheres estão sobre mulheres, e aqueles que ficam na base, não são os que garantem a estabilidade, mas sim, são os excluídos e marginalizados.

Por lo tanto, 'colonialidad' no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder [...]. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados em conexión con la colonialidad (LUGONES, 2008 p.59).

Ser mulher negra é um processo de construção intenso, que vai do se desfazer da “identidade de objeto” (CARNEIRO, 2003, p. 50-51) ao enxergar-se como potência, e isso é um longo caminho.

[...] Contemple o desenho fundo
Dessas minhas jovens rugas
Conquistadas a duras penas
Entre aventuras e fugas

Observe a face turva
O olhar tentado e atento
Se essas são marcas externas
Imagine as de dentro

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio [...] (Na pele, Elza Soares¹⁹, part. Pitty ano)



Escrever hoje sobre as trajetórias de mulheres negras, estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria dimensiona as experiências desse grupo étnico no Ensino Superior. Nesse ponto, entendo esse exercício como escrevivências ao aproximar as vivências desta autora com as vivências das estudantes, sujeitos dessa pesquisa, entendendo que, apesar de cada uma partir de um lugar e ter experiências particulares, quando vistas a partir do ponto de vista das escrevivências, olhamos através da individualidade, enxergamos no outro, na fala, nas vivências e no sentir: nós mesmos.

Desse modo, para Evaristo, em suas narrativas no livro *Becos da memória* (2017), a autora expõe que, *escreviver* significa contar histórias particulares, mas que elas sempre vão além, pois refletem histórias e experiências coletivas, uma vez que, "[...] se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista,

¹⁹ Música, Na pele, da autora Elza Soares com participação da cantora Pitty. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elza-soares/na-pele/>>

quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas” (SOARES;MACHADO, 2017, p.206).

Assim a proposta desse capítulo é a partir de nossas experiências advindas de um contexto acadêmico, questionar e colocar em evidência, através de nossas narrativas, questões e situações de suma importância a serem pensadas, rompidas mas não esquecidas no que diz respeito às relações entre escola, universidade e a perspectiva racial.

Lembrar essas marcas ‘não esquecidas’, não no sentido de promover a agonia de um passado que não cicatriza, mas como, forma de provocar para a emergência do olhar, da escuta e da ação para que de fato não continuem a se repetir, essas experiências, com tantas outras e outros sujeitos negros. Por mais que, partimos de lugares, contextos sociais, e vivências diferentes, quanto homem e mulher negra, ainda estamos marcados pela perspectiva colonial, que subalterniza, e faz com que nossas experiências sempre acabem em um “nós” compartilhado.

5.1 Experiências para pensar, para romper e para nunca esquecer: Marcas do racismo na infância.

Escrever sobre si, é um processo complexo, não estamos acostumados em uma escrita acadêmica discorrer sobre nossas vivências pessoais. Entretanto, nessa escrita se faz necessário para eu me conecte com minha trajetória.

Que eu tenha lembrança, minha primeira experiência de racismo, ocorreu há 20 anos atrás, quando fui acusada de virar suco de uva, propositalmente, na roupa cor-de-rosa de minha colega branca. Um suco que não era meu, não estava em meu alcance, mas que fui acusada por minha própria colega, segundo ela por invejar sua roupa. O fato causou um transtorno tão grande, que a mãe da menina do vestido cor-de-rosa, sentiu-se autorizada a colocar-se na porta da sala, e sem nem mesmo entender o que havia acontecido, passou a me dirigir palavras agressivas e ofensivas. Eu era uma criança de cinco anos, tudo era muito assustador e a mulher, mãe da outra menina, parecia ainda maior dado o tom agressivo que me dirigia.

Lembro de a professora chamar minha mãe para conversar com a mãe da menina. Lembro também de a professora colocar-nos (a menina e eu) em mesas separadas. Eu nunca soube quais foram as conversas entre elas,

Nem tive coragem de perguntar à minha mãe. Entendo hoje que uma mentira dita por uma menina branca vale mais que uma verdade dita por uma menina negra, que sequer teve o direito de dizer que não havia derramado suco de uva no vestido cor-de-rosa da menina branca.

Apesar desse fato, sempre adorei ir à escola, estudar, mas ao lembrar alguns fatos percebo quantas experiências absurdas uma criança negra pode viver em sua travessia pela escola.

Ainda no período da Educação Infantil, em alguns momentos participei de festas temáticas mesmo sem escolher por minha vontade, mas porque faziam parte de uma rotina da escola, minha mãe me arrumava e a participação era, de certo modo, imposta. Quando cresci um pouco mais pude decidir com mais liberdade ir ou não às festas temáticas. Em fevereiro, início do ano letivo e período de carnaval, havia sempre uma festa interna para as crianças e professores. As professoras solicitavam aos pais para que as crianças que quisessem, poderiam ir fantasiadas. Eu não tinha fantasia de carnaval e, também, não gostava de me fantasiar, mas minha irmã que, enquanto eu estava na pré-escola B ela frequentava a pré-escola A, adorava tudo que envolvia expressões artísticas, dançar, cantar e se fantasiar. Acontece que ela nunca era escolhida para representar ou ser o “destaque” nas festas mesmo sempre querendo muito, mas ela também não tinha fantasia. Mesmo assim, eu era escolhida, junto de uma colega branca para essas participações em detrimento de minha irmã (quando as professoras achavam conveniente). Mesmo sem eu querer as professoras arrumaram uma fantasia de carnaval para que eu participasse. É importante ressaltar que minha irmã, sempre sofreu, de forma explícita, com o racismo na Educação Infantil, acredito que por ter o tom de pele mais escuro que eu, isso fazia com que as professoras a diminuíssem muito, inclusive na frente de outras crianças e me escolhessem para algumas apresentações e não a escolhiam.

Faço aqui um parênteses, a fim de reafirmar a importância dos estudos sobre a cultura afro-brasileira para compreender a constituição do povo negro e constituição das famílias a partir da miscigenação (que tem sua historicidade marcada pela perversidade do branqueamento e do desaparecimento da negritude e suas tradições). O olhar universalista padroniza a negritude da mulher, do homem e da criança negra em uma única cor. No entanto, somos diversos, em cultura e cor e nem por isso somos menos negros e negras. Essa classificação, cria uma lacuna

entre racial entre negros e negros e negras e negras e neste sentido, segundo Gomes (2022) faz se importante também, uma discussão dentro do próprio grupo étnico a fim de também não promover discursos sendo da margem e acabar contribuindo para a romantização do racismo.

Durante a festa, as professoras resolveram escolher duas meninas e dois meninos para serem os reis e rainhas do carnaval. Quando perguntaram quem gostaria de ser, várias crianças levantaram a mão, inclusive minha irmã. Entretanto, as professoras escolheram uma colega da minha turma, que era branca e eu que não queria participar. Minha irmã ficou muito chateada com a situação e começou a chorar, as professoras descontentes com o choro colocaram-na de “castigo” no canto de um armário, no meio da festa. Enquanto eu, como um objeto, fui levada a trocar de roupa e colocar a fantasia amarela e obrigada a desfilarmos de mão com um colega também descontente.

Imagem 2 – Festa de carnaval



Fonte: Acervo pessoal da autora]

Outra situação, ainda no mesmo ano, era a divisão de materiais escolares trazidos para uso pessoal. É interessante ressaltar que sempre tive uma mãe maravilhosa, que apesar de todas as dificuldades e às vezes, a necessidade de trabalhar dois turnos e finais de semana, nunca deixou faltar nada que eu e minhas irmãs precisássemos. Tudo que era relativo à escola, sempre foi prioridade, nesse sentido, tínhamos sempre bons materiais e a orientação com o cuidado visto que, sabemos ainda hoje o quanto é difícil o sustento de uma família com o salário-mínimo.

Entretanto, em um dia na escola, um colega não tinha lápis de cor para pintar o trabalho que estava sendo feito naquele momento. Ao invés dela (a profe) buscar os materiais coletivos solicitados no início do ano letivo, a professora foi até onde eu estava sentada, e com muita fúria arrancou a caixa de lápis da minha mesa e dividiu com o colega sem ao menos me perguntar se eu poderia emprestar. Na hora de organizar os materiais para ir embora, meus lápis estavam perdidos e fui com a caixa com alguns lápis para casa. A decepção com que eu saí naquele dia, me fez não querer retornar mais naquele ano à escola. Mas precisava. Não era só a caixa. Era o olhar, a agressividade, o descaso e hoje entendo como “racismo”. O que mais poderia levar a professora a me escolher sendo tantas outras colegas também tinham tantos materiais? Eu entendia naquele momento como a expressão de um sentimento de raiva por parte da professora, que talvez pensasse que por eu ser negra não tinha o direito de ter bons materiais, muito menos uma caixa de lápis de cor de qualidade. Esse fato não ocorreu no período da escravidão, aconteceu a menos de 20 anos.

Teresa traz um relato com semelhanças aos relatos anteriores,

Quando eu estava na 3° série a profe me reprovou e eu tinha acertado toda prova. E ela disse para minha mãe que eu não sabia ler. A minha mãe pediu revisão da prova para direção e perceberam que estava tudo certo. (Narrativas de Teresa) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

As quatro narrativas passam em contextos diferentes. Os três primeiros relatos, passados na Educação Infantil e o terceiro de Teresa nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Apesar de serem em etapas diferentes, ambos percorrem as fronteiras do racismo e trazem muitos pontos de intersecção pois, segundo Kilomba (2019, p.98) as “formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam”.

Um desses pontos, o ser criança negra sob a ótica adultocêntrica e branca. Em um estudo feito por pesquisadores da Universidade da Carolina do norte (UNC), os pesquisadores identificaram que “[...] professores têm maior predisposição em identificar emoções negativas, como raiva ou agressividade, em crianças negras do que em brancas”:

Eles submeteram 178 professores —a maioria mulheres brancas— em formação a vídeos em que crianças exibiam expressões faciais para diversas emoções diferentes. Quando o retratado era um aluno negro, a chance de serem mal interpretadas era 36% superior do que um coleguinha branco ser julgado equivocadamente. Se fosse uma menina negra, o índice de erro era ainda mais alto, de 74% (2020, UOL NOTÍCIAS *apud* RODRIGUES; MATTOS, 2020).

Tanto a pesquisa feita pelos estudiosos da UNC quanto as experiências trazidas nos relatos acima nos mostram que, essas relações produzidas em meio concepções racistas e conforme a maneira em que as professoras e professores acolhem as diferenças, e os traços individuais, as subjetividades de cada criança, impacta diretamente na construção das identidades das crianças, especialmente, das crianças negras pois, “a maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros.” (BRASIL, 1998, p. 13). Desse modo, “dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos” (BRASIL, 1998, p. 13).

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão do mundo (GOMES, 2003, p. 171).

Para Rodrigues e Mattos, (2020, p. 08-09), ao refletir sobre o que significa ser criança negra, e criança negra na escola, colocam que:

O preconceito afeta diretamente sobre o corpo e as interações das crianças negras; Os espaços, os artefatos e a história que os compõem influenciam na constituição da identidade das crianças e a falta deles distancia profundamente a afirmação da negritude; A visibilidade e a valorização da criança branca predominam como padrão de beleza; As crianças negras demonstram o desejo de possuírem características brancas.

Assim, quando ambos os relatos levantam os seguintes pontos constituintes de violências simbólicas: a agressividade, o olhar enfurecido, a não mediação de um conflito e aceitação de acusação de uma criança branca sob uma criança negra sem apurar as situações mostra que, o racismo não é apenas insultar com palavras, mas também “como as pessoas olham para você” (KILOMBA, 2019, p. 117).

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens” ou de “nativos” ou de subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (FREIRE, 2020, p.59).

Esse ponto trazido por Kilomba, também é reforçado por Conceição Evaristo em *Becos da Memória*²⁰ (2017) quando retrata a memória de Maria-Avó quando criança na escola, que ao mostrar-se detentora de um senso crítico, de um letramento formal, e habilidades de ler e escrever que ultrapassaram as expectativas da escola e professores, sua professora de história conclui que ela não era nem boa e nem ruim, mas que “chegava as conclusões” (EVARISTO, 2017, p. 110). Mais uma vez refletimos aqui, o entrecruzamento de experiências entre mulheres e homens negros.

Outro ponto trazido no relato de Teresa e que perpassa as outras duas narrativas, é a obstaculização, dificultando a permanência e a passagem na instituição de ensino: “Quando eu estava na 3° série a profe me reprovou e eu tinha acertado toda prova [...]”

Essa análise se faz importante, pois podemos compreender também, os motivos de evasão crescentes entre jovens e adultos da escola, bem como, a desistência da entrada e da permanência no Ensino Superior considerando que “as práticas racistas são carregadas da infância por toda vida, mesmo que um dia parcialmente superadas” (RODRIGUES; MATTOS, 2019, p.09).

Teresa, ainda revive esse momento agonizante na Universidade, ao responder se já havia se sentido excluída, silenciada ou ignorada por ser mulher e negra. Sua resposta foi a seguinte,

²⁰ O livro *Becos da memória* trás em forma de escrituras, como chama a autora, experiências de mulher negra que compartilha o que vive, transitando entre as memórias, o presente e a angústia do futuro.

Tinha uma professora que fechou minhas notas antes de eu apresentar o trabalho e justificou que eu tinha anotado a data errada. Fez a mesma coisa com minha outra colega preta. Começamos a verificar com as outras colegas as datas do trabalho e realmente, ela tinha marcado na data em que tínhamos anotado no caderno. Ela não deixou a gente apresentar. (Narrativas de Teresa) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Tanto a primeira narrativa de Teresa quanto a segunda, já na Universidade mostram que o racismo é atemporal e traumático. Imagine ser colocada em confronto com um trauma parecido com o que você viveu anteriormente trazendo à tona, todas as aflições, os sentimentos de impotência e de frustração que gostaria de esquecer, “de repente o passado vem a coicir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante” (KILOMBA, 2019, p.30).

Em outra pesquisa, feita pela psicóloga Fúlvia Rosemberg em 2001, baseada na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fúlvia constatou que "a criança negra é considerada, de antemão, o candidato mais provável à repetência por todo o aparato educacional" (FOLHA, DE SÃO PAULO, 2001)". Para Kilomba (2019), isso acontece devido ao encarceramento em que homens, mulheres e crianças negras vivem na sociedade que carrega uma herança colonial e escravagista, vistos sob imagens racializadas as quais é “preciso se opor todos os dias” (2019, p. 175) buscando de forma “cansável” provar que é melhor que o outro (branco) constantemente, que é inteligente ou que é mais inteligente e principalmente, que merece ocupar aquele espaço.

Assim, segundo Rodrigues e Mattos (2020, p. 09) “[...] as crianças negras quase não possuem espaços, são quase que o tempo todo idealizadas: “ah se usasse o cabelo de tal maneira”, “usasse essa cor por que tal não é boa”, “não agisse de tal forma” e etc”, desse modo, as crianças negras na escola sofrem também com a perspectiva do *outro*, pois, além de haver a dificuldade em serem escutas na escola por serem crianças como sujeitos de direito, ainda são julgadas e estereotipadas conforme a cor de pele. As meninas negras, vivenciam ainda, a intersecção de gênero, um lado ainda mais obscuro. Para Ribeiro (2020, p. 64) “quando falamos em direito à existência digna, à voz, estamos falando em locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência”.

Assim, “como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (FREIRE, 2020, p.93), é

preciso entender que os saberes partilhados no processo de ensino-aprendizagem contribuem para as leituras de mundo dos sujeitos. Se nelas refletem práticas e discursos estruturados a partir de uma perspectiva colonial, é provável que os estudantes entendam tais concepções como normais e continuem a contribuir para a hegemonia.

Por outro lado, compreende-se que essa percepção docente, em parte, se dá pela falta de oportunidade, de espaços e materialidades na formação inicial e formação continuada para refletir teoricamente sobre seu pertencimento racial (sobre como o racismo está presente na sociedade), sobre a cultura afro-brasileira e também indígena, bem como, sua identidade de gênero.

No ensino fundamental ocorreram muitas experiências relacionadas ao cabelo que frustraram e me afastaram do convívio com outros colegas e amigos, até construir um processo de aceitação sobre meu corpo, o cabelo foi usado como marca da diferença entre as meninas bonitas e as feias, as legais e as não legais, as introduzidas em um grupo e as que não poderiam fazer parte. No fim você percebe que talvez não pertença a grupo nenhum, pois para adentrar a esse universo, precisa desfazer quem você é, em um longo processo de embranquecimentos, tais sejam eles, alisar o cabelo, aceitar os insultos, moldar-se a ponto de silenciar seus sentimentos e o que você acredita que precisa fazer para ser aceito.

Tantas outras experiências atravessaram minha passagem pela escolarização até minha chegada a universidade, algumas indiretamente, relacionadas a família, a amigos, conhecidos.

Arminda, também adentra o nós ao compartilhar sua vivência a partir de uma memória de infância na escola,

Riam do meu cabelo , me apelidaram de macaco por muitas vezes, riam em tom de deboche de tudo que eu falava, nada que eu dizia era validado. (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

As escrevivências que ecoam dessas narrativas, transitam em diferentes espaços e tempos e se fazem necessárias pois, segundo Conceição Evaristo, “através das memórias e de uma escrevivência, as mulheres negras trazem novas perspectivas sobre seus corpos e espaços, outrora representados de maneira estereotípica [...]” Tantas são as questões trazidas nessas narrativas tais como, cabelo, corpo, invisibilidade, silenciamento, exclusão e negação.

Segundo Gomes (2003) é lamentável que as escolas façam parte da maior parte das lembranças que denunciam o racismo.

Para Louro (1997) a escola,

Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos.

Desse modo, a escola tem feito parte da manutenção desses comportamentos hegemônicos ao ignorar dentre outros fatos, a aproximação da Lei 10639/2003 em articulação com o conhecimento produzido e aprendizagens adquiridas ao longo da escolarização. Esse afastamento, corrobora para que entre os estudantes se produza narrativas excludentes que provoquem sentimentos de não pertencimento ao sujeitos negras e negros. Entretanto, é preciso destacar o papel importante da escola pública na sociedade, uma vez que ela é uma instituição democrática e pública, ainda que se tenham algumas questões que precisam ser superadas, acolhe todos e todas de forma gratuita. Desse modo, para pensar a superação do racismo, sem dúvida é preciso da colaboração da escola enquanto instituição, uma vez que, por ser este espaço de socialização potente, corrobora na elaboração das identidades dos sujeitos.

Negrinha, suja, "vai lavar esse cabelo!" macaca, esponja, assola etc. Estes são alguns dos termos utilizados para se referir ao corpo e cabelo de mulheres negras, dentre muitos outros insultos que possuem a pretensão de impor um ar de superioridade da branquitude sobre o homem e a mulher negra (o), essas diferenças são sentidas cotidianamente através do corpo e cabelo.

Infelizmente "nós nos tornamos a corporificação de cada um desses termos, não porque eles estão inscritos fisicamente na superfície de nossas peles e não porque eles são reais, mas por causa do racismo, que, [...] é discursivo e não biológico" (Kilomba, 2019, p. 156).

Tais narrativas:

"Muitas experiências relacionadas ao cabelo que frustraram e me afastaram do convívio com outros colegas e amigos, até construir um processo de aceitação sobre meu corpo, o cabelo foi usado como marca da diferença entre as meninas bonitas e as feias, as legais e as não legais, as introduzidas em um grupo e as que não poderiam fazer parte" (Narrativas da autora)

“Riam do meu cabelo” (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Evocam a refletir o impacto desses discursos e sentimentos no corpo. Hoje Arminda tem cabelo alisado, uma escolha feita a partir do que passou na época da escola. Como somos colegas, conversamos para além do formulário sobre o que levou-a a optar pelo alisamento e, percebe-se em seu relato que, cansada de sentir-se mal e "feia" e de escutar xingamentos e insultos, ter o cabelo crespo, lhe causava tantos transtornos que a vergonha foi tomando conta, e assim alisar foi uma fuga para ser aceita. Em outra conversa ainda explicita a vontade de passar pela transição capilar e voltar a ter cabelos crespos, mas que ainda não tem a coragem necessária. A dor invisível do racismo por ser tão hedionda, “permanece não processada” mas “a agonia do racismo, é portanto, expressa através de sensações corporais expelida para interior e inscrita no corpo” (KILOMBA, 2019, P. 161 - 162).

Nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. (GÔMES, 2003, p.176)

Ainda segundo Kilomba (2019, p. 128)

Existe, portanto, uma relação entre a consciência racial e a descolonização do corpo negro, bem como ofensas racistas e o controle do corpo negro. Para evitar tais insultos violentos [...] muitas mulheres negras se veem forçadas a desracializar o sinal mais significativo da racialização: “As mulheres negras alisam seus cabelos... porque quando você está com seu cabelo natural as pessoas te xingam”. Mas esse processo de ter de fabricar sinais de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões de branquitude, tais como cabelos alisados, e encontrar padrões brancos de beleza, a fim de evitar a humilhação pública, é bastante violento. Também violenta é essa metamorfose imediata de pessoa em animal: “[...] me apelidaram de macaco por muitas vezes” (*Grifos meus*)

Apesar de experiências individuais, e de entender que vivenciamos e sentimos de modos diferentes, a partir da escrivência é possível perceber as semelhanças e aproximações dessas vivências em torno dos sujeitos negros, uma vez que, elas

atravessam todos, sim, de modos distintos, mas sempre com o mesmo “enunciado”, “tema”: racismo através do cabelo, do discurso, do corpo, da escola, das características, da negação, da invisibilidade, de forma atemporal e indiferente do espaço, titulação, e situação socioeconômica que ocupa.

4.2 Experiências para pensar, para romper e para nunca esquecer: Marcas do racismo na Universidade.

Percorrer a trajetória da escolarização na Educação Infantil e Ensino Fundamental antes de darmos sequência à trajetória Universitária, trouxe importantes pontos para entendermos o percurso das estudantes no Ensino Superior.

As narrativas iniciais nos mostram os obstáculos enfrentados e que impactaram e impactam os modos como estamos vivendo socialmente.

A política de cotas raciais abriram uma porta importante para a entrada de homens e mulheres negras na Universidade, entretanto, as desigualdades de gênero e raça marcam o acesso, a permanência e o desempenho de mulheres no Ensino Superior.

Anteriormente citado, na UFSM de 1784 professores apenas nove (9) se autodeclararam pretos e somente dois (2) são mulheres e pretas. Não há como encarar esse fato como algo indiferente ou normal, ou ainda, culpar os sujeitos pela falta de interesse, ora, todos queremos a ascensão social mas as barreiras, como as que discutimos anteriormente, sobre a dificuldade que é atravessar a escola em suas diferentes etapas e aquelas que atravessam nossa experiência em outros contextos, quase que impossibilita, até mesmo imaginar a ascensão social.

Apresentei às estudantes esses dados no formulário que foi respondido por elas com a seguinte pergunta: *6. Você sabia que na UFSM em um censo feito pela própria Universidade em 2021, de 1784 docentes, há apenas 9 professores autodeclarados pretos e somente 2 professoras MULHERES negras entre todos os campi? Por que você acha que isso ocorre? O que você pensa sobre isso? O que você acha que é preciso fazer para melhorarmos esse número, é possível?*

As respostas foram as seguintes:

Isso é um absurdo. Penso que as oportunidades de se chegar ao ensino superior é muito pouca e quase inexistente para a população negra e pobre. Infelizmente estamos em uma corrida desigual, onde

por mais que tentem e se esforcem não se torna uma "corrida" justa, e por não ver essa perspectiva de futuro, fica muito difícil insistir em algo que realmente não vemos acontecer, pessoas negras e pobres ocupando lugares de "poder" . Hoje ser uma professora negra em uma universidade federal não deixa de ser uma forma de poder, quem chega lá, sabe que ultrapassou as estatísticas. Para que isso melhore é preciso que haja práticas que funcionem e dê oportunidades para todos e todas de forma igual. (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Tem que começar bem antes de chegar ali, nos bairros, nas escolas no bairro, uma educação antirracista nas escolas.. me choca, até agora não vi nenhuma, e estou me formando. (Narrativas de Teresa) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

As narrativas das estudantes mostram muitas questões importantes sobre o Ensino Superior e as relações étnico-raciais. Um desses pontos, destaco a seguinte fala de Arminda: “[...] **Infelizmente estamos em uma corrida desigual, onde por mais que tentem e se esforcem não se torna uma "corrida" justa, e por não ver essa perspectiva de futuro, fica muito difícil insistir em algo que realmente não vemos acontecer, pessoas negras e pobres ocupando lugares de "poder"**”.

A estudante tensiona a frustração em não ser reconhecida como sujeito potente de saberes e conhecimento suficiente para tornar-se uma professora universitária ou tomar posse de um espaço, como ela retrata, um espaço de poder e, antecipa a desistência por não ver essa perspectiva de futuro para si por quatro questões: 1) Não sentir-se representada; 2) pelo baixo índice de mulheres negras que conseguem alcançar a ascensão social; 3) não sentir-se suficiente e 4) situação socioeconômica em que ocupa.

Acrescento ainda, uma questão crucial que não foi pontuada pela estudante, mas que fundamenta essas questões: o racismo estrutural institucionalizado.

Isso contribui para responder em partes o desaparecimento de docentes negras e negros em todas as instituições, federais, estaduais e municipais.

Para Teresa, que está quase se formando, é chocante o número de professoras negras em uma universidade tão grande como a nossa e demonstra surpresa em perceber que não viu/conheceu nenhuma até o momento.

Essa surpresa de Teresa, é outro ponto importante a ser discutido pois, reflete que a falta de discussão sobre a temática do racismo, da cultura afro e das relações étnico-raciais, contribui para que nós homens e mulheres negras não tenhamos consciência e não enxerguemos, não somente as estruturas que nos aprisionam,

como também, a ausência da presença de outros sujeitos negros e negras nos espaços em que ocupamos.

Como afirma Ribeiro (2020, p. 67), ressalto que não é porque se é negro ou negra que:

[..] saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo. Inclusive, ela até poderá dizer que nunca sofreu racismo, que sua vivência não comporta ou que ela nunca passou por isso. E sabemos o quanto alguns grupos gostam de fazer uso dessas pessoas.

Assim, se faz necessário a emergência dessa temática, para que homens e mulheres brancas compreendam seu papel mediante a condição de racismo existente e para que homens e mulheres negras fortaleçam sua negritude.

Para as estudantes essa concepção de que elas necessitam responder sobre tudo que corresponde ao ser negro e negra também aparecem nas respostas do formulário, quando perguntadas se na universidade, já haviam sido expostas a uma situação no qual causasse constrangimento as mesmas responderam o seguinte:

Não diretamente. Mas sinto que as pessoas querem sempre ouvir meu posicionamento por eu ser uma pessoa negra (Narrativas de Arminda) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Já, parece que tu é o expert no assunto, que tu pode falar o que eles tem que fazer. (Narrativas de Teresa) Fonte - Resposta do formulário eletrônico da pesquisa.

Se você ler esta escrita com um olhar carregado por concepções do racismo estrutural, pode achar contraditório as respostas das estudantes e a apresentação delas nessa escrita, pois venho escrevendo sobre emergência do espaço de escuta, da fala e do compartilhamento. Daí, talvez você pense que, “deram espaço a elas, e elas não falam”. Acontece que, é preciso compreender que o falar “não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2020, p. 64) e desse modo, se não sinto que existo, se cotidianamente não tenho minha presença legitimada naquele espaço ou em outro, como posso falar?

Para Fanon (1967) a mulher e o homem negro só podem existir em relação ao outro branco e, dessa forma, quando evocados, geralmente, são “forçados a olhar para si mesmos *como se estivesse no lugar delas/es*” (KILOMBA, 2019, p. 151) a fim de dar-lhes os pressupostos necessários, e não, não estão sendo

enxergadas como sujeitos e legitimando suas presenças, estão sendo usadas como objeto de controle discursivo.

Ainda sobre as narrativas de Arminda, sobre a quantidade de docentes negros na UFSM, ela levanta outra questão reflexiva, ao afirmar que para romper com esse postulado de silêncio e distanciamento de mulheres negras na universidade, seria preciso práticas eficientes como dito aqui: *“Para que isso melhore é preciso que haja práticas que funcionem e dê oportunidades para todos e todas de forma igual”*.

De fato, sem entrarmos muito sobre o tema práticas docentes, considera-se de suma importância uma ação reflexiva sobre elas, tal qual assuma a consciência sobre a diversidade presente nas escolas, e nas universidades, mas somente isso não basta, é preciso fortalecimento das políticas afirmativas e outras que compreendem a temática etnico-racial, aproximação das africanidades e estudos afros, espaços de discussão, estudos e pesquisa dentre muitas possibilidades que colaborem para o rompimento do racismo institucional²¹ e estrutural que se apropriam das vivências sociais.

6. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE FINDAM

Escrever é um exercício, escrever sobre si é um processo reflexivo, escrever sobre o outro é responsabilidade com sua história. Para Conceição Evaristo (2013, 260)

Escrever é a ferramenta utilizada para recompor o vasto painel de lembranças [...]. A menina de olhar atento retém as imagens que, mais tarde, já como mulher, irão compor o plano no qual as vidas subterrâneas emergem para expor a sua experiência (EVARISTO, 2013, p.260).

Escolher escrever sobre essa temática no trabalho de conclusão de curso, foi, além de contribuir para o acervo de leituras sobre o tema das relações etnico-raciais na universidade, foi também, uma forma de expressar nossos sentimentos e angústias sentidas desde a entrada na graduação. Tomar a decisão de escrever como trabalho de conclusão, me possibilitou elaborar com mais maturidade teórica essas angústias sentidas entre esses 5 anos de curso.

²¹ Para Almeida (2019, p. 28) O racismo institucional se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade” e, portanto, recebe menos condenação e visibilidade pública do que o racismo estrutural.

Convidar colegas e estudantes negras para participar com sujeitos de pesquisa fortaleceram os pensamentos contra-hegemônicos, pois de certo modo, as experiências coletivas de mulheres negras fazem o eco das nossas vozes chegarem muito mais alto. Quando nos expressamos unidas e escrevemos nossas memórias e refletimos sobre elas, percebemos o quanto somos potência e ressaltamos que não cabemos mais nesse lugar de outridade.

Chamo esse tópico de conclusões que não se findam, primeiro porque, não há como definir-se concluído um tema que ainda tem negado mulheres e homens negros de existir marginalizando-os. Segundo porque, nossas vivências ainda estão cercadas de uma estrutura colonial que escorre sobre nossas ações, olhares e discursos e dessa forma, se faz emergente decolonizar-se tornando-se consciente de si, de sua identidade e da sua negritude.

O passado colonial nunca foi ou será esquecido, é um trauma que preferimos não lembrar mas que, como afirma Kilomba (2019) não podemos evitar ou torná-lo um fato esquecido, pois corremos o risco de permitir que uma vida inteira de violências seja novamente revivida. Por isso, faz importante pensar decolonial, a fim de promover não somente as crianças, jovens, mulher e homens negros e negras, mas também crianças, jovens, homens e mulheres brancas, possibilidade de reconhecer as raízes étnicas, histórias e culturas, a consciência de direitos e de direitos negados, a posição da branquitude no contexto do racismo e como contribuir para seu rompimento, bem como a promoção de oportunidades dignas de ascensão social, dentro e fora de espaços institucionais.

Venho elaborando essa perspectiva decolonial em mim, a partir de estudos mais aprofundados, discussões com pares e não pares e reflexões sobre os lugares que venho ocupando, sobre as pessoas que ocupam, minhas oportunidades e dificuldades por ser negra.

Esse processo contínuo de decolonizar vem transformando minha ação e modos de ver o mundo, não é fácil ser uma mulher negra que tem consciência crítica e filosófica sobre a racialização no qual convive, quando você se impõe, mexe com uma estrutura que não gosta de ser intimidada e que te confronta a fim de que você volte a ocupar o lugar no qual eles designaram para você. Quando nos tornamos sujeitos reflexivos é impossível voltar para a caixa que nos cabia anteriormente, só nos resta seguir em frente e, só olhar para trás para lembrar que você está melhor e maior do que antes.

Assim, faço aqui um reconhecimento especial à escola pública, e à Universidade federal. A Universidade por ter me proporcionado tantas possibilidades que atravessaram do Ensino, da pesquisa até a extensão, espaços ocupados por mim, mulher negra e que me permitiram estar aqui hoje, onde estou, contribuindo teoricamente, para que outros deixem de ser outros, e existam. Espaço que vem contribuindo para que eu me torne pesquisadora, professora e sujeito de fato, ocupando meu lugar e falando por mim mesma, iniciando uma corrente de mulheres negras que querem ser vistas pelo seu talento, pela sua coragem, pela sua intelectualidade, por tudo de potente que queira mostrar.

Sem a escola pública e a Universidade Federal e gratuita, não teria atravessado esse mar de possibilidades e também, talvez a coragem de dizer a que vim.

Por fim, posso dizer que finalizo essa escrita ainda mais próxima das minhas raízes, da identidade e da minha negritude do que quando comecei.

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

(EVARISTO, 2008, p. 13).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

AAKER, ET AL (2001) “**Marketing Research**” (7th Ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BEAUVOIR. Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1989

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. [Coleção Valores e atitudes, série valores; n. 1. Não discriminação]

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

Desigualdade racial começa na pré-escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de outubro de 2001. Disponível em: Acesso em: 25 ago. 2020

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

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

ERSTILING, Karla, **Raquel. Narrativas (auto)biográficas de jovens negros: Compreensões sobre o processo de escolarização**. Orientador: Jorge Luiz da Cunha. . Dissertação (Mestrado) de Pós -Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7272/ERSTILING%2c%20KARLA%20RAQUEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FINCO, Daniela. OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. FARIAS, Ana Lucia Goulart. Finco, Daniela (Orgs.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, Sp. Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002

GOMES, Nilma Lino. Educação Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 jul. 2022

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: Resignificano e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, 2012. Disponível em:

<[https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao ser signatário do Plano,na educação e no trabalho.](https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Ao%20ser%20signat%C3%A1rio%20do%20Plano,na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20no%20trabalho.)> Acesso em: 29 jul. 2022

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2019

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a Raiz: Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção cultura negra e identidade)

GOULART, Sheila Fagundes. **Os processos formativos de estudantes cotistas autodeclarados pretos e pardos e os contextos emergentes na UFSM**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós[1]graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP 1 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS, Brasil), 2021.

Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23175/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_GOULART_SHEILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HALL, Stuart. **A Identidade e cultura na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2022

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Cristiane. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, 2007 Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 20 jun 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019

LOURO, Guacira, Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós[1]estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, Guacira, Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: vozes, 2003

MELO, Ana Lúcia Aguiar. Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria: diversidade para combater as desigualdades. In: QUEVEDO, Júlio; DUTRA, Maria Rita Py (Org.). **Nas trilhas da Negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2007.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>> Acesso em: 20 jul 2022

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. In: MUSEU de Arte de São Paulo. **Arte e descolonização**. São Paulo: MASP, 2019.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

PEREIRA, Raphael Preto. Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia. **Uol**. 23 de julho de 2020. Disponível em: Acesso em: 24 de julho de 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, de Boaventura. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul. (CES). Coimbra: 2009**

UFSM. **Resolução n. 11/07, de 3 de agosto de 2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro. Jandaíra, 2020

RODRIGUES, Karen Lucielen Pereira, Mattos, Renan. **Infância, raça e escola: os desafios da construção do pertencimento étnico – racial das crianças negras..** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68738>>. Acesso em: 29 jul 2022

ROWER, J, E. ... Era uma vez: Quem diz como essa história começa? **Dissertação de Mestrado**. UFSM. Santa Maria – Rs, 2006. Disponível em:

<Http://cascavel.ufsm/tede/tedbusca/arquivo.php?codArquivo=684>. Acesso em: 20. Jun. 2022

SOUSA. Neusa Santos. **Tornar-se negro**: As vicissitudes da Identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

ANEXO A - PERGUNTAS QUE COMPUSERAM O FORMULÁRIO ELETRÔNICO.

1. Idade?
2. Você se autodeclara?
 - a) preta
 - b) parda
 - c) branca
 - d) outro
3. Por que você escolheu pedagogia? Há dificuldades para manter-se no curso? quais você considera relevante destacar a fim de chegar ao final do curso?
4. Já se sentiu excluída, silenciada ou ignorada na universidade por ser mulher e negra? ou por ser mulher? ou negra? poderia pontuar uma situação?
5. Você conhece alguma estudante negra de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria que tenha desistido do curso por motivos que se relacionam com experiências racistas?
6. Você sabia que na UFSM em um censo feito pela própria Universidade em 2021, de 1784 docentes, há apenas 9 professores autodeclarados pretos e somente 2 professoras MULHERES negras entre todos os campi? Por que você acha que isso ocorre? O que você pensa sobre isso? O que você acha que é preciso fazer para melhorarmos esse número, é possível?
7. Com relação a memórias de infância na escola, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, você possui alguma que se relacione com experiência de racismo? pontue algumas..
8. O que você sente falta na universidade com relação a formação, currículo etc?
9. Acredita em uma educação antirracista? Se sim, O que você acha, como professor de crianças, é necessário levar em conta para atingir esse objetivo?
10. Quanto estudante na Educação Básica, teve professores negros (as)? Na sua turma, na universidade, geralmente tem quantos estudantes negros?
11. Na universidade, você já foi exposto a uma situação no qual causasse constrangimento? Por exemplo, ser colocada como a pessoa negra responsável por incitar ou debater sobre questões relacionadas às relações étnico-raciais por ser negra? se sim, como se sentiu?

12. Pontue alguma outra situação/ experiência que tenha causado estranheza em você com relação ao racismo, em outros espaços no qual você convive.
(TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO CONFIDENCIAIS)

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO

O Título do Estudo: Das memórias a formação Inicial: Experiências para pensar um processo formativo decolonial

Autora da Pesquisa: Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Orientadora responsável: Profa. Dra. Sueli Salva

Instituição/departamento: Metodologias de Ensino

Coorientador Responsável: Renan Santos Mattos

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 16, Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Formulário eletrônico

Eu Karen Luciélen Pereira Rodrigues, autora da pesquisa e Sueli Salva e Renan Santos Mattos, responsável pela pesquisa “Das memórias a formação Inicial: Experiências para pensar um processo formativo decolonial”, a/o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa tem como objetivo, compreender através de minhas experiências entrelaçadas as experiências de algumas jovens negras, acadêmicas do curso de pedagogia da UFSM, as marcas do racismo estrutural em suas/nossas experiências formativas, pessoais e profissionais. Acreditamos que ela seja importante para tensionarmos a necessidade de visibilidade espaços e legitimação de nossa presença na instituição de Ensino superior. Quanto à abordagem metodológica realiza-se uma pesquisa qualitativa a partir de narrativas biográficas. Assim convidamos o(a) senhor(a) a participar, respondendo o formulário eletrônico e respondendo as questões disponíveis. Comprometemo-nos a respeitar os valores éticos que permeiam esse trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sob sigilo ético e absoluto. Não serão mencionados seus nomes, nem neste documento ou em outra futura publicação. Participar nesta pesquisa, não oferecerá prejuízo ao sujeito participante, talvez o que possa vir a ocorrer, é ao reler suas narrativas, sentir-se desconfortável com a lembrança mencionada. Como responsáveis por esta pesquisa, comprometemo-nos a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos contatos: karenlucielenro@hotmail.com.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter e de conversar com o pesquisador responsável a fim de esclarecer todas as minhas dúvidas, estou ciente e que minha participação é voluntária. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos modos como será feito e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, RG sob nº _____ concordo em participar desta pesquisa. _____ Assinatura do voluntário
_____ Assinatura da pesquisadora responsável
_____ Assinatura da autora da pesquisa Santa
Maria ___/_____/_____

ANEXO C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

O Título do Estudo: Das memórias a formação Inicial: Experiências para pensar um processo formativo decolonial

Autora da Pesquisa: Karen Luciélen Pereira Rodrigues

Orientadora responsável: Profa. Dra. Sueli Salva

Instituição/departamento: Metodologias de ensino

Coorientador Responsável: Renan Santos Mattos

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Endereço: Avenida Roraima, nº 1000, prédio 16, Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Formulário eletrônico

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de formulário eletrônico, no drive. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas para execução do presente projeto sob sigilo.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 15 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Karen Luciélen Pereira Rodrigues. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, 01 de agosto de 2022

Assinatura do pesquisador responsável