

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE ANTROPOLOGIA**

**Conscientização Identitária de Mulheres Negras no Ensino Médio e  
Magistério em Florianópolis**

**Giovanna Barros Gomes**

Florianópolis, SC.

2020

Giovanna Barros Gomes

**Conscientização Identitária de mulheres negras no Ensino Médio e  
Magistério em Florianópolis**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Graduação em Antropologia do Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito para a obtenção do Título  
de Bacharel em Antropologia

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Pillar  
Grossi

Florianópolis, SC.

2020.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Giovanna Barros

Conscientização Identitária de mulheres negras no Ensino  
Médio e Magistério em Florianópolis / Giovanna Barros  
Gomes ; orientadora, Miriam Pillar Grossi, 2020.  
68 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Antropologia,  
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Antropologia. 2. Escrivência . 3. Mulheres  
Negras. 4. Educação. 5. Instituto Estadual de Educação. I.  
Pillar Grossi, Miriam . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Antropologia. III. Título.



Universidade Federal de Santa Catarina  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
 Departamento de Antropologia  
 Coordenadoria do Curso de Graduação em Antropologia

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 05 dias do mês de fevereiro de 2020, na Sala 110 do Departamento de Antropologia, reuniram-se Miriam Pillar Grossi, Flávia Medeiros Santos e Alexandra Eliza Vieira Alencar para avaliação do Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Antropologia intitulado "Conscientização Identitária de Mulheres Negras no Ensino Médio e Magistério em Florianópolis" de autoria da estudante Giovanna Barros Gomes. Após a abertura da sessão pela presidente da banca, Professora Miriam Pillar Grossi, a aluna iniciou a exposição do trabalho. Em seguida ocorreu a arguição por parte dos membros da banca, Flávia Medeiros Santos e Alexandra Eliza Vieira Alencar, tendo cada uma, 20 minutos para apresentação da arguição. A estudante teve igualmente 20 minutos para responder às questões colocadas. Encerrada a arguição, os membros da banca consideraram o trabalho: Aprovado

com as seguintes observações: A banca destaca a originalidade e relevância do trabalho e a sua contribuição para estudos antropológicos de gênero e raça em Santa Catarina e recomenda que encaminhe ao prêmio Lélia Gonzalez de ABA na categoria TCC.

As notas atribuídas foram as seguintes:

	Nota (0-10)
Dr <sup>a</sup> Miriam Pillar Grossi Ass: <u>[assinatura]</u>	<u>10,0</u>
Dr <sup>a</sup> Flávia Medeiros Santos Ass: <u>[assinatura]</u>	<u>10,0</u>
Dr <sup>a</sup> Alexandra Eliza Vieira Alencar Ass: <u>[assinatura]</u>	<u>10,0</u>
Nota final	<u>10,0</u>

[assinatura]  
 Giovanna Barros Gomes

## Dedicatória

Às memórias ancestrais de minhas avós Eliza e Gracia e meus avôs Nelson e Anibal, assim como à de meus bisavôs maternos Dalvina e João Barnabé, que, através de suas trajetórias, me conduziram e incentivaram.

À memória de meu irmão Bruno Barros, que me guiou, apoiou e incentivou na realização de meus sonhos e conquistas.

Dedico este trabalho em sua essência mais pura para minha mãe Eliane, que caminhou comigo e acompanhou todos meus anseios e conquistas durante a graduação de antropologia.

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus ancestrais, meus familiares. Principalmente à memória de meus avós e bisavós, que me abriram os caminhos. A meu irmão Bruno e a minha mãe, agradeço imensamente por serem responsáveis por quem sou hoje. A meu irmão Bruno, por me guiar em todos os momentos de minha vida, e jamais me deixar só. À minha mãe, Eliane, por todo seu amor, cuidado, paciência e incentivo. Sem ela, jamais teria conquistado 1% do que obtive nestes anos. Agradeço meu irmão Hector, por todo seu companheirismo, carinho e amor.

A meu pai, meus irmãos, Andrey, Dennis, agradeço por seus apoios em minha constituição acadêmica.

Agradeço a meu parceiro, Vitor por todo seu apoio a todas minhas realizações e anseios, me contemplando com todo seu amor.

Agradeço a Gabriela Souza, que me apoia desde do ensino fundamental e me incentiva em todos os passos que dou cotidianamente.

Agradeço a meus ex-colegas do curso de Graduação em Filosofia, por todo carinho e apoio na minha transição de curso. Em especial a Mayara, Walter e Cuca, que me ensinaram a perceber o lado bom de todas as angustias universitárias.

Às minhas colegas e meus colegas do curso de Graduação em Antropologia, agradeço por todo o companheirismo nestes anos. Gostaria de agradecer em especial, às minhas colegas Kalena e a Nicole, tanto pelo compartilhamento diário nas aulas da graduação, como pela amizade que se constituiu para além do ambiente acadêmico. Vocês tornaram meus dias mais fáceis e tranquilos.

Agradeço profundamente à Universidade Federal de Santa Catarina por todas às oportunidades que me oferecerá. Em particular às professoras e professores do curso de Graduação em Antropologia por todo aprendizado transmitido, assim como à secretaria e à coordenação do curso de Graduação em Antropologia pelo apoio durante todos estes anos.

Gostaria de agradecer imensamente ao Instituto Estadual de Educação por ter me aberto suas portas para realização de meu trabalho de campo. Gostaria de agradecer imensamente a Professora Raquel de Abreu por toda parceria durante a pesquisa e pela amizade que se desenvolveu neste processo.

Agradeço ao Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS), por todo ensino, companheirismo, oportunidade que me proporcionará neste período de quase dois anos.

Agradeço em especial aos colegas do núcleo que estiveram ao meu lado, Aline, Alexandra, Guilherme, Leonardo, Gabriela, Marinês, Assis, Suzana, Laís Eloa, Alexandre, Maria Luiza.

Agradeço à doutora Alexandra Alencar, Xanda, por ter me guiado em momentos de anseio e por toda a parceria em diversos momentos. Principalmente por todo seu carinho. Por ter participado de minha banca de qualificação de TCC, e agora por estar novamente comigo neste momento de finalização da graduação em Antropologia.

Agradeço à doutora Fernanda Cardozo, por seu incentivo em minhas pesquisas, por todo seu carinho com minha pesquisa e principalmente seus grandes conselhos na participação de minha qualificação do projeto de TCC.

Meu particular agradecimento à professora doutora Flávia Medeiros, por estar presente na banca deste TCC, por me guiar em meus anseios perante à seleção do mestrado em antropologia na UFSC e por todos ensinamentos em nossos diálogos, me apresentando autoras/es que me elucidaram os caminhos.

Gostaria de agradecer imensamente a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Pillar Grossi, por me proporcionar a oportunidade de adquirir conhecimentos incríveis no NIGS e por sua orientação. Sou profundamente grata por nossa vivência repleta de aprendizado que me constitui fundamentalmente enquanto antropóloga, pesquisadora e impactou minha subjetividade. Agradeço principalmente pela amizade que se constitui em meio ao processo de orientação. Agradeço por me proporcionarem espaço para compartilhar de minha experiência de antropóloga negra, principalmente à CAPES por seu apoio à minha participação à XIII RAM - Reunião de Antropologia do Mercosul: Antropologias do Sul, realizada em julho de 2019 em Porto Alegre.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por serem as entidades em conjunto à Universidade Federal de Santa Catarina, que me possibilitaram realizar minhas pesquisas enquanto bolsista de Iniciação Científica no Projeto Direitos Humanos, Antropologia e Educação: análise de experiências de formação em Gênero e Diversidades (CAPES) e no Projeto Etnografia das Políticas Públicas de Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Governos Petistas (2002 – 2016) (CNPq).

“Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra”

**Maria da Conceição Evaristo de Brito - Conceição Evaristo**



## RESUMO

O trabalho situa a trajetória da própria escritora referente a sua trajetória pessoal enquanto antropóloga paulista negra estudante de antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) em sua relação com as interlocutoras: estudantes negras de ensino médio realizando Iniciação Científica no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) e estudantes mulheres do terceiro ano de formação em Magistério em escola pública da Grande Florianópolis. Utilizando a metodologia etnográfica e de "escrevivência" proposta por Conceição Evaristo, os objetivos da pesquisa foram de entender as trajetórias de estudantes negras no ambiente escolar, buscando compreender como suas vivências de violências racistas e sexistas as levam à conscientizarem-se de sua identidade enquanto mulheres negras e a produzir reivindicações no espaço escolar e resistências em diferentes aspectos de suas vidas.

**Palavras-Chaves:** Escrevivência – Mulheres Negras - Educação - Instituto Estadual de Educação

## ABSTRACT

The work situates the trajectory of the writer herself referring to her personal trajectory as a black anthropologist from São Paulo anthropology student in the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and scientific initiation fellow at the Gender Identity and Subjectivity Center (NIGS) and their relationship with the interlocutors black high school students performing Scientific Initiation at the Center of Gender Identity and Subjectivities (NIGS) and female students of the third year of training in Magisterium in public school in Greater Florianópolis. Using the ethnographic and "Escrevivência" methodology proposed by Conceição Evaristo, the objectives of the research were to understand the trajectories of black students in the school environment, seeking to understand how their experiences of racist and sexist violence lead them to become aware of their identity as black women and to produce claims in the school space and resistance in different aspects of their lives.

**Keywords:** "Escrevivência" - Black Women - Education - State Institute of Education

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 01</b> – Relação de estudantes e pesquisas de iniciação científica do projeto PIBIC EM com co-orientação de Giovanna B. Gomes (semestres 2018.02 e 2019.01 .....	21
<b>Tabela 02</b> – Relação de estudantes matriculados nas turmas de magistério estudadas .....	24
<b>Tabela 03</b> – Ilustrativa sobre hierarquização social da mulher na concepção de Simone Beauvoir e <b>Grada Kilomba</b> .....	29
<b>Tabela 04</b> – Auto-definição de cor das estudantes das turmas de Magistério no IEE .....	41
<b>Tabela 05</b> – Dados das estudantes da turma A do IEE .....	43
<b>Tabela 06</b> – Dados das estudantes da turma B do IEE .....	44
<b>Tabela 07</b> – Dados das estudantes da turma C do IEE .....	46
<b>Tabela 08</b> – Referente à auto-identificação das/os estudantes e a profissão que estes situam que encontravam pessoas negras no ambiente escolar .....	47

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. TRAMAS ETNOGRÁFICOS DA PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>15</b>
1.1 De semelhança a auto-identificação com o campo .....	15
1.2 Entre pesquisas e vivências de uma antropóloga negra .....	18
1.3 As pesquisas de estudantes do projeto PIBIC E.M .....	20
1.4: A pesquisa no Instituto Estadual de Educação .....	23
1.5 Levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa .....	25
<b>2. PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: ANÁLISES TEÓRICAS QUE TRANSCENDEM O TEMPO HISTÓRICO .....</b>	<b>28</b>
2.1 Dominação .....	28
2.2 Diferença e Hierarquia Social .....	30
2.3 Opressão e Resistências .....	31
2.4 Violências na escola .....	33
<b>3. VIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>	<b>35</b>
3.1“Mas então eu sou parda ou negra?” .....	35
3.2 Contextos etnográficos .....	38
3.3 O questionário .....	40
3.4 Quem são as alunas do Magistério do IEE? .....	41
3.5 Imagem das mulheres negras no espaço escolar .....	42
3.6 Presenças de pessoas negras na escola .....	47
3.7 Raça e cor na família .....	48
3.8 Representações de racismo .....	50
<b>4. ATRAVÉS DO DIÁLOGO UM MECANISMO DE RESISTÊNCIA .....</b>	<b>52</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO A – Questionário .....</b>	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito refletir sobre relações de gênero e suas interações com desigualdades de raça e classe, presentes em diferentes dimensões da vida de estudantes do Ensino Médio e curso de Magistério. Buscamos investigar como a escola está envolvida por redes de poder que geram violências e discriminações e entender como o gênero, a raça e suas interseccionalidades, conferem maior entendimento sobre o modo que estas violências sofridas por estudantes negras neste espaço e em outras dimensões de suas vidas ocorrem.

O questionamento que deu início a esta pesquisa foi: “Qual o papel da escola na problematização de violências racistas e sexistas?”.

Visando responder a essa questão inicial, foram utilizados neste trabalho dados obtidos em duas investigações:

a) através dos depoimentos e de pesquisas de estudantes negras do ensino médio, bolsistas PIBIC E.M do Projeto PIBIC Ensino Médio/CNPq/UFSC<sup>1</sup> “Universos em diálogo: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio”<sup>2</sup>;

b) escutando relatos de vivências de estudantes negras de três turmas noturnas do curso de Magistério do Instituto Estadual de Educação.

Todavia o objetivo inicial se ampliou no desenrolar da pesquisa. Através da escuta de trajetória de estudantes negras, percebeu-se que o sistema escolar era apenas uma dimensão da vida destas estudantes. Por isto, para além de entender como o sistema escolar trata a presença de estudantes negras em seu cotidiano, como lida com casos de discriminações sexistas e racistas e quais são os mecanismos de resistência e conscientização de gênero e étnico-racial que as estudantes negras produzem neste espaço, refletimos neste Trabalho de Conclusão de Curso sobre outras dimensões da vida destas estudantes negras onde estas questões se colocam.

Este texto analisa tanto as narrativas de estudantes sobre como se percebem enquanto mulheres negras, quanto as estratégias de resistência que estas estudantes elaboraram para

---

<sup>1</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes. O Programa PIBIC EM oferece oportunidade de formação para jovens estudantes de ensino médio. É uma oportunidade de contato de estudantes do Ensino Médio com o ensino superior, a partir da participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Vinculado ao Projeto Direitos Humanos, Antropologia e Educação: análise de experiências de formação em Gênero e Diversidades, no quadro do Edital CAPES-SECADI, sob o número 88887.158216/2017-00. Coordenadora do projeto: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Pillar Grossi do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

<sup>2</sup> Projeto também coordenado pela Profa Dra Miriam Pillar Grossi.

responder e se proteger de violências racistas, sexistas, que ocorrem tanto no espaço de sua escola quanto em outros contextos de sua vida social.

Como Didier Fassin (2004), ressalta, os modos de se lidar com o sofrimento proporcionado pela violência em diferentes contextos sociais são recentes, apesar de violências racistas e sexistas sempre terem existido como analisam **Eveline Pena da Silva e Carol Lima de Carvalho** (2016).

Diante das diversas vertentes que se têm sobre a análise em relação a violência de gênero no Brasil, esta pesquisa partiu das narrativas de estudantes negras para compreender os contextos em que sofreram violências raciais sexistas e como se deu o processo de conscientização e resistência a elas. A partir da análise proposta por Maria Filomena Gregori (1993), em sua obra “Cenas e Queixas: Um estudo sobre Mulheres, Relações Violentas e Prática Feminista.” a respeito de dominação-vitimização, referente a libertação das mulheres vítimas de violências conjugais, entendo, que as mulheres negras entrevistadas se consideram *agentes* (Ortner, 2007) no enfrentamento dos processos de violência nos quais foram vítimas. Desta maneira, as interlocutoras não serão tratadas enquanto vítimas neste trabalho, pois, o objetivo da pesquisa é entendê-las como sujeito de direitos e buscar entender como se deu o processo conscientização racial e de gênero para elas.

Utilizei, ao longo de minha pesquisa, a proposta da filósofa **Djamila Ribeiro** (2017) a respeito da importância do *lugar de fala* em uma pesquisa sobre estudantes negras. Busquei escutá-las e analisar suas vivências enquanto *agentes* (Ortner, 2007) de suas vidas, visando não as enquadrar no lugar que tradicionalmente mulheres negras estão relegadas no Brasil, posição que Gayatri Chakravorty Spivak (2010) chamou de *sujeito subalterno*.

Em diálogo com “Poder e Projetos: reflexões sobre a agência” de Sherry Ortner (2006), busquei, ao longo da pesquisa entender como se dá o processo de conscientização do racismo e sexismo e quais são as estratégias e mecanismos de resistência que são utilizadas por estudantes negras no espaço escolar e fora dele.

A antropóloga negra **Lélia Gonzalez** (1998) diz que há um privilégio social epistêmico de pessoas brancas no que se valoriza enquanto ciência universal. Seguindo seu pensamento, esta pesquisa tem como propósito evidenciar as narrativas e vivências de mulheres negras, visando desconstruir a hierarquização de saberes entre produção teórica e experiências de vida. **Para dar visibilidade ao pensamento de intelectuais negras neste texto, toda vez que citar uma ou um autor/a negro/a colocarei seu nome em negrito.** Viso com esta opção de estilo gráfico evidenciar o papel e a importância do pensamento de autoras negras e autores negros em minha pesquisa. Como a cientista social e antropóloga, a Professora Doutora **Angela**

**Figueiredo** situou no 7º Curso de Curta Duração “Gênero & Feminismos”, organizado pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) e pela Escola de Extensão da UFSC, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Desejo com esta pesquisa, fundamentada teoricamente no campo do *feminismo negro interseccional*, entender como estudantes negras, que vivenciam processos de violências, adotam uma postura de resistência às vozes e postura do racismo e sexismo que sofrem retirando estas vivências do silenciamento que lhes é socialmente imposto.

## CAPÍTULO 1. TRAMAS ETNOGRÁFICOS DO CAMPO

Início este Trabalho de Conclusão de Curso de Antropologia mostrando quais foram as tramas teóricas e empíricas que se entrelaçam para a elaboração deste texto. Busco demonstrar ao longo de todo o TCC que minha própria trajetória está em sincronia com a trajetória de outras mulheres que dialogaram comigo nesta pesquisa, dando prioridade aos diálogos com mulheres negras. Suas pluralidades de ser e o reconhecimento da presença de diferentes interseccionalidades (de gênero, de raça, de geração, de classe) em suas trajetórias foram centrais para este trabalho. Posto isto, compreendo e situo minha atuação enquanto antropóloga e pesquisadora principalmente em conexão e relações com as trajetórias das pessoas envoltas de estigmas sociais nos quais tais trajetórias se desenvolvem e como constituem e promovem a *consciência de si* enquanto mulheres negras, consciência que produz também uma *identidade política*.

Esta pesquisa está permeada pelo que Gloria Anzaldúa (2005) denomina de *fronteiras externas e internas*, ou seja, uma constante conexão identitária de sujeitos que transitam por um mesmo espaço, na busca de uma reconstrução identitária que se produz através da autoafirmação de identidade enquanto ato político.

### 1.1. De semelhança de trajetórias e auto-identificação na pesquisa de campo

Sou **Giovanna Barros Gomes**, mulher negra, bissexual, paulista, feminista, latino-americana, acadêmica, antropóloga, pesquisadora. Nascida no município de Osasco, localizado na região metropolitana de São Paulo. Minha origem transita em fronteiras que se fundem, mas cujo ponto comum é São Paulo. Tais fronteiras não se consolidam apenas pelas cidades do interior de São Paulo que percorri (Taboão da Serra; Cotia; Araçoiaba da Serra e Sorocaba) até chegar em Florianópolis em Santa Catarina, mas na trajetória de meus ancestrais que constituíram nossa origem na cidade de São Paulo.

Cada espaço percorrido por mim e meus ancestrais, me constituíram e me auxiliaram na auto compreensão enquanto *mulher negra paulista* de maneira subjetiva e racional. Estas circulações espaciais também me permitiram compreender as vivências individuais e trajetórias que constituem a história individual, mas também o mundo, as relações humanas, os sistemas simbólicos que situam os lugares das pessoas no interior de uma determinada cultura. Como situa **Stuart Hall** (1997), a cultura diante à uma dimensão epistemológica, sendo significativo na constituição e elucidação relativo aos modelos conceituais pelos quais percebemos o mundo.



Sendo assim, a cultura está envolvida com a produção como do mesmo modo com a reprodução dos significados e a constituição das identidades a partir desses significados.

Para explicitar melhor como minha trajetória identitária é parte fundamental deste TCC, contarei a você que me lê um pouco mais de minha história.

Minha origem se constitui a partir do encontro entre minha mãe Eliane da Silva Barros, *mulher negra* paulistana e de meu pai Anibal Lúcio Gomes, homem branco, paulista. A família de minha mãe era constituída por pessoas vindas do interior de São Paulo e de Alagoas/AL. O pai de minha avó, paraguaio, filho de homem escravo negro e mulher indígena, foi casado com minha bisavó de origem mineira. O pai de meu avô nordestino, foi assassinado por seu cunhado, na sua frente quando ele tinha três anos. Logo em seguida sua mãe morreu no parto e ele acabou sendo criado pelo tio que matou seu pai. A família de meu pai, têm sua origem em minha avó filha de italianos e um avô de origem portuguesa e indígena. Minha origem se entrelaça, portanto, com esta ancestralidade que tem como característica a mescla de indivíduos de diferentes grupos étnicos (negro, paraguaio, indígena, italiano, português).

Minha origem se entrelaça também com a de meus quatro irmãos. Primeiramente situo os que descendem da relação de minha mãe com meu pai, sendo estes dois homens negros que são 8 e 10 anos mais velhos do que eu. Tal origem se entrelaça também com meus dois outros irmãos que descendem de um relacionamento anterior de meu pai com uma mulher parda, cujas idades variam de 16 a 22 anos de diferença da minha, sendo estes um homem negro e um homem branco. Sendo assim, sou a única mulher, uma entre os três de uma família de cinco irmãos, na qual sou a caçula.

Em março de 2012, aos 15 anos, vim de Sorocaba para Florianópolis, em Santa Catarina, com minha mãe. O objetivo desta mudança era o de buscar um lugar melhor para se estudar e morar, após o falecimento de minha avó com quem morávamos desde a separação de meus pais. Outra razão da mudança era a de estar perto de meu irmão Bruno, que já morava aqui desde que iniciou a graduação em 2005 no curso de Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis.

A mudança para Florianópolis foi importante para entender o que constitua e significava minha identidade racial. Morei em Sorocaba/SP, desde os quatros anos de idade, e até então estava cercada de pessoas aparentemente parecidas comigo, desde seus tons de pele, as determinadas características presentes no corpo (nariz, olhos, lábios grossos, cabelo), principalmente o cabelo, e às modificações no mesmo.

Aos poucos minha identidade enquanto *mulher negra* foi se constituindo no processo de *fricção interétnica* (Cardoso de Oliveira, 1962) que vivenciei em Florianópolis e aflorou em

mim a consciência étnica. O processo foi lento e gradual e nem sempre consciente, tal como propõe o teórico cultural e sociólogo jamaicano **Stuart Hall**:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento. (**HALL**, 2006, pp. 38-39)

Em minha vivência no ambiente do Ensino Médio em Florianópolis passei por um processo de reconhecer minha identidade como diferente das outras pessoas com as quais estudava. Em uma turma de trinta alunos, havia junto comigo, apenas três estudantes negras em meu primeiro ano do ensino médio. Nos anos seguintes este número diminui para apenas duas. Esta pouca presença de colegas negras foi impactante para mim, que vinha de outra experiência escolar em São Paulo. Nas escolas da rede pública onde estudei antes de vir para Florianópolis, a maioria dos e das estudantes se auto identificava enquanto *parda e negra*. Lá eu me reconhecia nos outros colegas e nossa cor similar estabelecia um sentimento de pertencimento a um grupo social comum. Lá eu podia me situar a partir do olhar e reconhecimento dos outros e a partir deste olhar sobre mim mesma e me identificar como *não-branca*. Todavia, lá eu não me identificava ainda como *negra*, mas como *morena*, categoria usada para pessoas que se auto classificam como *pardas* (segundo as categorias do IBGE), devido ao tom mais claro de minha pele do que de outras colegas.

Após anos buscando compreender o que me constitui identitariamente, seguindo os caminhos trilhados por meus ancestrais e por eles sendo guiada, compreendi a ilusão de branquitude que me fazia preferir ser chamada de *morena* quando morava em São Paulo, “camuflando o abismo entre mim e a sociedade plena”<sup>3</sup> nos dizeres do rapper **Emicida** em sua música *Ismália*. Percebo hoje que vivia o que **Frantz Fanon** (1980) em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, analisa como a introspecção do racismo na estrutura da colonização. Segundo o autor, este produz efeitos perversos, levando à uma rejeição do negro de si próprio, a partir da projeção de “máscaras brancas” sobre sua própria imagem.

A vivência, enquanto minoria *não-branca* em uma escola pública de Florianópolis e também no curso de Antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina, me permitiu a

---

<sup>3</sup> Trecho referenciado a música *Ismália* lançada no ano de 2019 pelo cantor **Emicida** em seu disco *Amarelo*.

auto-identificação enquanto *negra* e é a partir desta identidade que escrevo este TCC: como antropóloga *negra*.

## 1.2 Entre pesquisas e vivências de uma *antropóloga negra*

Para situar numa linha temporal minha trajetória na Universidade Federal de Santa Catarina meu ingresso na universidade se deu perante à Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), por ter estudado integralmente no ensino público, em 2015 ingresso no curso de graduação em Filosofia. Fiz este curso por 4 semestres, oficialmente até o segundo semestre de 2016. Diante do interesse em outras perspectivas teóricas, já no ano de 2016 passo a cursar simultaneamente matérias dos cursos de graduação em Filosofia e de graduação em Antropologia. Já no primeiro semestre de Antropologia, orientada pela Professora da disciplina de Introdução à Antropologia e Práticas de Escrita em Antropologia, Vânia Zikán Cardoso, pude realizar uma pesquisa de campo, debruçando um olhar atento e cuidadoso perante ao cotidiano de Florianópolis. Sendo assim, em grupo realizei minha primeira pesquisa de campo, referente a Praça XV e aos senhores que frequentam acima em frente à catedral e se encontram para jogar (damas, xadrez, cartas) todos os dias, mediante à uma reflexão de como estes grupos se formam.

Decido no final de 2016 pela transferência para o curso de Antropologia, no qual ingresso oficialmente no primeiro semestre de 2017, por transferência interna.

Além de ter cursado dois cursos de graduação simultaneamente por um ano e finalizado o de antropologia, minha trajetória acadêmica enquanto antropóloga e pesquisadora se constituiu através da formação proporcionada nas disciplinas da graduação referente desde às obrigatórias (Introdução à Antropologia; Introdução à Etnografia; Práticas de Escrita em Antropologia, Teorias Antropológicas I, II e III; Leituras Etnográficas I, II e III; Metodologia de Pesquisa I e II; Seminário de Pesquisa e Seminário de Escrita e as Tutorias) onde há um diálogo sobre o modo de se fazer antropologia mediante um olhar pelas etnografias realizadas, como de um modo aprofunda-se diante às matérias optativas (Relações de Gênero; Violência e Conflitos; Identidades e Diversidades; Antropologia da Religião; Antropologia da Alimentação; Antropologia da Educação; As Ciências Sociais e as Críticas do Estudos Pós-coloniais e Decoloniais; Antropologia Simbólica; Estudos Afro-brasileiros; Antropologia e Feminismos e Cultura e Meio Ambiente) estas me abriram a mentes sobre às vertentes antropológicas existentes, diante o modo de “olhar” sobre a pluralidade de identidades, como diante das reflexões perante suas especificidades. E pelas minhas atuações enquanto bolsista de

Iniciação Científica no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades (NIGS) que se iniciou em maio de 2018.

Em primeiro momento início no núcleo atuando enquanto bolsista da CAPES em projeto de Iniciação Científica no Projeto Direitos Humanos, Antropologia e Educação: análise de experiências de formação em Gênero e Diversidades<sup>4</sup>. Nesse projeto atuei no apoio à pesquisa de pós-doutorado de **Alexandra Eliza Vieira Alencar** intitulado “*Ações Afirmativas na UFSC: formação e atuação de coletivos de estudantes negros e negras*”. Nela realizei um levantamento de notícias sobre as Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 2008 a 2018. Neste levantamento constatamos uma invisibilidade de informações sobre a existência e atuação de coletivos de estudantes negros e negras, coletivos que se formaram após a implementação dessas políticas públicas nesta instituição de ensino superior. Observamos que estes coletivos universitários eram importantes na construção de estratégias de resistência dentro desses espaços de formação. Analisamos também como esses coletivos se formaram, quais eram suas principais ações e qual a percepção dos mesmos sobre as políticas públicas de ações afirmativas na UFSC. Foi perceptível compreender o quanto estes coletivos eram importantes para o diálogo com a estrutura da universidade para a reivindicação de direitos diante das necessidades das/os estudantes que representavam. Observamos também que estes coletivos eram uma base importante de apoio para estudantes negros que haviam ingressado na vida acadêmica através das políticas de ação afirmativa.

Após quatro meses atuando neste projeto, em julho de 2018, diante do meu interesse em pesquisa, passo a integrar um novo projeto de Iniciação Científica com bolsa PIBIC/CNPq como parte do Projeto Etnografia das Políticas Públicas de Gênero, Sexualidade e Diversidades dos Governos Petistas (2002-2016)<sup>5</sup>. Minha pesquisa de Iniciação Científica teve como propósito analisar uma das políticas públicas de gênero dos governos Lula e Dilma através da análise da página eletrônica e material produzido pelo *Observatório Brasil da Igualdade de Gênero* com as formulações e execução de políticas públicas brasileiras. Continuei atuando no Projeto Antropologia e Direitos Humanos, no apoio ao subprojeto Projeto PIBIC Ensino Médio/CNPq/UFSC: “Universos em diálogo: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” como co-orientadora de bolsistas de iniciação de

---

<sup>4</sup> Quadro do Edital CAPES-SECADI, sob o número 88887.158216/2017-00. Coordenadoras do projeto: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Pillar Grossi do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Maria Imperatriz Tassinari do Núcleo de Estudo de Populações Indígenas (NEPI).

<sup>5</sup> Projeto este vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq), que têm como norteador o Projeto Individual de Pesquisa – Bolsa PQ da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miriam Pillar Grossi, intitulado de Etnografia das Políticas Públicas de Gênero, Sexualidades e Diversidades nos Governos Petistas (2002 – 2016).

ensino médio de agosto de 2018 a julho de 2019.<sup>6</sup> Esta experiência me proporcionou iniciar a pesquisa destes TCC, pois orientei várias alunas negras que refletiram sobre violências raciais e de gênero em seus espaços escolares.

Importante situar que em 2018 a seleção de bolsistas de ensino médio foi feita junto ao Projeto de Educação Comunitária Integrar, curso de preparação ao vestibular para jovens negras/os e de escolas públicas. A escolha desta parceria se deu porque eu havia sido estudante do mesmo antes de ingressar na UFSC, e outro integrante do núcleo estava atuando enquanto professor no cursinho, e, portanto, havia uma porta aberta de comunicações. Nesta primeira seleção demos prioridade as mulheres negras e à indígenas pois estávamos desenvolvendo pesquisas de avaliação das políticas públicas de ação afirmativa na UFSC e achávamos importante dar ênfase à presença de jovens alvo destas políticas. Fizemos a divulgação da seleção junto ao Projeto de Educação Comunitária Integrar e em Aldeias Indígenas da Grande Florianópolis.

Em segundo momento do projeto PIBIC EM, na seleção de 2019, optamos pela parceria com professoras/es das escolas que já estavam participando do projeto através das estudantes selecionadas em 2018: EEB Getúlio Vargas, EEB Instituto Estadual de Educação (IEE) e EEB Simão Hess. Tivemos um número bem menor de estudantes negras e indígenas nesta segunda seleção.

### **1.3. As pesquisas de estudantes do projeto PIBIC E.M**

Apresentarei a seguir um quadro das pesquisas que co-orientei junto ao projeto PIBIC EM e situarei aquelas que abordaram as temáticas de intersecção de gênero e questões raciais, foco deste TCC.

Sendo destas seis que serão apresentadas, apenas três tinham um claro viés racial. Destaco que todas elas foram realizadas no segundo semestre de 2018, quando este era o foco mais geral do projeto no qual atuava. Diante disto, será apresentado, as principais reflexões e dados trazidos por estas três jovens pesquisadoras.

---

<sup>6</sup> Projeto e Fonte de Financiamento vinculada: Projeto “Direitos Humanos, Antropologia, Educação: experiências de formação em Gênero e Diversidades”

Tabela 01: Relação de estudantes e pesquisas de iniciação científica do projeto PIBIC EM com co-orientação de Giovanna B. Gomes (semestres 2018.02 e 2019.01)

Período	Bolsistas	Título da Pesquisa	Objetivos
2018.02	<b>Ana Carolina da Cruz</b>	A inserção de autores/as negros/as no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis (SC): visando os/as estudantes do ensino fundamental e médio.	Identificar e analisar o conhecimento retratado por professores/as para com seus/suas estudantes, a respeito as/os autores/as negros/as, se desta forma há representação.
2018.02	Bruno Henrique dos Santos Carolino	Violências de Gênero: Observação de atos contra professoras no cotidiano da E.E.B. Nossa Senhora da Conceição	Compreender se as atitudes dos estudantes em relação às professoras podem ser denominadas como violência de gênero.
2018.02	<b>Marina de Almeida Dias Mello Ulguim</b>	Como foi a aplicação da lei 10.639/03 na turma do terceiro ano matutino de 2018 na E.E.B. Getúlio Vargas em Florianópolis/SC	Compreender como foi o ensino sobre África e movimentos negros para duas pessoas do terceiro ano do ensino médio no colégio.
2018.02	Tais Aparecida Silva dos Santos	Ninguém nasce racista, mas pode se tornar um/a: O racismo no Instituto Estadual de Educação em SC.	Analisar a importância de qualquer caso de injúria racial e racismo ser tratado com rigidez dentro das escolas.
2019.01	Francine Barrozo Cabral	Professoras vítimas de machismo no Instituto Estadual de Educação (IEE)	Investigar e analisar os relatos de agressões de estudantes contra docentes, com o intuito de descobrir se caracteriza uma violência de gênero, direcionada a professoras.
2019.01	Maria Laura Jahnel	Estudantes grávidas no Instituto Estadual de Educação	Analisar de que forma o Instituto Estadual de Educação trata a questão da gravidez e do acolhimento de estudantes mães na escola

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

A pesquisa realizada por **Ana Carolina Da Cruz**, intitulada de “A inserção de autores/as negros/as no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis (SC): visando os/as estudantes do ensino fundamental e médio”, teve como objetivo maior a compreensão sobre a inserção e a não inserção de autoras/es negras/os no ensino fundamental e médio. Como metodologia ela fez observação participante em reuniões dos Departamentos de Filosofia e Sociologia do Instituto Estadual de Educação e análise dos livros das disciplinas de filosofia e sociologia utilizados nas respectivas disciplinas. A estudante constatou que apesar de

obrigatório diante da Lei 10.639/03 muitas/os professoras/es demonstravam desconhecimento sobre autoras/es negras/os. Segundo a estudante Ana Carolina, a falta de tais conhecimentos étnicos-raciais acabou por não permitirem a identificação de estudantes negras/os com autoras/es negras/os. Em seu trabalho a estudante relatou que as questões relativas ao ensino afro-brasileiro eram motivo de diversão nas reuniões de departamento pelo desconhecimento do tema pela maior parte das e dos professores. Por fim trouxe as percepções de estudantes sobre este ensino e eles disseram que era um assunto postergado permanentemente e que ele “se encontrava somente no final dos livros”.

A estudante **Marina de Almeida Dias Mello Ulguim**, realizou sua pesquisa intitulada de “Como foi a aplicação da lei 10.639/03 na turma do terceiro ano matutino de 2018 na E.E.B. Getúlio Vargas em Florianópolis/SC”. Nela discorre sobre o ensino da cultura afro-brasileira, referente ao ensino sobre a África e os movimentos negros presentes na escola desde 2003, diante da aplicação da LEI 10.639/03. No trabalho refletiu sobre a visão de duas estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de sua escola sobre os conteúdos referentes a África, sobre movimentos negros e feminismo negro. A aluna analisa alguns seminários apresentados na aula de História sobre Pan-Africanismo e movimento negro nos Estados Unidos. Constatou que foi perceptível o interesse das/os estudantes sobre os temas, de modo que se desejavam saber quem eram as pessoas envolvidas em ativismos raciais como **Martin Luther King, Malcom X, Rosa Parks**, etc. Concluiu que há pouca abordagem sobre o tema na escola, apenas nas disciplinas de História e Sociologia, e que as/os estudantes interessadas/os sobre estes temas são poucos e que eles realizam pesquisas por sua conta.

A pesquisa realizada por Tais Aparecida Silva dos Santos, intitulada “Ninguém nasce racista, mas pode se tornar um/a: O racismo no Instituto Estadual de Educação em SC”, refere-se a um caso de racismo ocorrido no Instituto Estadual de Educação a partir da análise de uma reportagem online e de observação participante em uma manifestação das/os estudantes em protesto sobre este caso de racismo. Relata o caso que ocorreu por causa de ofensas de uma moça branca dirigidas a uma estudante negra de 16 anos. Após o ocorrido a coordenação da escola realizou uma conversa com a vítima e esta moça compartilhou com algumas colegas o ocorrido. Estas tomaram a atitude de dialogar com a agressora e infelizmente aconteceram agressões físicas entre grupos de estudantes brancas e negras. Diante às ofensas racistas as/os estudantes realizaram uma manifestação para cobrança de providências, em que todas e todos foram vestidos/os de preto portando cartazes com dizeres como “Tire seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor”. Durante a manifestação houve uma reportagem realizada

por uma emissora de TV que acompanhou o ocorrido. Por fim, perante às reivindicações das/os estudantes, os pais da estudante agressora a retiraram da escola.

Os trabalhos de cada estudante que participou no projeto PIBIC Ensino Médio/CNPq/UFSC, se constituíram essencialmente por suas experiências e trajetórias no ambiente escolar. Os dados das diferentes pesquisas foram uma das bases deste TCC pois elas refletem um processo de consciência de si e de construção de identidade das estudantes de Ensino Médio, perante à questionamentos referentes a questões raciais e de gênero, presentes em nosso processo de co-orientação.

Tais temas surgem a partir dos recortes relacionados às pesquisas desenvolvidas simultaneamente no NIGS por suas pesquisadoras e seus pesquisadores sobre a temática das ações afirmativas na universidade. Realizamos encontros semanalmente com as/os bolsistas, de modo que passávamos leituras para casa e na reunião pedíamos que relacionassem com situações que aconteciam no cotidiano delas. Assim, nos encontramos, questionamos os temas abordados nas salas de aula co-relacionando com os textos lidos. Por conseguinte, as/os estudantes estavam adquirindo um senso crítico, podendo assim interpretar coisas de seu cotidiano à luz dos aportes teóricos que trazíamos nas formações. Além disso tivemos também e seminários com a turma de 2019.1 sobre as seguintes temáticas: Feminismos Negros; História do NIGS; Diário de Campo e Subjetividades, administradas por pesquisadoras/es bolsistas do NIGS. A cada encontro havia assim conceitos chaves, referente a racismo, raça, política, gênero, violência de gênero e etc.

Além da formação de estudantes bolsistas, o Projeto PIBIC Ensino Médio/CNPq/UFSC: “Universos em diálogo: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio”, realizou ações nos colégios das/os estudantes visando promover um maior diálogo do núcleo com a escola, além de acertos administrativos a respeito da bolsa. Também foram realizadas apresentações em público dos resultados das pesquisas realizadas no ambiente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, promovendo um diálogo rico de experiências.

#### **1.4: A pesquisa no Instituto Estadual de Educação**

A partir do diálogo estabelecido pela realização de oficinas entre o NIGS e o Instituto Estadual de Educação, se abriu a possibilidade de dar continuidade à minha pesquisa nesta escola. Por conseguinte, no período de agosto a novembro de 2019, acompanhei semanalmente três turmas noturnas de terceiro ano do curso de Magistério Instituto Estadual de Educação em



Florianópolis, especificamente nas disciplinas de Sociologia da Educação; História da Educação e Educação e Infância.

A escolha destas disciplinas se deu pelo fato de já se ter um diálogo anterior com a Professora Raquel de Abreu que ministra as três disciplinas, por ela ter sido a orientadora no ambiente escolar das bolsistas de ensino médio do projeto PIBIC EM. Dada a formação da mesma em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina, os diálogos feitos em suas disciplinas tinham forte viés antropológico devido à sua proximidade com a área durante sua formação. Em suas aulas o foco era o indivíduo e às ações sociais e estas podiam ser ações políticas frente a situações individuais. Durante o período em que o campo foi realizado, as aulas de História da Educação versavam sobre os grupos escolares de Santa Catarina, no período de 1889 a 1930, com ênfase na história das Escolas Lauro Muller e Antonieta de Barros. Houve posteriormente uma abordagem sobre o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito, de modo a se olhar com cuidado para às crianças, diante de se pensar sobre a socialização sobre o modo de se pertencer à sociedade, diante de componentes sociais e não sociais.

O período de campo foi realizado nas três turmas de terceiro ano da formação de magistério: duas turmas com dezoito estudantes matriculadas e uma turma de dezenove estudantes matriculadas num total de 54 estudantes, com apenas 2 homens.

Tabela 02: Relação de estudantes matriculados nas turmas de magistério estudadas<sup>7</sup>

<b>Turma</b>	<b>N° total de estudantes</b>	<b>N° de estudantes mulheres</b>	<b>N° de estudantes homens</b>
<i>A</i>	<i>18</i>	<i>18</i>	<i>0</i>
<i>B</i>	<i>19</i>	<i>16</i>	<i>2</i>
<i>C</i>	<i>19</i>	<i>19</i>	<i>0</i>
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>53</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

<sup>7</sup> Situo nesta tabela uma classificação distintiva por gênero para percepção das/os estudantes que há nas turmas, sendo importante colocar que nos meses realizados de campo não se foi presenciado o número total de estudantes. Para melhor detalhadamente, após a aplicação de um questionário com as turmas foi aplicado uma nova classificação de quem participará.

Porém, no período de acompanhamento das turmas, houve vários períodos em que havia um número menor de estudantes matriculadas em sala de aula. No final da pesquisa constatei que houve uma evasão de quase 50% das estudantes que haviam iniciado o semestre.

Os dados de campo que utilizo no decorrer deste trabalho são fruto de respostas a um questionário que foi aplicado no meio do semestre, conversações informais, discussões em sala de aula e debates relativos a textos das disciplinas acompanhadas.

Por questões éticas não uso os nomes das interlocutoras no texto, mantendo o anonimato de suas identidades. Sigo os ensinamentos da antropóloga Claudia Fonseca (2007) que em seu texto referente a anonimato e a etnografia, alerta para a importância de se preservar a identidade das e dos interlocutores da pesquisa.

Este trabalho tem enquanto modelo de *etnografia da escola* o proposto por Miriam Pillar Grossi, Felipe Bruno Martins Fernandes e Fernanda Cardozo (2017), feita em escolas da rede pública de educação do Estado de Santa Catarina, que analisou representações da sexualidade de jovens estudantes por professoras e professores. Como do mesmo modo a pesquisa de **Lino Gabriel Nascimento dos Santos** e Miriam Pillar Grossi, que analisa os marcadores sociais através do dispositivo da moda, situar mecanismos de subalternidade entre docentes e estudantes. Sendo assim, estes situam à imagem que está vinculada à marginalidade no ambiente escolar.

### **1.5 Levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa**

Em etapa final da pesquisa, para um breve conhecimento sobre a abordagem em outras pesquisas sobre os temas de meu TCC realizei busca no sistema periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina, referente aos temas: Instituto Estadual de Santa Catarina e Educação e racismo.

Para o tema “Instituto Estadual de Santa Catarina”, tive como resultado 884 títulos disponíveis desde o ano de 1990, defendidos na graduação, mestrado e doutorado, além de relatórios de estágios de cursos como: Educação, Ciências Sociais, Engenharia Elétrica, Enfermagem, Administração, etc. Ao limitar a pesquisa a duas palavras chaves “Instituto Estadual de Santa Catarina e Raça”, aparecem disponíveis apenas 15 trabalhos, porém o sistema acaba por situar as pesquisas mas as que trabalham com o tema raça não foram necessariamente realizadas no Instituto.

Dando continuidade à pesquisa realizada no sistema da Biblioteca Universitária com o tema “Educação e Racismo” há o total de 824 arquivos disponíveis desde 1995. Tais pesquisas

têm diferentes problematizações referente ao racismo no ambiente escolar, situando outras formas didáticas para se adquirir conhecimento e combater o racismo. Por fim, ao pesquisar sobre “Mulher Negra e escola” temos o resultado de 1823 disponíveis à pesquisas principalmente realizadas no Centro de Educação e do Curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pelo Instituto de Estudos de Gênero.

Neste levantamento foi perceptível perceber que o sistema de consulta não faz a articulação entre categorias de consulta, como tentei ao juntar “Instituto Estadual de Santa Catarina” e: Raça”. Ou seja, a configuração do sistema de busca do portal reconhece as palavras chaves separadamente, mas não de forma articulada.

Por fim, coloco que estes últimos três apontamentos são decorrentes da Especialização a Distância em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), financiado pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). Em que este promovia conhecimentos acerca da promoção, do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas.

Neste caminho Liliane Marisa Rodrigues Machado (2017), em pesquisa realizada no ambiente escolar, através de sua trajetória argumenta sobre a necessidade de se seguir mais de uma história e de destoar dos estereótipos no que diz respeito ao debate sobre o antirracismo. Ela sugere que é necessário que as e os professores passem por processos de formação vinculados ao tema racial. O mesmo propõe **Patricia da Costa Sabino** (2017) ao refletir o papel da escola mediante as percepções das professoras em pesquisa bibliográfica referente às produções acadêmicas, teses e dissertações, defendidas na Universidade Federal de Santa Catarina. Ela analisa o olhar e perspectivas das professoras da rede pública de Florianópolis, e conclui sobre a importância da discussão de gênero e raça para diminuição das violências.

Por fim, o trabalho de **Damiana Camila Vilalva França** (2017), analisa a trajetória escolar de duas mulheres negras no espaço escolar público, através de sua própria perspectiva enquanto professora negra no cotidiano escolar. Ela demonstra como que são vivências semelhantes, principalmente em relação ao aspecto racial. A autora demonstra como a aplicação da Lei 10.639 poderia influenciar e modificar a trajetória de estudantes negras no que se refere a relações raciais.

Por fim, em relação ao curso de graduação em antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, constatei haver apenas um trabalho de conclusão do curso que analisa a intersecção de raça e gênero.

No Programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFSC há uma longa tradição de trabalhos sobre a temática das relações raciais, desenvolvidos no NUER (Núcleo de Relações Interétnica), orientados pela profa Ilka Boaventura Leite. Destaco a dissertação de Larisse Louise Pontes Gomes (2017) que analisou o movimento de valorização capilar de mulheres negras que deixam de alisar os cabelos e passam a se reconhecer em sua identidade étnica de mulheres negras brasileiras em luta.

Também há uma vasta tradição de trabalhos de conclusão de curso de graduação, mestrado e doutorado em Antropologia na área dos estudos de gênero, educação e violências, desenvolvidos por pesquisadoras/es vinculadas/os ao NIGS - Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades, no qual desenvolvi minhas pesquisas. Todavia ainda é muito pequeno o número de trabalhos de conclusão de curso que abordam especificamente a intersecção entre gênero e raça e sobretudo são muito poucos os estudos que tenham sido realizados por antropólogas negras, que é o foco deste TCC.

## CAPÍTULO 2. PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: ANÁLISES TEÓRICAS QUE TRANSCENDEM O TEMPO HISTÓRICO

Este capítulo tem como proposta fazer uma revisão bibliográfica da produção de *teóricas negras feministas* sobre os temas da dominação das mulheres, da diferença e estrutura social, finalizando com o tema das opressões e resistências.

O objetivo principal é situar os estudos referentes às relações raciais no tempo histórico e mostrar que são questões que se perpetuam ao longo dos séculos XX e XXI.

Primeiramente, destaco o tema central deste capítulo que é o modo pelo qual as mulheres negras têm sido enquadradas historicamente em vários lugares do mundo em uma categorização socialmente inferior. Vejamos o depoimento histórico de **Rosa Parks** que influenciou o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1950 ao se recusar a ceder seu lugar no ônibus a um homem branco:

“A verdadeira razão por que não me levantei foi porque senti que tinha o direito de ser tratada como qualquer outro passageiro. Suportamos aquele tipo de tratamento demasiado tempo. Às pessoas sempre dizem que eu não dei meu lugar porque estava cansada, mas não é verdade. Eu não estava cansada fisicamente, ou mais cansada do que habitualmente estava após um dia de trabalho. Não! Eu só estava cansada de sempre conceder” (Discurso de **Rosa Parks**)

A ação individual de **Rosa Parks**, teve um profundo impacto social e coletivo pois se tornou um marco das lutas contra o racismo e a discriminação, sendo um dos ícones dos movimentos negros atuais. Sua ação continua inspirando as teóricas negras com quem dialogo neste capítulo.

### 2. 1 Dominação

Segundo a escrita pioneira de Simone Beauvoir (1980) em um livro que marca o campo dos estudos feministas, publicado em 1949, *O Segundo Sexo*, a relação dos homens sobre as mulheres é de *dominação*, onde há uma objetivação sobre o modo em que as mulheres são pensadas sempre a partir da relação e visão do homem. Tal olhar limita o papel da mulher, que traça linhas sistematizadas por uma hierarquização no qual a mulher é submissa. Através de tais ideais, Simone Beauvoir conceitualiza tal situação na categoria do outro, em que se pode pensar

por meio de uma interpretação dualista social em que a papéis estipulados através do gênero. Desta maneira, ao determinar o lugar de uma pessoa socialmente, acaba por ser fazer através de uma analogia de oposição com outra pessoa.

Os judeus são “outros” para o anti-semita, os negros para os racistas norte-americanos, os indígenas para os colonos, os proletários para as classes dos proprietários. Ao fim de um estudo aprofundado das diversas figuras das sociedades primitivas, Lévi-Strauss pôde concluir: “A passagem do estado natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos que cumpre explicar os dados fundamentais e imediatos da realidade social”. [...]. Esclarece-se, ao contrário, se, segundo Hegel, descobre-se na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência; o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto. (BEAUVOIR,1980. p.11-12)

Autoras feministas negras têm produzido aprofundamentos contemporâneos sobre a temática das opressões sofridas pelas mulheres dando ênfase a questões raciais. Neste sentido discordam da categorização de opressão da mulher proposta por Simone Beauvoir, situando a posição e categorização das mulheres negras. **Grada Kilomba** (2012), escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa, produz uma das principais críticas ao Segundo Sexo mostrando como a mulher negra é colocada como "a outra do outro do outro", pensada através da colocação hierárquica sistemática das posições sociais. Para Simone Beauvoir a mulher é pensada a partir do homem, mas segundo **Grada Kilomba**, quando se colocam pessoas negras neste quadro de dominação esta hierarquia se modifica como ilustro no quadro abaixo.

Tabela 03 ilustrativa sobre hierarquização social da mulher na concepção de Simone Beauvoir e **Grada Kilomba**

Hierarquização Social da Mulher	
Beauvoir	Homem → Mulher
<b>Kilomba</b>	Homem Branco → Mulher Branca → Homem Negro → Mulher Negra

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

## 2.2 Diferença e hierarquia social

A pedagoga brasileira **Nilma Lino Gomes** (2005) diz que pensar sobre *diferença* vai além da explicação sobre a diferença entre mulheres e homens, brancos e negros, mas exige compreender o processo histórico em que as diferenças são constituídas, de modo a serem critérios para seleção e exclusão.

Comparando o pensamento feminista sobre hierarquias sociais retomo as reflexões clássicas na antropologia sobre *estrutura social*, tal como, como analisado pelo antropólogo inglês Alfred Radcliffe Brown (1973). Para ele a *estrutura social* se dá constrói por relações sociais de indivíduo com indivíduo e pela diferenciação de indivíduos e de classes. São estas relações que constroem o papel social de indivíduos e grupos no interior de um grupo social. Ele analisa o sistema hierárquico das sociedades que estudou mostrando que a *estrutura social* destas se caracteriza por hierarquias que colocam certos grupos e indivíduos em situação de inferioridade em relação a outros. Para o autor, a estrutura social sofre modificações quase que diárias. Na situação política na qual escrevo este trabalho, referente às relações raciais e de gênero no espaço escolar, entendo-as como elementos essencialmente políticos, que implica na construção de identidades individuais e coletivas, influenciadas por múltiplas intersecções, como argumenta **Stuart Hall** (1997). A cultura, e os padrões sociais de significados dados pela mesma, está em permanente produção de representação das identidades individuais e coletivas. Seguindo este argumento **Silvio Almeida** analisa o papel das discriminações na manutenção de hierarquias e hegemonia branca:

“O domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder.” “[...] depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (**Silvio Almeida**, 2018. p.31)

A autora Kathryn Woodward (2014) situa em sua obra *Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual*, argumenta que a identidade é relacional, existindo em contraposição à outras identidades, em que mesmo as que diferem entre si oferecem condições de existência uma para outra. Segundo a mesma, às alterações globais referente a estrutura e a política proporciona que identidades mediante os contextos de significados.

### 2.3 Opressões e Resistências

Em que se poderia colocar um questionamento na mesma direção de **Sojourner Truth** (1851), e as mulheres negras não são mulheres? Como situa **Angela Davis**, em “Mulheres, Raça e Classe” (2016), as pessoas negras trazem consigo estigmas desde a época da escravização, que resultam uma violência estrutural com reflexos sociais independente do tempo em que ocorre

Em sentido similar, pensando sobre o corpo das mulheres colonizadas, como a filósofa feminista, ativista e professora Maria Lugones (2014) propõe o seguinte conceito de *colonialidade*: “A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher”. Em um encadeamento de violências através de sistemas de classificação social.” (Lugones, 2014, p. 939).

Reflexões similares já haviam sido feitas pela antropóloga brasileira negra **Lélia Gonzalez** desde os anos 1980, em diversos de suas obras, situando o modo que a categoria político-cultural se situa sobre a mulher negra na sociedade brasileira e América Latina. A antropóloga situava o que poderia se classificar enquanto *opressão tripla*, situada por raça, gênero, classe, caracterizada posteriormente enquanto *opressão múltipla* (**Gonzalez**, 1988).

Uma década mais tarde, a advogada, professora universitária afro-estadunidense **Kimberlé Crenshaw**, refletindo sobre a mesma questão das múltiplas opressões vividas pelas mulheres negras, cunhou o termo *interseccionalidade*. Ao analisar o que designa de sistemas discriminatórios ou eixos de poder, mostra como estes criam intersecções que atingem principalmente mulheres marginalizadas.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (**Kimberlé Crenshaw**, 2002 p.117)



Como argumenta Maria Lugones (2014), ao discorrer sobre intersecção de gênero, raça e colonialidade, quando se refere às mulheres negras, a *colonialidade* impede que se discuta sobre a exclusão e representativa destas nas sociedades latino-americanas.

A autora **bell hooks** (1995) em “Intelectuais Negras”, analisa à interação da *produção do conhecimento* com a *experiência*, mediante o modo que as *mulheres negras* são associadas ao corpo invés de relacioná-las a capacidade de pensar. Para a autora a conciliação entre racismo e sexismo inferioriza a mulher negra e para se contrapor à esta visão ela traz em seus textos suas experiências pessoais enquanto mulher negra norte-americana e cria uma metodologia de experiência para alcançar outras mulheres negras como modo de *resistência*.

A autora **Stephanie Ribeiro** em “Quem somos: Mulheres Negras no plural, nossa existência é pedagógica” (2018), argumenta que vivemos em uma sociedade na qual as classes funcionam enquanto sistema hierárquico com finalização para subalternização, invisibilização e marginalização de um público x, no contexto brasileiro o da mulher negra. Para a autora, estamos a situar uma sociedade na qual há um biótipo ideal. Este consiste que ser humano deve ser um *homem branco* e enquanto mulher, uma *mulher branca*. Quando se pensa em uma vertente negra, o tipo ideal é o *homem negro*. Ou seja, uma *mulher negra*, em uma sociedade como o Brasil, leva consigo uma responsabilidade diante de sua raça e seu gênero pois esta não é apenas uma *mulher*, ou apenas *negra*, mas se caracteriza enquanto uma *mulher negra*.

A partir do que desenvolvemos até aqui, podemos repensar as reflexões feitas anteriormente sobre as relações de violências de gênero no Brasil, com ênfase nas trajetórias e contextos em que violências de gênero ocorrem com mulheres negras, ampliando este conceito de modo interseccional. Violências contra mulheres negras são muitas vezes vistas como "casos de brincadeiras" referentes a raça, invisibilizando a rede de dominação presente nas relações onde estas violências ocorrem.

Como situado por **Sueli Carneiro** (2003) em *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, há a necessidade de se pensar em desigualdade de gênero articulada com o racismo em uma conjuntura de inferioridade social como a nossa:

“O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas” (CARNEIRO,2003)

## 2. 4 Violências na escola

Retomando a análise de Radcliffe Brown (1973) sobre o sistema de opressão social situado enquanto *estrutura social*, sobre o modo das relações dos indivíduos sociais entre indivíduos mediante às diferenciações de indivíduos e classes, pensemos agora sobre como estas se projetam e estabelecem relações hierárquicas e violentas no ambiente escolar. Observamos que a complexidade para violências sofridas por estudantes negras se relaciona com determinadas redes de poder no ambiente escolar que geram violências e discriminações de gênero, raça e suas interseccionalidades.

Neste sentido é importante lembrar os apontamentos de Tânia Welter e Miriam Grossi (2012) que ao falarem das violências ocorridas no espaço da escola, argumentam que estas vão de contra o objetivo mesmo da intuição escolar como local de ensino/aprendizado.

Partindo do pressuposto que, o espaço escolar é um local onde se institui sistema de valores e diferentes sistemas simbólicos, e que é através da educação escolar que se dão as primeiras interações sociais do indivíduo, pode-se pensar que o *modus operandi* de violências racistas e sexistas acontecem em âmbito escolar na troca de conhecimento. Segundo **Kabengele Munanga**:

“(...) a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Kabengele Munanga: 2005, p.16 - 17)

Situo a educação e o modo pelo qual a escola atua como centrais na produção do modo que nos auto identificamos. Sabemos que as violências racistas e sexistas sempre existiram no espaço escolar. Como situam **Eveline Pena da Silva e Carol Lima de Carvalho** (2016) o enfrentamento que o feminismo negro traz a estas violências é de extrema importância para empoderar as mulheres negras contra as violências que sofrem no ambiente escolar. Graças a

estes aportes teóricos e políticos as reivindicações das mulheres negras começam a ser escutadas, como observei em minha pesquisa.

Pensar na violência racial em relação a vida social e ao espaço escolar, se torna fundamental no que diz respeito ao impacto referente a identidade do indivíduo. Deste modo, é muito significativo que estigmas presentes no ambiente escolar, quando não nomeados e atacados, moldam nossa identidade negra. O contato intenso com tantas pessoas no espaço escolar e os estigmas ali presentes sobre mulheres negras, pesam sobre o modo que nós vemos pois este é marcado pela opinião das outras pessoas.

Pois, como situa o autor **Kabengele Munanga** (2005), o ambiente escolar, é um local indiferente à aos problemas referentes à cultura e origens das crianças e jovens negros. No mesmo sentido argumenta a Professora negra **Joana Célia dos Passos** (2005), em relação à escolarização de jovens negras e negros, que modo que o racismo está intrinsecamente ligado ao processo escolar. Isto se dá diante através de comportamentos, valores, significados que refletem a cultura racista presente na sociedade brasileira. Para a autora a escola produz desigualdades que atingem pessoas negras ao longa de sua trajetória de vida.

Assim como as pesquisas citadas acima minha pesquisa mostra as perceptíveis desigualdades raciais diante os processos de escolarização e de vida da população negra, e situando através das trajetórias de mulher negras e estas que permanecem no ambiente escolar resistem.

O objetivo deste capítulo foi de situar de modo sintético a interpelação interseccional de hierarquias de opressão presentes no cotidiano das mulheres negras. Estas transcendem o tempo histórico, de modo que autoras negras têm apontado para as mesmas questões ao longo das últimas 4 décadas. Constatei que há várias vertentes teóricas que caracterizam de forma similar o que é viver enquanto mulher negra na sociedade brasileira. As autoras que apresentei aqui discorrem sobre as interconexões entre os sistemas de opressão, onde a interseccionalidade de raça e gênero é uma matriz de dominação central. Refleti também como estar socialmente e historicamente localizada neste ponto de opressão interseccional comum, promove uma proximidade de vivências entre mulheres negras, isto é, suas reflexões teóricas constataam padrões similares de experiências de violências e formas parecidas de enfrentamento e resistência à desafios comuns. Vejamos no próximo capítulo como as interlocutoras desta pesquisa, estudantes negras do Ensino Médio e Magistério, vivem estas opressões e como as interpretam, como tomam autoconsciência de suas identidades e como produzem resistências.

### CAPÍTULO 3. VIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Dou início a este capítulo contextualizando a minha pesquisa em relação a minha própria trajetória e vivências enquanto estudante negra paulista em Florianópolis. Situei no início do TCC minha trajetória para assim explicitar a motivação subjetiva e objetiva que perpassa minha escrita, a partir da proposta metodológica que **Conceição Evaristo** (2016) chama de “*escrevivência*”: escrita que descende do cotidiano, das lembranças, da experiência de sua própria vida ou de conhecidos que se assemelham a sua. Com esta proposta de escrita, a autora transcreve em suas obras como é a trajetória de pessoas afrodescendentes no Brasil e é neste sentido que entendo a descrição de meus caminhos e vivências como parte fundamental da metodologia deste TCC.

Como já apontei ao longo do texto, minha localização social e racial teve influência na pesquisa com estudantes negras através do processo de auto-consciência e identificação racial e de gênero comigo. Pude observar este processo de identificação e auto reconhecimento enquanto mulheres negras na relação estabelecida tanto com as jovens estudantes de iniciação científica do Ensino Médio quanto com as estudantes do Magistério no Instituto Estadual de Educação. Observei como se deu, durante um semestre de participação no projeto PIBIC EM a transformação subjetiva destas estudantes à partir da pesquisa que realizaram de suas vivências escolares. Também acompanhei as mudanças e trajetórias das mulheres adultas que frequentam o curso noturno de Magistério.

Para estas mulheres, estudantes do Magistério que já concluíram o ensino médio e que voltam a estudar em busca de formação para a profissão de professoras, suas trajetórias e vivências enquanto mulheres negras são processos estruturantes de suas identidades sociais.

Observei durante a pesquisa de campo que é a partir do reconhecimento de violências e exclusões dadas por seus corpos de mulheres negras no espaço escolar, que as trajetórias individuais dos dois grupos se transformam em consciência e resistência no ambiente escolar.

#### 3.1. “Mas então eu sou parda ou negra?”

Neste sub-item me debruçarei a situar a você leitora/leitor, como recolhi dados para esta pesquisa de TCC no quadro do processo de orientação das bolsistas de ensino médio de iniciação científica no PIBIC E.M do Projeto PIBIC Ensino Médio/CNPq/UFSC<sup>8</sup> “Universos

---

<sup>8</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes. O Programa PIBIC EM oferece oportunidade de formação para jovens

em diálogo: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio”.

Relatarei aqui os diálogos de orientação e conversas informais que tive com 14 bolsistas com as quais convivi mais de perto por ser co-orientadora delas em suas pesquisas no projeto. Não as identifico por seus nomes verdadeiros para preservar eticamente sua privacidade.

Em uma conversa com uma das bolsistas de ensino médio, uma adolescente na “flor da idade”, me foi feito o questionamento de “como constituímos nossa identidade”? Seu questionamento vinha a partir de uma discussão central hoje no Brasil sobre identidade racial, cor e identificação social que está fortemente presente nas políticas de ação afirmativa para entrar na Universidade. Neste debate público muitas pessoas se encontram na fronteira da identificação étnico-racial, e se perguntam sobre o que são e do que não são. Nem branca, nem negra, nem parda. Então “quem sou eu”, me perguntava ela? Diante desta demanda e necessidade de dialogar sobre elementos que constituem sua identidade étnica perante a si e a sociedade, abordei com ela o que é “identificação”: como se auto-reconhecer e como outra pessoa lhe reconhece.

A identidade segundo o autor **Stuart Hall** (2006), está associado ao que o mesmo denomina de “identidades culturais”, que se refere a associação de nossa identidade à culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Sendo assim, segundo o mesmo diante as condições atuais das sociedades, esta apresenta fragmentações devido aos horizontes culturais que nos proporcionam diferentes localizações enquanto indivíduos sociais. Tal transformação situada pelo autor, nos obriga à uma perda do “sentido de si”, situada pelo autor enquanto “duplo deslocamento” (**Hall**,2006). Este resultaria em uma “crise de identidade” referente ao nosso lugar no mundo social e cultural.

Através de tal questionamento percebi a responsabilidade de participar enquanto co-orientadora dos questionamentos e apontamentos sobre o ensino afro-brasileiro nas escolas, sobre casos de racismo, machismo, sexismo, gravidez na adolescência, apoio escolar a estudantes e a professoras. Todas trouxeram presenciarem ausência de discussões e resoluções de tais temas em suas escolas. Os temas abordados em suas pesquisas, refletidos e discutidos pelas estudantes ao longo da experiência como bolsistas de Ensino Médio, apontaram para a

---

estudantes de ensino médio. É uma oportunidade de contato de estudantes do Ensino Médio com o ensino superior, a partir da participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Vinculado ao Projeto Direitos Humanos, Antropologia e Educação: análise de experiências de formação em Gênero e Diversidades, no quadro do Edital CAPES-SECADI, sob o número 88887.158216/2017-00. Coordenadora do projeto: Profª Drª Miriam Pillar Grossi do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS) e Profª Drª Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

necessidade da reconfiguração e ampliação curricular e para maior diálogo entre adolescentes e a escola.

A mesma estudante, em uma de nossas conversas de orientação, apontou que em sua escola havia muitas crianças negras no ensino fundamental, mas que estas iam saindo da escola e que chegavam em número muito menor nos anos finais do ensino básico e ensino médio. Esta observação mostra como foi aguçando sua observação sobre a presença/ausência de corpos negros no espaço escolar, levando-a a se sentir incomodada com este processo de exclusão social de crianças e jovens negros no espaço escolar.

Eu, como estudante mulher negra do ensino médio, me sinto um pouco inconformada, pois no ano inteiro não se é falado sobre o assunto e quando chega no mês da consciência negra decidem falar como se fosse a coisa mais normal do mundo e assim que este período passa, as atividades, os trabalhos ou os projetos que foram feitos para “conscientizar” vão sendo completamente esquecidos e só retornarão a tocar no assunto no mesmo período do próximo ano. (Pôster de **Ana Carolina da Cruz**, 2019)

Por fim, situo que as pesquisas das duas estudantes negras, descritas no capítulo 1, foram feitas sobre o conteúdo administrado no ambiente escolar, sob a lei 10.639/03, que torna enquanto obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas desde o ensino fundamental ao médio. Enfatizo que as escolas eram diferentes, logo seus interlocutores também, tendo assim cada uma sua facilidade ou dificuldade para abordar sobre o tema, diante da discussão do tema somente em “datas celebrativas”.

As pesquisas das estudantes apontam que a ausência do diálogo sobre o direito das pessoas negras, sobre a história afro-brasileira, faz com que as estudantes negras não se sintam representadas/os. Da mesma forma mostram como o preconceito aflora mais quando não há reivindicações diante os casos de racismos no espaço escolar. Diante das perspectivas que cada estudante constitui e debatia sobre seu ambiente escolar, era possível reparar que a visão de cada estudante era afetada por sua vivência. Isto era principalmente perceptível quando as discussões surgiam a partir de mais uma/um estudante do grupo. Seja por estarem na mesma escola, seja serem de escolas diferentes, os relatos permitiam comparar experiências semelhantes.

Através de suas vivências era perceptível o reconhecimento de casos de racismo no ambiente escolar. Também se relatava a reprodução de estigmas sobre corpos negros e a indignação de ver que não havia providências realizadas sobre tais casos nas escolas. Foi no bojo destes depoimentos e reflexões que as estudantes escolheram seus temas de pesquisa.

Dentre as pesquisas realizadas sobre questões étnico-raciais as estudantes refletiram principalmente sobre o modo que isso às afetava enquanto mulheres negras e sobre o modo que isto influenciou o rumo de sua pesquisa, mediante o processo de consciência negra no ambiente escolar. Em que diante destas ausências no ambiente escolar, para refletir sobre foi necessário dialogarmos em nossos encontros de orientação com às bolsistas sobre autoras como **Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro e Chimamanda Ngozi Adichie**, em que produziu uma reflexão sobre ser mulher negra mediante à pluralidade das suas vivências. Além de ter sido feito às mesmas refletirem sobre suas trajetórias, de modo a se pensar em suas vivências e de quem lhe cerca.

### 3.2 Contextos etnográficos

Neste sub-item dedicarei a introduzir a você leitor/a em meu segundo campo de pesquisa com três turmas do terceiro ano do curso de magistério no Instituto Estadual de Educação. Espaço que a todas/todos nós nos é familiar, que é o ambiente escolar. Podendo assim pensar em vias de Roberto da Matta (1978), em relação ambiente escolar, enquanto estranho este ambiente familiar e o tornar-se de certo modo exótico, olhando assim para o mesmo com estranhamento como alguém que não convive neste espaço. Sendo o processo de estranhamento perante o familiar, necessário para confrontação intelectual e emocional das versões e interpretações dos fatos dispostos. Ou seja, uma possibilidade de re-olhar determinada situação.

A transformação do familiar em estranho é realizada fundamentalmente por meio de apreensões cognitivas(...) é necessário um desligamento emocional, já que a familiaridade do costume não foi obtida via intelecto, mas via coerção socializadora (DAMATTA,1978).

A vivência com as turmas estudadas se deu por um grande acolhimento das estudantes e companheirismo nos diálogos que tínhamos sobre fatos ocorridos diariamente onde estavam envolvidos os direitos das pessoas discriminadas por estigmas sociais.

O Instituto Estadual de Educação é um colégio público de Florianópolis, Santa Catarina, que oferece Ensino Fundamental, Médio e Magistério. Sendo considerada a maior escola pública da América Latina (referente à quantidade de estudantes e de estrutura física), completando 128 anos neste ano de 2020. O Instituto Estadual de Educação se localiza no Centro de Florianópolis, sendo uma escola que possui mais de uma entrada ( Av. Hercílio Luz;

R. Anita Garibaldi e Av. Mauro Ramos), sendo que sua entrada principal se localiza na movimentada Avenida Mauro Ramos. Esta entrada seria a que leva de encontro aos pontos principais da escola, diante ao fato de ser uma entrada comum para professoras/es; funcionárias/os; estudantes; mães; pais;público em geral com autorização ou em eventos em geral.



Foto 01: Foto retirada do acervo disponibilizado no google referente ao Instituto Estadual de Educação. A foto ilustra a entrada da escola localizada na Avenida Mauro Ramos.

Ao adentrar no Instituto, pela Avenida Mauro Ramos, segue-se em frente a caminho de sua longa rampa que levará ao andar de cima, onde se localizam salas de aula, a sala das professoras e professores e coordenações de ensino.

Quando realizava observação participante no IEE nas noites de quarta-feira do segundo semestre de 2019, frequentava quatro ambientes: a sala das professoras e professores e três salas de aula localizadas a direita no mesmo andar.

A sala das professoras e professores era o ambiente extenso com cadeiras, mesas, sofás, computadores, em que eu permanecia esperando a Professora Raquel para lhe acompanhar nos períodos noturnos. Há nela um pequeno retrato da mulher negra, jornalista, professora e deputada, **Antonieta de Barros** localizado no alto de uma coluna no meio da sala. Em poucos momentos encontrei ali professoras/es negras/os. Durante todo o período do campo vi na sala apenas três mulheres negras, professoras de português e inglês.

No fundo de um corredor ligeiramente longo em que tinha como vista a parte interna da escola onde há uma grande e linda horta, encontrava-se o caminho para às salas de aulas das turmas de magistérios.

Além do repertório sonoro do ambiente da sala da professora onde a professora Raquel ministrava suas aulas com estudantes “borbulhando” de questionamentos e apontamentos, havia também um amplo repertório sonoro, quase que musical da avenida onde a escola se localiza.



Entre dizeres e não dizeres da professora e turma, pode se ouvir os ônibus que usam a avenida como passagem a caminho de seu destino final. De modo levemente distante ouve-se o sino da igreja e as falas apressadas de pessoas em seus vêm e vai na avenida.

### 3.3 O questionário

O questionário foi desenvolvido a partir de assuntos que tinham aparecido nas aulas de Sociologia que havia observado, onde se discutiam sobre os lugares que os indivíduos ocupam na sociedade. Este questionário foi feito a partir de apontamentos feitos pelas estudantes negras nas aulas onde houve discussões sobre os conceitos de *sujeitos de direitos e ações sociais do sujeito* perante à *conjuntura de relações sociais*. Dentre as/os autoras/es utilizados nas disciplinas acompanhadas foram estudados: Max Weber; Émile Durkheim, Michelle Alencar de Souza, Peter L. Berger e Brigitte Berger. As aulas abordavam o direito de toda criança a ter uma educação que lhe garanta um local de conforto referente a sua cor de sua pele.

O questionário era composto por informações sobre nome, idade, cidade de origem e profissão, assim como o modo que se auto-identificam étnico/racialmente. Depois destes dados mais objetivos se solicitava que respondessem do modo que cada uma/um se sentisse mais à vontade sobre os seguintes itens: a) o que entendem por racismo? b) por violência racial? c) se presenciou ou vivenciou algum caso de racismo? d) onde havia encontrado mais pessoas negras em sua trajetória escolar? e) o que seria resistência para si? f) o que é ser negra (o) para si? g) um recado que daria à alguém que passou por um caso de racismo? h) quantas pessoas negras conhece? i) quantas pessoas negras têm em sua família e com quantas têm amizade? j) e por fim, se conhece alguma pessoa negra que não se reconhece enquanto negra?

Durante aplicação do questionário foi possível observar a dificuldade de escrever sobre suas próprias experiências como registrei em meu diário de campo:

Ao questionar sobre como deveria colocar sobre como se reconhece, uma estudante comenta: “ Vou me colocar de negra. ”. Enquanto sua colega aponta “Não! Negra sou eu! ”. Logo em seguida, me conta que não sabe o que é racismo que nunca soube de um caso, mas que anda com uma amiga negra pelas ruas que aponta diversos casos de como se sente mal pelo modo que as pessoas lhe olham. (Diário de campo referente a turma B, 19 de outubro de 2019)

A citação acima se refere a um trecho retirado de meu diário de campo referente às observações realizadas no dia 19 de outubro de 2019. Em que ao colocar o modo que se auto-identifica, uma estudante ficou em dúvida perante a cor de sua pele, a mesma exclamou que se vê enquanto negra, porém sua colega se indignou e exclamou se delas uma fosse negra seria ela. A estudante que ficou “confusa” referente há quem ela seria, disse posteriormente que se reconhecia enquanto parda, porém, situo que não se via mais como parda, mas como negra. A mesma se auto-identificou enquanto negra.

Percebi diante disso, sobre os obstáculos para auto-designação enquanto pardas/os e negras/os, devido ao fato do tom de pele ser um marcador identitário denso, mediante de um fundamento político referente às idealizações sobre os tons de pele.

### 3.4. Quem são as alunas do Magistério do IEE?

O quadro abaixo traz os dados de auto-identificação racial das estudantes que responderam ao questionário. Como explicado no capítulo 1, houve muita evasão ao longo do semestre e no momento da aplicação do questionário no dia 19 de outubro de 2019, havia praticamente apenas 50% das alunas que estavam nas turmas no início do semestre.

Tabela 04: Auto-definição de cor das estudantes das turmas de Magistério no IEE

<b>Turma</b>	<b>Número total de estudantes<sup>9</sup></b>	<b>Negras (o)</b>	<b>Branças (o)</b>	<b>Parda (o)</b>	<b>Indígena</b>
<b>A</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
<b>B</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>1</b>
<b>C</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

Através das respostas ao quesito "cor" pode-se observar as representações deste grupo de estudantes sobre questões raciais com um número maior de estudantes que se auto-declaram com brancas (18 respostas), seguido do grupo que se auto-declara como negras (9 respostas) e um grupo menor (3 respostas) que se auto-declara como parda, seguida de apenas uma estudante que se identifica como indígena.

<sup>9</sup> Números referentes ao grupo de pessoas que estavam presentes na aula no dia de aplicação do questionário.

Vejamos agora que comentários sobre representações de classificação e identidade racial que acompanhavam esta auto-classificação racial. Como situa a autora **Patricia Hill Collins** (2016), a auto definição implica desafiar às imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Sendo assim, as auto identificações tiveram como base o modo que cada uma têm como consciência de si, seu pertencimento aos grupos étnicos-raciais. Diante de um olhar para si, se referindo a uma base comum de classificação de grupos étnicos-raciais determinado por exemplo para fins de pesquisa como pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Brasil.

Ou seja, mediante do fato de o ato de persistir que às mesmas se auto definir se validava o poder destas sobre si, e sobre o modo que se afirmar às colocando enquanto sujeitos humanos e sujeitos de poder sobre si. Perante à um controle de sua própria imagem.

Uma interlocutora negra da turma A comentou sobre a dificuldade de algumas pessoas se auto-reconhecerem enquanto negras, dizendo que seria "por falta de informação e diálogo", em uma sociedade racista em que há uma categorização do branco como raça superior.

Por fim, coloco a reflexão colocada pela Doutoranda em Antropologia, negra, **Larisse Louise Pontes Gomes** (2017), às minhas interlocutoras que se colocaram enquanto pardas, não às exclui nesta pesquisa ou que seus relatos fossem considerados. Mas estas situam casos diante de outras pessoas, do que referente a si, digo especificamente em minha pesquisa.

### 3.5 Imagem das mulheres negras no espaço escolar

Para mulheres que se auto identificavam como "brancas" li os seguintes comentários referente ao que significa ser negra (o):

[...] às “negras” são lindas, peles maravilhosas, um charme próprio delas e um samba no pé de fazer inveja a qualquer um. (Estudante de 47 anos que se auto-identifica enquanto branca)

No comentário acima, se vê um discurso recorrente do racismo brasileiro que é o uso de estereótipos étnicos para "valorizar" as mulheres negras em uma sociedade que as relega à determinados lugares como o "samba", mediante estereótipos coloniais. Pensando através do conceito de *colonialidade* sobre o gênero e corpo proposta por Maria Lugones (2014) vemos que o mesmo ocorre no depoimento acima. Diz a autora: “A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é

colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher”. Em um encadeamento de violências através de sistemas de classificação social. ” (Lugones, 2014, p. 939). Dada a problematização trazida por **bell hooks** (1995), sobre o modo que as mulheres negras tiveram suas imagens construídas ligadas ao corpo e não ao pensar, o que segundo a autora se dá de uma combinação entre racismo e sexismo como situado tal discussão sobre a inferiorização da mulher negra especificamente, no capítulo 2. Pois, como a mesma expõe diante os dizeres de **Kabengele Munanga** (2004), à uma complexidade diante a identificação de negritude, visto que este muitas vezes pode ser um processo doloroso individual como socialmente. Em razão de que no Brasil há um “desejo” sobre o processo de branqueamento, em que nisto se introduz em pessoas negras um ideal referente a ser branca (o), resultando assim em um reconhecimento de si enquanto não negra(o).

Na primeira turma A, dez estudantes responderam ao questionário, sendo que três se auto-identificaram enquanto negras, quatro enquanto brancas e três enquanto pardas. Suas idades variam de de 21 anos a 50 anos, sendo que seis tinham entre 20 e 30 anos e quatro entre 40 e 50 anos. Dentre as estudantes que participaram da atividade, a maior parte tem origem em Santa Catarina (8 estudantes), sendo uma de São Paulo e uma do Rio Grande do Sul. Destaca-se a origem em cidades de pequeno e médio porte do interior dos estados.

Tabela 05: Dados das estudantes da turma A do IEE

Auto-Identificação das estudantes	Idade	Origem
Parda	21	São José - SC
Branca	21	Cruz Alta - RS
Parda	23	São José - SC
Negra	25	Florianópolis - SC
Parda	26	Urubici - SC
Branca	27	São José - SC
Negra	43	Florianópolis - SC
Branca	45	São Paulo - SP
Negra	50	Florianópolis - SC
Branca	47	Braço do Norte - SC

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

Ao discorrer sobre pessoas negras no ambiente familiar, apenas uma estudante que se reconhece enquanto branca, diz que não há nenhum membro negro em sua família. Enquanto às outras três brancas reconhecem ter mãe, pai e demais familiares negros, porém não se reconhecem como *mulheres negras*. Paradoxalmente elas só veem “traços negros” em seus familiares, mas não se identificam como mulheres negras, colocando um distanciamento sobre sua auto-identificação e a de seus familiares.

Do mesmo modo que ao discorrerem sobre terem vivido ou presenciado casos de racismo no ambiente escolar, identificavam algumas situações enquanto "brincadeiras que às vezes poderiam fugir do controle". Justificavam o aceite deste tipo de violência através de um discurso religioso justificando que "devemos amar uns aos outros como nós mesmos".

Ao responderem sobre onde viam pessoas negras no ambiente escolar, a grande maioria da turma apontou em primeiro lugar a presença de pessoas negras na posição de faxineiras. Na sequência foram nomeados "professor, porteiro, cozinheira e estudante" como pessoas negras que frequentavam o ambiente escolar. O que traz enquanto ênfase a posição de “faxineira” e “cozinheira”, posições em que são colocadas enquanto naturalizadas serem encontradas mulheres em particular negras.

Na turma B, com onze estudantes, quatro se auto-identificaram enquanto negras, cinco enquanto estudantes brancas e um estudante branco, e uma se auto-classificou como indígena. Suas idades variam de 21 a 62 anos, sendo sete na faixa dos 20 aos 30 anos, duas na faixa dos 30 aos 40 anos e duas com mais de 50 anos. Nasceram em Santa Catarina (7 estudantes), São Paulo (2 estudantes), uma do Rio Grande do Sul e uma do Paraná.

Tabela 06: Dados das estudantes da turma B do IEE

Auto-Identificação das estudantes	Idade	Origem
Branca	21	São Paulo - SP
Negra	22	Florianópolis - SC
Negra	22	Florianópolis - SC
Branca	23	Itajaí - SC
Branca	24	São José - SC
Branca	24	Santa Maria - RS
Branca	26	Joinville- SC
Negra	32	Florianópolis - SC

Negra	37	Mogi das Cruzes - SP
Indígena	53	Santa Isabel' Oeste - PR
Branca	61	Florianópolis - SC

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

Ao discorrer sobre peças negras no ambiente familiar das cinco pessoas que se auto-identificam enquanto brancas, duas colocaram que não há pessoas negras em sua família. As demais informam que há pessoas negras por parte materna. Observamos o mesmo que na turma A que é a negação da origem negra na família, mostrando novamente um distanciamento em relação à identificação étnica negra/o em sua família.

Em relação ao apontamento no questionário aos casos de racismo no ambiente escolar, houve quem não quis responder, como houve quem descreve-se casos principalmente na infância ou em seus estágios. Situo alguns relatos abaixo.

“Sim, chingamento como negro sujo, macaco. Seu sujo.” (Interlocutora negra de 32 anos, turma B)

“Foi no meu estágio. Uma menina negra foi pedir o apontador emprestado para uma colega e a colega se recusou. Foi pergunta porque você não quer emprestar? Ela simplesmente disse que não, porque ela não era da mesma cor que ela.” (Interlocutora Negra de 22 anos, turma B)

Ao dialogarmos sobre posições na qual se encontram pessoas negras no ambiente escolar, nesta turma são nominadas "mulheres merendeiras e no serviço de limpeza". Também são nomeados “professores, serviços gerais, telefonista e segurança”.

Na turma C, com dez estudantes, duas se auto-identificaram enquanto negras e oito enquanto estudantes brancas. Suas idades variam de 19 a 42 anos, sendo o grupo mais jovem dos três estudados com uma com menos de 20 anos, duas na faixa dos 20 aos 30 anos, 4 na faixa dos 30 aos 40 anos e uma com mais de 40 anos. Nesta turma a maior parte das estudantes, sete, são oriundas de Florianópolis, sendo uma da cidade de Lages em Santa Catarina, uma de São Paulo e uma do Rio de Janeiro.

Tabela 07: Dados das estudantes da turma C do IEE

Auto-Identificação das estudantes	Idade	Origem
Branca	-	Florianópolis - SC
Branca	-	Florianópolis - SC
Negra	19	São Paulo - SP
Branca	22	Florianópolis - SC
Negra	28	Florianópolis - SC
Branca	30	Florianópolis - SC
Branca	31	Niterói - RJ
Branca	31	Florianópolis - SC
Branca	36	Lages - SC
Branca	42	Florianópolis - SC

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

Em relação ao número de pessoas negras em seus ambientes familiares das estudantes que auto-identificam enquanto brancas, quatro das oito que se identificaram como tal, disseram que o número de pessoas negras em sua família é grande. Duas preferiram não responder à esta questão e duas disseram não haver pessoas negras em suas famílias.

E sobre casos de racismo no ambiente escolar, relatam que se dão por piadas, mas também que não as vivenciaram por não haver estudantes negros em suas turmas.

Ele chamou o coleguinha de cabelo duro. Ruim. Dizia que o amiguinho era um macaco preto. Mas deu para ver que era uma piada que foi longe demais. (Interlocutora branca de 31 anos)

Sobre a posição profissional em que se encontrava mais pessoas negras na escola, apontaram em sua maioria na posição de "merendeiras", seguida por "professoras, faxineiras, diretora e vigilante".

Após o questionário ser entregue às turmas para que as mesmas respondessem, nos minutos finais de cada aula em que o mesmo foi aplicado, me posicionei na frente da sala de aula, e respondi baseada em minhas percepções e experiências o questionário. Diante das minhas respostas, às estudantes iniciavam uma interação intensa, principalmente sobre auto-

identificação, sobre minha origem ser São Paulo, sobre minha formação em antropologia influenciar determinados apontamentos. Houve neste momento final uma percepção que afirmou que não éramos tão distantes, o que proporcionou que estás me olhassem de um modo diferenciado quando me entregavam seus questionários respondidos ao final.

### 3.6 Presença de pessoas negras na escola

Os dados mostram que há nas escolas uma estrutura racial que estabelece determinados lugares para pessoas negras. Em geral são lugares mais subalternos na hierarquia da escola.

Entre as 31 estudantes (brancas, negras, pardas e indígena) que responderam ao questionário, **11 tiveram professoras negras**, o que mostra uma experiência significativa (30% das respostas) de identificação e reconhecimento racial neste grupo de estudantes pesquisadas. Mas apenas 2 assinalaram terem estudado em escolas com diretoras negras, o que confirma os estudos sobre a hierarquização de cor/raça no espaço escolar.

Todavia destaca-se que a presença de mulheres negras na escola é maior em posições subalternas. 15 responderam terem visto mulheres negras em funções de limpeza e serviços gerais e 11 citaram a presença de mulheres negras como merendeiras nas escolas. Foram citadas também 1 secretária negra, 2 porteiros e 2 seguranças, atividades que se situam em escala intermediária de hierarquia social na escola. Por fim, o que mais me surpreendeu foi que apenas uma das estudantes disse que teve uma colega negra na escola quando jovem.

Tabela 08:<sup>10</sup> referente à auto-identificação das/os estudantes e a profissão que estes situam que encontravam pessoas negras no ambiente escolar.

Profissão	Total de apontamentos	Auto-identificação da estudante
Professora	11	7 Branca; 3 Negra; 0 Indígena e 1 Pardo
Limpeza / Serviços Gerais	15	10 Branca; 1 Negra; 2 Indígena e 2 Pardo
Merendeiras	11	5 Branca; 5 Negra; 1 Indígena e Pardo
Diretora	2	1 Branca; 1 Negra; 0 Indígena e 0 Pardo
Secretária	1	1 Branca; Negra; 0 Indígena e 0 Pardo

<sup>10</sup> Tal somatória se dá perante o número total de estudantes, considerando que cada estudante colocou mais de uma profissão



Segurança	2	1 Branca; 1 Negra; 0 Indígena e 0 Pardo
Porteiro	2	1 Branca; 1 Negra; Indígena e 0 Pardo
Estudante	1	1 Branca; Negra; Indígena e 0 Pardo

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2020)

### 3.7 Raça e cor na família

Ao situarem as pessoas negras presentes em suas famílias as estudantes negras situam em quantidade inumerável, que suas famílias são misturadas. Do mesmo modo, gostaria de ressaltar que entre as estudantes que se declararam *brancas* há número significativo delas que declararam ter *parentes negros*. Apenas seis das dezoito estudantes que se auto-declararam brancas dizem que não há pessoas negras em suas famílias, enquanto doze estudantes que se auto-identificam como brancas referem-se a linhagens de parentesco em primeiro grau - mãe e/ou pai negros - e um grande número de outros parentes negros e negros. A partir de minha própria trajetória em relação a meu auto-reconhecimento como mulher negra, que se deu inicialmente se reconhecendo enquanto morena, dado ao modo que meu pai, um homem branco, situava, pois eu era então fruto de sua relação com minha mãe uma mulher negra. Mas ao passo de uma compreensão de minha origem, se deu um entendimento que aos olhos de meu pai, eu poderia ser morena, mas e o modo como eu compreendia ao me identificar com às outras pessoas de minha família? Ao passo de uma consciência de quem sou, se deu então processo de reflexão e compreensão escrita diante de meu cotidiano, lembranças e experiências mediante a “escrevivência” como situa **Conceição Evaristo (2016)**.

O que este não reconhecimento pessoal de negritude pode significar?

As autoras Lia Vainer Schucman e Mônica Mendes Gonçalves (2017) em artigo intitulado *Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivização na Constituição do Sujeito*, discorrem sobre os efeitos que o racismo presente no âmbito familiar influência na consciência e subjetividade dos indivíduos e na construção de suas identidades, assim como sobre o paradoxo referente à racialização de filhas e filhos de casais inter-raciais. As autoras constataam que está se dá em interações no ambiente familiar, diante trocas subjetivas e intersubjetivas que constroem identidades de si e dos outros, e onde se aprende concepções sobre o corpo e sobre o modo “aceitável” de ser. A constituição de si enquanto sujeito, surge assim a partir da constituição dos sujeitos de sua família, e o modo que se identificam socialmente. Ao aprender o que é ter um corpo negro ou

um corpo branco é parte deste processo de subjetivação que as fazem se constituir enquanto pessoas negras no interior da família.

Esta reflexão ajuda a pensar no grupo das estudantes que se auto-declaram *branca* se que apontam terem pessoas negras em suas famílias. Várias das estudantes que se auto-identificaram como brancas poderiam ser mulheres negras que não se reconhecem enquanto tal. Observamos que ao se auto-identificarem como brancas se distanciam de seus parentes e familiares negros. Constatamos também que um grande número destas mulheres reconhecem ter descendência negra em relação a sua mãe, e à sua família de origem que é uma família de pessoas negras. Estudantes que têm dificuldade de se auto-identificar enquanto negra, são em sua maioria mulheres brancas com família em maioria de pessoas negras.

Sem nem ao menos eu perguntar sobre suas trajetórias -pessoal, escolar, individual e coletiva - escutei importantes depoimentos sobre o racismo vivido por elas, tidos anteriormente ao se pensar na aplicação do questionário. Um dos mais fortes foi de uma jovem cujo pai - homem de família branca - não a registrou por pressão de sua própria mãe, por ela ser negra como seus avós maternos:

“Não conheci meu pai antes dos quinze anos. Quando nasci, meu pai estava no exército. Minha mãe é branca e meu pai também, mas sou negra igual aos pais de minha mãe. A mãe de meu pai, não deixou que ele me registrasse, foi ela que me viu nascer e disse que era impossível ser da família dela. Encontrei meu pai, como uma forma de entender quem eu era, minha história, saber de onde vim. Ele já tava casado de novo e tinha uma filha pequena, queria saber o que eu queria, se era dinheiro. Falou que não podia se aproximar. Sua mulher e filha não sabem de mim até hoje.”  
 “Mas sabe eu tenho orgulho de ser negra, mesmo que ele não tenha de ter uma filha assim.” (Interlocutora do Magistério, atualmente com 24 anos, turma B)

Este relato, de exclusão familiar, pode ser interpretado à luz do que Pierre Bourdieu (2001) denomina de *violência simbólica*, como forma de delimitação da mobilidade de alguns grupos étnicos e raciais, por meio do poder que se estabelece nas relações raciais.

Pensamos a violência simbólica pelo viés da discriminação racial e de gênero entre mulheres negras adolescentes do ensino médio para averiguar como suas trajetórias de vida estão marcadas por experiências de estigmatização (GOFFMAN, 1981), onde se delimita seu lugar social. *Estigma* é conceituado por Erving Goffman, enquanto demarcação que define o indivíduo como impossibilitado de aceitação social plena. Este conceito nos ajuda a pensar

como estereótipos raciais são utilizados por famílias inter-raciais e vividos com muito sofrimento por indivíduos negros alvos de prática racial discriminatória no interior de suas famílias.

### 3.8 Representações de racismo

Por fim, situo que ao discorrerem sobre racismo e violência racial as estudantes definem de forma sucinta que racismo é “CRIME! ”.

Importante assinalar que houve seis estudantes (entre as 31 que responderam ao questionário) que não responderam às perguntas sobre racismo e violência racial. Cinco destas estudantes eram brancas e uma negra.

Abaixo algumas das respostas sobre o tema do racismo:

“Racismo para mim é: Infelizmente esta palavra existe para mim que é racista não sabe o que é o amor de Deus que deu seu único filho para morrer por todos nos sem fazer opção de pessoas e ele disse amai uns aos outros como eu vos amei” (Interlocutora negra de 43 anos da turma A)

“Uma ignorância, uma falta de empatia, um retrocesso, violência. E um assunto que se deve ser conversado (Interlocutora negra de 25 anos da turma A) ”.

Na turma B, que tem uma maioria de estudantes que se auto-identificam enquanto brancas, as respostas foram menos engajadas e comprometidas pois pessoas não vivenciam tais fatos, e, portanto, falam de um lugar que não é delas:

“Uma ignorância, uma falta de empatia, um retrocesso, violência. E um assunto que se deve ser conversado (Interlocutora negra de 25 anos da turma A) ”.

“Racismo para mim é: Quando um indivíduo demonstra superioridade pela etnia que possui, inferiorizando com comportamentos desrespeitosos outros indivíduos de outras etnias” “ Violência Racial entendo enquanto uma degradação de um ser humano por outro que se acha superior devido à cor” (Respostas de Interlocutora branca de 24 anos da turma B)

Nesta turma houve uma interlocutora branca de 61 anos, que ao discorrer sobre racismo afirmou ser uma prática vivenciada desde a idade antiga e que há um filósofo que classificava os negros enquanto "menos inteligentes", mas que para ela "todos são iguais". Uma

das respostas sobre o tema do racismo da turma A mostram a dimensão religiosa presente nas representações do grupo estudado:

“Racismo para mim é: Infelizmente esta palavra existe para mim que é racista não sabe o que é o amor de Deus que deu seu único filho para morrer por todos nos sem fazer opção de pessoas e ele disse amai uns aos outros como eu vos amei”  
(Interlocutora negra de 43 anos da turma A)

Enquanto na turma C, as estudantes brancas diziam que não sabiam explicar, pois não passavam por casos de racismos, mas que identificam que se trata de crimes por pessoas que se relacionam de formas estúpida e vergonhosa. Uma interlocutora branca de 36 anos diz: “Entendo violência racial, como uma pessoa frustrada com a sociedade. Violência gera violência.”

Perceptível diante das respostas como à uma densidade referente ao assunto, pois se trata de um assunto que carrega emoções, de quem é oprimido por tal violência, ou quem oprime com artimanhas racistas. Nas respostas à principalmente uma colocação de como um se coloca enquanto superior a outro e que se deve ter uma igualdade, não este sistema hierárquico.

Ao analisar as respostas, vimos o quanto era perceptível a dificuldade de se referir ao racismo. Se trata de um assunto que carrega emoções, de quem é oprimido por tal violência, ou quem oprime com artimanhas racistas. Nas respostas observei a colocação de como um sujeito se coloca enquanto superior a outro e o reconhecimento de que se deve ter uma igualdade, não este sistema hierárquico.

#### CAPÍTULO 4. ATRAVÉS DO DIÁLOGO UM MECANISMO DE RESISTÊNCIA

Este capítulo tem como propósito refletir sobre como o processo de identificação mútua entre pesquisadora e interlocutoras proporcionou diálogos referentes à vivências e modos de lidar com casos de opressão racista. As vivências compartilhadas se referem à momentos de consciência de si que são também modos de resistência. A autora **Patricia Hill Collins** (2016) argumenta que para se construir as teorias sobre interseccionalidade é importante utilizar a realidade vivenciada por mulheres negras enquanto fonte válida de conhecimento. Foi neste sentido que busquei desenvolver esta pesquisa.

O diálogo com as estudantes negras foi possível porque me identifiquei com elas como *mulher negra*. Qual a importância deste *lugar de fala* no diálogo com estas mulheres?

Entendo que foi a partir deste lugar de *sujeita subalterna* que foi possível a identificação das interlocutoras da pesquisa, também mulheres negras, comigo. Meu contato, enquanto pesquisadora negra, com as interlocutoras da pesquisa se deu a partir deste lugar de identificação étnica. Mas também é importante salientar que no ambiente escolar, em diálogo com as interlocutoras, eu estava em posição hierárquica superior pelo fato de ser estudante em final de curso de graduação e elas ainda no Ensino Médio e em turmas de Magistério. Porém devo situar que foi exatamente esta localização como estudante de graduação em antropologia realizando pesquisa de trabalho de conclusão de curso vinculada a um núcleo de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina, sobre o ambiente escolar que possibilitou adentrar ao campo e ser atendida em minha demanda de interlocução.

No momento em que me apresentei, o que poderia ser nosso “divisor de águas”, uma fronteira de nossos lugares de falas, nos aproximou. Constatei que ao compartilhar com elas minhas vivências, estas já não eram mais só minhas pois se encaixavam exatamente nas suas próprias vivências. Reconheci o processo de identificação subjetiva analisado por Miriam P. Grossi (1992), quando sugere que a subjetividade em campo nos permite nos colocar no lugar da outra pessoa, a partir de nossa implicação enquanto outras mulheres pesquisando outras mulheres.

Como Didier Fassin (2004), ressalta, os modos de se lidar com o sofrimento proporcionado pela violência são recentes na compreensão das relações sociais. O autor demonstra a necessidade de um lugar de escuta para percepção do impacto que as violências causam nas pessoas.

Referente aos contextos que tais violências ocorrem promovem a estas estudantes, um processo de conscientização de si, em que se consiste em um processo de resistência. De modo

que às mulheres que passaram por tais violências, à partir da análise de Maria Filomena Gregori (1993), estas não são vítimas, diante do fato que tal compartilhamento não configura uma relação sistemática de papéis, onde estas são configuradas enquanto sujeitos sem direitos.

Segundo Sherry Ortner (2006), há influência históricas e culturais na constituição da subjetividade de cada sujeito perante à construção de significados em suas vivências e trajetórias. Para ela a capacidade de agência é um processo subjetivo que é construída, baseada nas trajetórias de cada indivíduo e ela se produz na interlocução entre o nível individual e coletivo a partir de atores socialmente interligados. É nesta articulação entre o modo de agir e existir no mundo que se produz a agência, que é também ato de resistência.

Sendo assim, perante a discussões de Sherry Ortner (2006), a subjetividade em nível individual há uma reflexão sobre si, esta pesquisa dialoga com o que a mesma situa em nível coletivo em que se entende a subjetividade a partir de atores socialmente interligados. Em que se articula com o modo de agir e existir no mundo (agência) ou neste caso de resistir.

Nas respostas ao questionário a respeito do tema "resistência" estudantes responderam enquanto, se aceitar, força, vontade de viver e lutar pelos seus direitos.

“Resistência para mim é suportar as dificuldades enfrentar de cabeça erguida às lutas da vida sempre com coragem e fê” (Interlocutora negra de 43 anos da turma A)

“É resistir ao sistema que oprime a classe social mais baixa e a minoria, como os negros, LGBTQI+ e as pessoas de classe econômica “pobre”. É não deixar de tentar galgar caminhos melhores para a vida do indivíduo por preconceito da elite. (Interlocutora branca de 24 anos da turma B)

“Resistir para mim, é resistir ao preconceito, resistir a comentários maldosos, a hipocrisia sempre ser resistente e fazer aquilo que quer que deseje. Resistência Sempre!” (Interlocutora negra de 28 anos da turma B)

Em minha pesquisa o compartilhamento de vivências de violências sexistas e racistas se configurou enquanto um modo de resistência ao sofrimento referente ao racismo sofrido no cotidiano de minhas interlocutoras, ou seja, um agenciamento sobre suas vivências que se tornou resistência. Me colocar como mulher negra permitiu a aproximação com as estudantes negras, em diálogos onde a hierarquia social não se tornou um dado relevante para aproximação.

Trago estas discussões a partir do ensaio de Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the subaltern speak?”(1985), sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial e agenciamento do sujeito subalterno e partindo do princípio de que a mulher negra é categorizada nos termos de **Grada Kilomba** (2012) como o “outro” do outro. Para a autora a mulher negra, não pode ser categorizada nem como branca nem como homem, tendo assim, uma dupla carência dada

pela falta de branquitude e de masculinidade. Como situado por Spivak, os sujeitos subalternos não têm história e não pode discursar. Para **Grada Kilomba**, as mulheres negras se encontram de forma mais profunda na obscuridade do que sujeito subalterno feminino branco. Seguindo estas autoras me pergunto: só uma mulher negra subalterna pode evidenciar às vivências dialogadas destas outras mulheres negras subalternas?

Diante à nossa particularidade em vivenciar tais aspectos da realidade, a resistência se dá a partir do compartilhamento de momentos, em que se cultiva uma relação dialógica a partir da caracterização das experiências que se relacionam, como situado no capítulo 2, através da intersecção de raça e gênero, diante de opressões.

“[...]...designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que modo, e com que margem de variação ou de transgressão, os indivíduos ou grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo, que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles tem consciência mais ou menos clara.” (FOUCAULT, O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si, 1983, p.211)

Tomar consciência das condutas opressivas da sociedade é uma forma de resistência diante ao que nos é colocado como lugar de sujeito no âmbito social, nos permitindo enfrentar as exclusões que nos impedem de nos tornarmos membros plenos da sociedade.

Segundo **Franz Fanon** (1980), diante a situação colonial, a condição que o negro é de existir para o espelho de seu semelhante negro e para o branco. Perante a estrutura colonizadora as pessoas negras rejeitam a si mesmas, construindo muitas vezes uma imagem diferente do que são para que sejam aceitas.

O autor **Silvio Almeida** (2018) situa o tratamento diferenciado a indivíduos racialmente identificados como forma de impedir o acesso de pessoas negras aos espaços de poder branco:

“O domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. ”  
 “[...] depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando assim o domínio do grupo formado por homens brancos. ” (Silvio Almeida, 2018, p.31)

Pois, como vimos nas respostas dadas pelas interlocutoras do magistério, os pontos do tratamento diferenciado por sua raça são explícitos em pequenos atos, como uma pessoa que

não quer sentar a seu lado, que não quer fazer um trabalho escolar junto ou um até mesmo um olhar. Há um estranhamento com a presença de um corpo negro em sala de aula e a permanente tentativa de diminuí-lo como mostra o depoimento abaixo:

“Duas meninas sentadas uma do lado da outra, uma branca e outra negra. A menina branca cochixou algo no ouvido da amiga que levantou e foi para a professora. A menina branca disse desesperada “Não! Espera, o seu cabelo não é feio. Desculpa””  
(Interlocutora Branca de 24 anos, turma B)

Em minhas observações, constatei em minha pesquisa de campo no IEE que a escola se modifica no dia da consciência negra. Havia nos corredores e salas de aula imagens ilustrativas da presença negra na sociedade brasileira, como um desenho de um rosto de uma mulher negra com seus cabelos cacheados, um cartaz que caracterizava cantoras negras e cantores negros do samba, e uma exposição de uma turma de terceiro ano referente ao livro *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* de **Carolina Maria de Jesus**. Modificações realizadas perante um dia de reflexão sobre a condição das pessoas negras na sociedade brasileira, porém um a dois dias por ano seriam o bastante para retratar às problematizações referente às violências racistas ou dialogar sobre consciência?

Tanto as interlocutoras das turmas de magistério, como as estudantes negras bolsistas de iniciação científica PIBIC EM, ao falarem de suas trajetórias escolares constantemente se remetiam a suas vidas pessoais, sobre o apoio recebido de amigas/os e a família. Pois, para estas o que mais pesava era a falta de representatividade de mulheres negras no ambiente escolar, afetando assim suas subjetividades. Com quem elas poderiam dialogar? Como encontrar alguém que entendesse suas angústias de não se sentirem aceitas no ambiente escolar por sua cor de pele?

Como situa **Alexandra Alencar** (2009) referente ao modo que corpo é historicamente localizado, configura-se técnicas sobre o mesmo com propósito disciplinar para que este fale sobre si e se governe. Ato que dialoga com o autor **Frantz Fanon** (1980), que coloca que as pessoas negras devem reivindicar a razão para si, através de uma resistência sobre o que o racismo utiliza para diminuir enquanto sujeito de direitos. Ambos discorrem assim, sobre a positivação sobre o corpo negro, em que as pessoas negras devem reafirmar sua essência negra. Como situa Ilka Boaventura Leite (1996), no intuito de discorrer o modo a ausência perante afro-descendentes se configurar em um modo de proporcionar maior visibilidade a quem seria de raça superior, ou seja, brancos.

Por fim, situo As estudantes das turmas ao se referir na questão referente sobre o que significa ser negra (o) para si, se referiram como “não significam nada, são seres humanos



independente de sua cor” (interlocutora branca de 27 anos da turma A. Como situa duas estudantes brancas das três turmas. Na turma B uma interlocutora situou é apenas um sujeito como qualquer outro (interlocutora indígena de 53 anos). Enquanto na turma C, uma estudante branca de 31 anos situou que “é apenas ter mais melanina”.

Mas para estudantes negras destas turmas situam como é importante para elas.

Ser negra para mim é um tom de pele, uma história uma luta, uma representatividade, orgulho e amor por que lutamos e continuamos na luta. Pela nossa cultura nossos valores ser incluído dentro da sociedade. (Interlocutora negra de 25 anos da turma A)

Pra mim é um privilégio de Deus porque não olho cor mas o ser humano criação perfeita de Deus. (Interlocutora negra de 43 anos da turma A)

Ser negra para mim é um ato de resistência, é ser mostrar, mas capaz para sociedade que mesmo você negra você pode conquistar o mundo e ser aquilo que você sonha ser, e ter mais espaço na sociedade e em profissões que nós negros não temos espaço, lutar sempre pelos nossos direitos. (Interlocutora negra de 22 anos da turma B)  
É ter ORGULHO de quem você é, dos seus antepassados, sua história e sua família (Interlocutora negra de 19 anos)

Orgulho, dificuldades em algumas ocasiões, mas se nascesse de novo viria negra novamente, amo minha cor me amo a cima de tudo. Me orgulho da pessoa que me tornei! (Interlocutora negra de 28 anos)

As interlocutoras negras através da escrita das respostas no questionário aplicado na turma, puderam refletir sobre o racismo em suas vivências. As respostas foram assim um ato de resistência, de reivindicação e de compartilhamento de suas histórias e trajetórias. Diante de sua consciência sobre si elas demonstraram a importância e intensidade de seu reconhecimento na “essência enquanto negra”. Cada uma situou sua consciência e a essência de ser negra a seu modo, mas está se dá principalmente através de suas vivências. Como colocado acima uma interlocutora que colocou enquanto um “privilégio de Deus”, trazendo uma explicação de cunho religioso a sua essência de mulher negra, enquanto outra interlocutora situou sua família, seus antepassados como a base de sua essência de mulher negra.

## CONCLUSÃO

Quando se discorre sobre trajetórias que ainda estão sendo vivenciadas, a conclusão desta pesquisa está para além da escrita. Por isto este trabalho permanece inconcluso no que se refere às trajetórias das interlocutoras, estudantes negras, após o ingresso na universidade e formação no curso de magistério. Como as estudantes do Magistério vão atuar diante de situações de racismo como professoras no ensino básico? Como as ex-bolsistas de ensino médio levarão seus aprendizados sobre racismo e sexismo para seus cursos universitários?

Sem dúvida a relação construída a partir do compartilhamento de trajetórias escolares e experiências de formação científica como o PIBIC EM fortalecem o sentimento de pertinência à um grupo social. Certamente estas formações construíram em conjunto mecanismos de resistência aos temas das violências raciais e de gênero e considero que minha pesquisa pode ter papel importante neste processo de "conscientização" por estimular a reflexão e a formação sobre estes temas, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Este trabalho pretendeu, através de uma perspectiva feminista interseccional, dialogar com vivências negras, entendendo-as enquanto modo de resistência. Busquei incorporar a proposta teórico-metodológica de *escrevivências*, proposta pela escritora brasileira negra **Conceição Evaristo** (2016), na forma como desenvolvi a pesquisa e registrei as vivências de minhas interlocutoras.

Constatarei que as discriminações racistas e sexistas que as interlocutoras vivem nos espaços escolares, em suas famílias e em seus cotidianos, já não são mais vividas em silêncio e solitariamente. Em minha pesquisa observei o quanto há uma consciência negra emergindo e sendo reivindicada pelas mulheres negras estudadas. Sem dúvida há atualmente nas escolas algumas iniciativas de inclusão das questões de diversidade étnico-raciais nos currículos, disciplinas e atividades escolares referentes a Lei 10.639/03 sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. E no caso do IEE uma longa presença de professoras negras e atividades de valorização da cultura afro-brasileira. Mas como se observou diante das pesquisas e das percepções ex-bolsistas de ensino médio, há uma implicação referente à não aplicação dos conteúdos referentes a lei.

Além disto, projetos vinculados ao movimento negro como o cursinho de preparação ao vestibular com o qual dialogamos no início do projeto PIBIC EM e projetos de extensão universitária como os desenvolvidos pelo NIGS (nos quais participei como bolsista), têm buscado problematizar estas questões em espaços escolares. Isto se dá tanto em atividades desenvolvidas diretamente com estudantes (como oficinas ou em formação como bolsistas de

iniciação científica) seja na formação de professoras, como as três edições do curso GDE - Gênero e Diversidade na Escola, ofertadas pelo Instituto de Estudos de Gênero da UFSC e estudados por Leonardo Ramos (2020) no quadro do projeto Direitos Humanos e Educação no qual iniciei minhas pesquisas. Como bem situado por Gabriela Pedroni (2018), a prática extensionista se trata de um processo elementar para a formação universitária, sendo então indissociáveis a pesquisa e ao ensino.

Na escuta destas mulheres estudantes do Ensino Médio e Magistério percebi que o modo pelo qual começam a se compreender enquanto mulheres negras e que são muito importantes os processos de identificação com modelos positivos de mulheres negras nos espaços de formação que frequentam. Entendi como foi significativa minha presença, enquanto mulher negra, pesquisadora no final do curso de antropologia para a reflexão e tomada de consciência por parte de minhas interlocutoras nestas questões. Significativo em diversos fatores, referente à uma possibilidade de dialogar sobre vivências comuns de perspectivas diferentes se relacionando além do tempo. Como fundamental devolver os resultados desta pesquisa à minhas interlocutoras, mediante uma apresentação no campo. Sendo assim, retornar ao campo para dialogar sobre este momento com às mesmas.

Meu trabalho de conclusão de curso, inspirado em Tim Ingold (2015), se baseou inteiramente em um processo de produção conjunta de reflexões e interpretações com as interlocutoras da pesquisa. Este diálogo promoveu a mudanças dos objetivos ao decorrer do caminho, como define o autor como “olhar de soslaio”, diante do fato que as coisas e os modos de fazer se modificam durante a pesquisa de campo.

Assim, percebi que um de meus principais objetivos que era de estudar o papel da escola na perpetuação ou enfrentamento de violências racistas e sexistas, permanece sendo muito importante pois constatei que há imensa necessidade desta discussão na escola. Também concluo que é fundamental repensar as reflexões sobre violências de gênero no Brasil, de modo a percebê-las de modo interseccional, entendo as particularidades das violências sofridas pelas mulheres negras.

Constatai também que há a necessidade de um ambiente de apoio à estudantes negras para que possam reconhecer e vivenciar suas identidades enquanto mulheres negras durante sua vida no ambiente escolar. Penso que esta pesquisa se constituiu como um primeiro momento de um campo e que este precisa ter continuidade, voltando à escola para devolver os resultados da pesquisa e influenciar na garantia dos direitos das estudantes negras de poderem refletir seus os direitos, sobre racismo, sobre afro-brasilidade e sobre identidade. Além disto considero fundamental que tenham representatividade e que meu TCC possa contribuir para este processo.

Enquanto mulher negra e antropóloga, realizar este trabalho me permitiu tomar consciência de questões relativas às violências racistas e sexistas no espaço escolar e familiar que também vivencio. No decorrer desta pesquisa, que se deu pelo trabalho de campo e pela escrita, foi perceptível que há uma maior demanda para que se questione de maneira mais densa sobre o papel da escola mediante a problematização das violências racistas e sexistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. **Dançando novas africanidade:** diálogos com praticantes do maracatu e da dança afro em Florianópolis-SC. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2009

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:fatos e mitos.** 4ed.Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BORGUEZON, Vendelin Santo (coordenador geral. Apresentação Instituto Estadual de Educação. Disponível em < <http://www.iee.sed.sc.gov.br/a-escola> > Acesso em: 18 de novembro de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **À Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2003.

CABRAL, Francine Barrozo. **Professoras vítimas de machismo no Instituto Estadual de Educação (IEE)** Poster apresentado na 2 Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de bolsistas 2018.2 do projeto “Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” 2019

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Estudo de áreas de fricção interétnica do Brasil (Projeto de Pesquisa). América Latina, v. 5, n. 3, p. 85-90, 1962.

CARNEIRO, Sueli. **"Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero"**. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CAROLINO, Bruno Henrique dos Santos. **Violências de Gênero: Observação de atos contra professoras no cotidiano da E.E.B. Nossa Senhora da Conceição em São José/SC.** Poster apresentado na I e II Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de bolsistas 2018.2 do projeto “Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” 2018 (2019)

CAZES, Leonardo. **Conceição Evaristo: a literatura como arte da ‘escrevivência’.** 2016. Disponível: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928> . Acessado: Novembro de 2018

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.** *Soc. estado*. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.99-127.

CRENSHAW, Kimberlé (1989). **"Demarginalizing a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política anti-racista"**.

*Fórum Legal da Universidade de Chicago , edição especial: Feminismo na Lei: Teoria, Prática e Crítica . Escola de Direito da Universidade de Chicago : 139–168.*

CRUZ, Ana Carolina da. **A inserção de autores/as negros/as no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis/SC: visando os/as estudantes do ensino fundamental e médio.** Poster apresentado na I Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de bolsistas 2018.2 do projeto “Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” 2018.

DAMATTA, Roberto. **O Ofício do Etnólogo ou como ter anthropological blues.** Rio de Janeiro: Boletim do Museu Nacional, 1978.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. - 1 Ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DUTRA, Emília Haline; GROSSI, Miriam Pillar. **Problematizando questões feministas através da música: Violências de gênero e lesbianidades nas oficinas do Papo Sério.**In:GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia; GRAUPE, Mareli Eliane. (Orgs) **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina.** Tubarão/Florianópolis: Copiart/Mulheres, 2017, ISBN: 978-85-8388-091-2 Livro Coleção: Antropologia, Gênero e Educação

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011 FERREIRA, Dina Maria Martins. **Discurso Feminino e Identidade Social.** 2ª Ed. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Fator, Rio de Janeiro, 1980.

FASSIN, Didier. **Et la souffrance devient sociale: de l’anthropologie médicale à une anthropologie des afflictions.** Critique: revue générale des publications françaises et étrangères, Paris, n.680-681, p.16-21. 2004

FIGUEIREDO, Angela. **Carta de uma ex-mulata à Judith Butler.** Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades, Salvador, v. 1, n. 3, p.152-169, maio/outubro 2015.

FONSECA, Claudia. **O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’.** In: Ética e pesquisa etnográfica, mesa durante o Seminário do NACI (Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS), 2007, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANÇA, Damiana Camila Vilalva. **Ser mulher negra no cotidiano escolar: narrativas, memórias e percursos.** TCC (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas. Gênero e Diversidade na Escola. 2017

GOMES, Larisse Pontes. 2017. **“Posso tocar no seu cabelo? ’, entre o liso e o crespo: transição capilar, uma (re) construção identitária”.** Dissertação de Mestrado, Universidade

Federal de Santa Catarina

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão.** In: SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Brasília. 2005. p. 39-62

GONZALEZ, Lélia. **Por un feminismo afrolatinoamericano.** Santiago, Revista Isis International. Vol. IX, junio, 1988a, Chile, MUDAR/DAWN, p. 133-141.

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e Queixas: Um Estudo sobre Mulheres, Relações Violentas e a Prática Feminista.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993

GROSSI, Miriam Pillar. **Na Busca do Outro Encontra-Se A Si Mesmo.** In:GROSSI, Miriam Pillar; SCHWADE, Elisete; MELLO, Anahi Guedes; SALA, Arianna. (Orgs.) **Trabalho de campo, ética e subjetividade.** Florianópolis/Tubarão: Tribo da Ilha/Copiart, 2018, ISBN: 978-85-8388-117-9. Livro coleção Feminismos e Ciência

GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia; GRAUPE, Mareli Eliane. (Orgs) **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina.** Tubarão/Florianópolis: Copiart/Mulheres, 2017, ISBN: 978-85-8388-091-2 Livro Coleção: Antropologia, Gênero e Educação

GROSSI, Miriam Pillar;FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARDOZO, Fernanda. (Organizadores) **Sexualidades, Juventudes e Práticas Docentes: Uma etnografia da educação básica em escolas públicas de Santa Catarina/1.ed.** – Florianópolis (SC): Tribo da Ilha: Tubarão (SC): Copiart, 2017, 224p.

GROSSI, Miriam Pillar. **Violência, gênero e sofrimento.** In: Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos / Theophilos Rifiotis, Tiago Hyra Rodrigues, organizadores. 2 eds. rev. - Florianópolis: Editora da UFSC,2011.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, vol. 22, nº 2, pp. 15- 46, jul/dez 1997, referido neste artigo como 1997a, tradução de: HALL, S. The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of Our Time. In: WOODWORD, K. Identity and difference. London/Thousand Oaks/New Delhi Sage/Open University, 1997, Trad: Ricardo Uebel; Maria Isabel Bujes; Maria Costa. In: THOMPSON, K. (Ed). Media and Cultural Regulation. London/Thousand Oaks/New Delhi Sage/Open

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós modernidade.** 11ª Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lobo. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

hooks, bell. **Intelectuais negras.** Estudos Feministas, n.2,p.464-78, jul./dez.,1995.

INGOLD, Tim. **Antropologia não é etnografia.** In: \_\_\_\_\_. Estar vivo: ensaios sobre movimento,conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 122-146.

JAHNEL, Maria Laura. **Estudantes grávidas no Instituto Estadual de Educação.**Poster apresentado na 2 Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de

bolsistas 2018.2 do projeto “Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” 2019.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento. Uma palestra-performance.** 2016.

Disponível em: <<https://goo.gl/sYWwY1>>. Acesso em 28 fev 2019.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da Viagem: Os Negros em Relatos do Século XIX.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. v. 1000. 269p .12.

LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e Territorialidade.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. 284p .

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial.** Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set./dez. 2014.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Identificando e problematizando o racismo no contexto escolar: por uma educação antirracista.** TCC (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas. Gênero e Diversidade na Escola. 2017

MOREIRA, Flavia Maia. **Violência de gênero na escola: assédio, abuso e relações de poder.** Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia (IEG) e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis. 2016.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais... Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos avançados. vol.18, n.50, pp. 51-66. São Paulo. 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORTNER, Sherry B. **Poder e Projetos.** Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas, p. 45-80, (2006).

ORTNER, Sherry B. **"Subjetividade e crítica cultural."** Horizontes antropológicos 13.28 (2007): 375-405

PASSOS, Joana Célia dos. **Escolarização de jovens negros e negras.** In: OLIVEIRA, I. et al. Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 53-65.

PEDRONI, Gabriela. **Gênero e Sexualidade nas escolas: análise do projeto de extensão universitária Povo Sério.** In: 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2018, Brasília. Anais da 31ªRBA, 2018.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. **Estrutura e Função na Sociedade Primitiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.

RIBEIRO, Stephanie. **Quem somos: Mulheres Negras no plural, nossa existência é pedagógica**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 261-272

SABINO, Patrícia da Costa. **GÊNERO E RAÇA NA ESCOLA: a percepção das professoras da rede pública de Florianópolis**. TCC(especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas. *Gênero e Diversidade na Escola*. 2017

SANTOS, Lino Gabriel Nascimento dos; GROSSI, Miriam Pillar. "Marginais" **Na escola: A moda como dispositivo de reconhecimento entre docentes e estudantes em situações de subalternidade**. In: GROSSI, Miriam Pillar; WELTER, Tânia; GRAUPE, Mareli Eliane. (Orgs) **Antropologia, Gênero e Educação em Santa Catarina**. Tubarão/Florianópolis: Copiart/Mulheres, 2017, ISBN: 978-85-8388-091-2 Livro Coleção: Antropologia, Gênero e Educação

SANTOS, Tais Aparecida Silva dos. **Ninguém nasce racista, mas pode se tornar um/a: O racismo no Instituto Estadual de Educação em SC**. Poster apresentado na I Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de bolsistas 2018.2 do projeto "Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio" 2018

SILVA, Eveline Pena da; CARVALHO, Carol Lima de Carvalho. **Marcha das Mulheres Negras 2015: mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo bem viver**. In: *Gênero e violências: diálogos interdisciplinares/ Ana Maria Veiga, Teresa, Kleba Lisboa e Cristina Scheibe Wolff (Organizadores) - Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, p. 65, 2016. - (Série Diversidades).*

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995. COTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Mônica Mendes. **Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivização na Constituição do Sujeito**. *ODEERE - Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 61-83, dez. 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ULGUIM, Marina de Almeida Dias Mello. **Como foi a aplicação da lei 10.639/03 na turma do terceiro ano matutino de 2018 na E.E.B. Getúlio Vargas em Florianópolis/SC?** Poster

apresentado na I e II Mostra de Pôsteres PIBIC Ensino Médio, com o encerramento da turma de bolsistas 2018.2 do projeto “Universidade em Diálogos: Direitos Humanos, Antropologia, Educação e Diversidades na formação do Ensino Médio” 2018 (2019)

WELTER, T.; GROSSI, M. P. **“Discursos sobre violências entre jovens estudantes e profissionais da educação”**. Anais do evento “Desafios da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas”. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, 19 a 23 de março de 2012.

WOODWARD, Kathryn. 2014. **“Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual”**. SILVA, T (org.) In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

**ANEXOS****ANEXO A – Questionário**

**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Departamento de Antropologia**

**Questionário sobre percepções e trajetórias****Nome**

---

**Idade**

---

**Me reconheço como**

Branca(o)  Negra(o)  Indígena  Parda(o)  Asiática(o)

Amarela(o)

**Cidade de origem**

---

**Profissão**

---

**Formação**

---

**Racismo para mim é**

---

**Violência racial entendo como:**

---

**Você presenciou alguma violência racial ou cena de racismo enquanto estudava no ensino médio ou no ambiente escolar? Você poderia descrever a situação?**

---

**Você conhece alguém que passou por uma violência racial ou racismo no ambiente escolar? Você poderia descrever a situação?**

---

**Para você o que é resistência ?**

---

**Em sua época escolar, em que posição profissional você encontrava mais pessoas negras?**

---

**O que significa ser negra(o) para você?**

---

**Que recado você daria para alguém que foi alvo de violência racial ou racismo ?**

---

**Quantas pessoas negras você conhece?**

---

**Quantas pessoas negras têm em sua família**

---

**Quantas pessoas negras você têm amizade?**

---

**Você conhece alguém que não se reconhece enquanto pessoa negra? Por que você acha que isso acontece?**

---