



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO  
JORNALISMO

**EU, NEGRA? A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JORNALISTAS**

**ANA CAROLINE ALMEIDA**

Rio de Janeiro

**2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO  
JORNALISMO

**EU, NEGRA? A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO NA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE JORNALISTAS**

Monografia submetida à Banca de Graduação  
como requisito para obtenção do diploma de  
Comunicação Social – Jornalismo.

**ANA CAROLINE ALMEIDA**

**Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Henriques Costa**

**Coorientadora: Profa. Dra. Cristine Gerk Pinto Carneiro**

Rio de Janeiro

**2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## CIP - Catalogação na Publicação

A447e Almeida, Ana Caroline  
Eu, negra? A influência da educação na construção da identidade de jornalistas/ Ana Caroline Almeida. -- Rio de Janeiro, 2021. 79 f.

Orientadora: Cristiane Henriques Costa.  
Coorientadora: Cristine Gerk Pinto Carneiro.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Bacharel em Comunicação Social: Jornalismo, 2021.

1. Identidade negra. 2. Educação. 3. Racismo. 4. Apagamento étnico-racial. 5. Jornalista negra. I. Henriques Costa, Cristiane, orient. II. Gerk Pinto Carneiro, Cristine, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

**TERMO DE APROVAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, avalia a Monografia **Eu, negra? A influência da educação na construção da identidade de jornalistas**, elaborada por Ana Caroline Almeida.

Monografia examinada:

Rio de Janeiro, no dia 29/11/2021

Comissão Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Henriques Costa  
Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
Departamento de Expressão e Linguagens – UFRJ

Coorientadora: Profa. Dra. Cristine Gerk Pinto Carneiro  
Doutora em Mídias e Mediações Socioculturais – UFRJ  
Departamento de Expressão e Linguagens – UFRJ

Profa. Dra. Marialva Carlos Barbosa  
Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF  
Departamento de Expressão e Linguagens – UFRJ

Profa. Dra. Denise Carvalho dos Santos Rodrigues  
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo – USP  
Programa de Pós-graduação em Estudos da Mídia – UFRN

Rio de Janeiro

2021

À minha avó e ao meu avô - dona Mininha e  
seu Tatá -, à minha mãe e à minha tia Sônia,  
pessoas que me ensinaram o valor da alegria,  
da honestidade e do enfrentamento à vida.

À Bahia, também o meu lugar.

ALMEIDA, Ana Caroline. **Eu, negra? A influência da educação na construção da identidade de jornalistas**. Orientadora: Cristiane Henriques Costa. Coorientadora: Cristine Gerk Pinto Carneiro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo). Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2021

### RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como se constrói a identidade negra de mulheres jornalistas no Brasil contemporâneo. Foram entrevistadas cinco jornalistas negras, uma de cada região do país, que trabalham em redações de veículos tradicionais dos meios impresso, digital, televisivo e radiofônico. Um roteiro de perguntas semiestruturadas foi a base da pesquisa de cunho qualitativa. Percebe-se que embora estas mulheres negras tenham vivências variadas, o racismo é inerente às suas existências. Como sujeitas históricas, demonstraram ter havido um apagamento étnico-racial de suas origens. Por fim, que a escola é o local onde as crianças negras passam pelos primeiros episódios de preconceitos e de discriminações, mas é ali, também, onde há o potencial de mudança estrutural da sociedade, por meio de uma postura educacional antirracista. Discute-se, assim, a importância da educação étnico-racial para formar uma identidade negra positiva.

**Palavras-chave:** Identidade negra; Educação; Racismo; Apagamento étnico-racial; Jornalista negra

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                        | <b>7</b>  |
| <b>2 ENCONTROS E DESENCONTROS .....</b>          | <b>15</b> |
| <b>3 PASSADO EM COMUM.....</b>                   | <b>29</b> |
| <b>4 MARCAS INAPAGÁVEIS.....</b>                 | <b>47</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>               | <b>68</b> |
| <b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>        | <b>74</b> |
| <b>7 APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS .....</b> | <b>78</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2015, prestes a escolher qual modalidade iria concorrer para ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me deparei com quatro opções de cotas: escolaridade, renda, pessoa com deficiência e “raça” ou cor da pele.

Desconhecendo a importância desta última no contexto socioeconômico e cultural da história do Brasil, me questionei qual seria a necessidade de pessoas pretas, pardas e indígenas acessarem universidades federais em razão de sua cor da pele ou de sua racialização.

Não soube responder.

Tampouco me dispus a pesquisar.

Desconfiava do viés da mídia, desconfiava de informações disponíveis na internet por algo a que talvez tivesse direito.

Escolhi olhar para a minha história. “Qual a minha cor?”, me questionei. “Morena!” Sempre me chamavam de morena. Mas o veredicto veio pelo resgate de lembranças da minha família branca.

Sentada no sofá, ao lado da minha avó paterna, escutava dela “minha negrona” enquanto me batia nas coxas da perna. Naquele dia, enxerguei o significado desse gesto e dessa fala. Não era branca. Mas entendia que os negros eram apenas pessoas retintas.

Ingressei na UFRJ como parda. Saí me identificando como negra.

Dados<sup>1</sup> de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que em oito anos houve um aumento de 36% de brasileiros autodeclarados pretos e uma queda de 3% de brancos.

Minha história não era uma cor de meio termo.

Ao longo da graduação dividi dores e queixas com pessoas que reafirmavam a sua negritude. Eram os meus pares, fossem os de pele clara ou os de pele escura. Fui entendendo o que é ser negro no Brasil.

Somos corpos construídos socialmente em um país marcado por uma longa história de escravização. De opressão, de violência, de segregação étnico-racial, embora não institucionalizada, sempre viva em nosso cotidiano, encoberta por aqueles que fingem não ver.

Esta monografia partiu do meu interesse em entender como se constrói, atualmente, a identidade de mulheres negras brasileiras. Como essa investigação era demasiadamente ampla,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 18 nov. de 2021.

formulei como pergunta inicial de pesquisa: “Como se constrói, atualmente, a identidade de cinco jornalistas afro-brasileiras?”

Naturalmente, quem é negro, no Brasil, cresce cercado, constantemente, por personificações racistas. O conhecimento nativo nos estereotipa, nos negativiza. Vivemos em um país carregado por uma cultura hegemônica, de referenciais brancos, europeus.

O que tentarei descortinar são as experiências de vida do povo negro afrodescendente brasileiro. De um passado que se faz presente. De corpos marcados pelo tempo que se foi e que permanece vivo, em nós, mas muitas vezes ocultado, pouco sabido.

Nós, mulheres negras, correspondemos a 25,4% da população brasileira, indica o último censo demográfico, o de 2010, organizado pelo IBGE.

Contudo, na mídia, somos a minoria!

Um estudo<sup>2</sup>, de 2012, sobre o perfil dos jornalistas brasileiros, feito pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSP/UFSC) em convênio com a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), indicou que os profissionais de comunicação eram, em sua maioria, mulheres brancas, solteiras, com até 30 anos.

A divisão de gênero, entre os pesquisados, mostrou que as mulheres representavam 64% dos participantes. Já o recorte racial entre homens e mulheres, que apenas 23% eram negros (soma dos autodeclarados pretos e pardos). Neste ano de 2021, novos dados foram coletados pela mesma universidade, ainda não divulgados.

Este será um espaço em que se escutarão as vozes, pouco ouvidas, de seis mulheres negras jornalistas: das interlocutoras da pesquisa e da pesquisadora, porque me somarei a elas. É um grupo do qual eu faço parte.

Proporei criar, neste ambiente, um lugar de conversa.

Falaremos e interagiremos sobre o que vivemos. Socializaremos, embora fisicamente distantes, dialogando.

Quem escreverá sou eu, mas as palavras estarão para além das minhas. Eu me juntarei a cinco brasileiras que identifiquei como afrodescendentes: Cíntia Cruz, Jheniffer Núbia, Marcela Souza, Nathália Okde e Silvana Oliveira e as suas experiências de vida.

Unirei as nossas histórias, como nos vemos e os processos em que estávamos imersos, mesmo antes de ter a plena noção de quem éramos.

Trarei fatos passados da sociedade brasileira e informações que não conhecia sobre os

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://perfildojornalista.ufsc.br/files/2013/04/Perfil-do-jornalista-brasileiro-Sintese.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

nossos ancestrais negros. Terei a finalidade de comunicá-los, como um ato participativo do saber.

Procurarei educar. Será uma ousadia minha. Mas, porque, juntamente, serei educada. Falo de uma educação como um movimento transformador, que, acima de tudo, vem da escuta, da partilha de vivências. Mas, também, do acesso a informações, a memória, a cultura, a dados sobre o assunto que se quer descobrir e, que quando o encontra, já não se é mais o mesmo sujeito.

É um educar nascido de uma necessidade de dizer. Seja daquilo que eu nunca soube existir ou sabendo, não tinha coragem de falar, não da forma como exponho aqui, não da forma como escutei das jornalistas.

É um educar necessário para quem quer se constituir a partir de uma identidade própria. De aprender sobre o que é ser negro: estudar, ler, conversar com seus congêneres, compreender, assumir aquilo que tem, formando aquilo que é.

Reconhecer que, a começar por seu corpo, há um passado, uma origem, que diz sobre quem somos: descendentes de africanos! Fazer disso um orgulho, um símbolo, uma bandeira. Faz-se ser quem quer ser.

Descobri que a educação é a base da formação de um deslocamento de posição daquilo que os outros dizem ser o que somos para aquilo que queremos ser. O que, por sua vez, se solidifica a partir de um novo aprendizado. Um aprendizado que o mundo nega aos negros, fingi não existir.

Quem sabe outras pessoas precisem, também, soltar os seus pensamentos e fazer deles atos de mudanças, a começar por si mesmo.

Enquanto vivia em um momento de profundo exercício de descoberta pessoal, eu me questionava: agora que sei que sou negra, o que faço com isso? Como compreender o que passei e como darei sentido à minha existência? A minha estrutura física, à minha figura que tem cor, aos meus cabelos, o meu corpo que é colocado em posições de vulnerabilidades e de suscetibilidades para as mais diversas violências.

Reitero a pergunta: O que faço com isso?

Inicialmente, o caminho que encontrei para responder essas questões foi pelo conceito de identidade.

Acreditei que entender diretamente como os sujeitos se constituem como tal (identificação) seria suficiente para compreender como é que o negro entende a si próprio, se vê, se lê, se escuta, lida com o mundo e com os outros, e vice-versa. O sociólogo jamaicano Stuart Hall deu o aporte necessário para compreender o que é identidade.

Depois, refleti: a partir do momento em que, como sujeito, formo a mim mesma, quando me torno profissional, a identidade negra também influencia a minha atuação? Pois, aquele que exerce uma profissão não veste outro corpo, não surge do nada, é a-histórico. Antes de sermos profissionais somos indivíduos sociais.

Eu havia percebido que amigas e colegas negras da faculdade, do curso de comunicação, se posicionavam profissionalmente sobre questões raciais. Eram jornalistas que falavam sobre as suas vivências como mulher negra, como sujeitas históricas. Algo que se estendia para além delas. Aonde quer que elas fossem, como afrodescendentes, compreendiam o que se passava com os seus pares.

Daí pensei sobre como a interseccionalidade de “raça, classe e gênero” poderia explicar o lugar social, econômico e cultural dessas jornalistas negras. A partir do momento em que elas são racializadas, ocupam determinada classe social e se identificam como mulheres, como o cruzamento desses aspectos afeta quem elas são?

Vi no conceito do mulherismo africano, elaborado pela professora afro-norte-americana Clenora Hudson-Weems, da Universidade do Missouri-Columbia, um caminho para compreender o que é ser mulher negra e como podemos nos posicionar a partir da nossa ancestralidade africana. Este último é um ponto central do pensamento da autora que criou o conceito de uma perspectiva étnico-racial.

É a partir da África que Clenora busca olhar para as mulheres afrodescendentes presentes em vários países. É um contraponto importante que faz ao feminismo, nascido na Europa, e em que mulheres negras fizeram uma releitura, a partir de processos discriminatórios e preconceituosos de racialização de seus corpos, elaborando o feminismo negro.

Por último, vi, então, a necessidade de compreender, como se dava, no campo da comunicação, a interlocução entre as jornalistas negras e as suas atuações profissionais. Como a trajetória delas, sendo negras, perpassava em suas pautas, em suas fontes e em seus textos? O conceito de dialogismo, produzido pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, explicaria como o jornalismo une os diversos participantes presentes em uma fala.

Com o desenvolvimento dessas perguntas e os conceitos que acreditei que me ajudariam a compreendê-las, queria descobrir se, sendo mulheres negras, essas jornalistas se posicionavam como tal em suas atividades profissionais.

Quais escolhas elas faziam? Essas escolhas passavam por suas histórias? Passavam por um lugar que elas sabiam ocupar? O conhecimento de que são negras e que há vários processos sociais que as atingem, assim como a outros negros, as mobilizava profissionalmente?

Duas referências acadêmicas foram essenciais para, inicialmente, estruturar a pesquisa:

a dissertação de mestrado *Jornalistas negras no Rio de Janeiro: trajetórias de vida e narrativas de resistência diante do racismo*, da jornalista Andréia Coutinho Louback; e a monografia de graduação *Letra preta: a inserção de jornalistas negros no impresso*, da também jornalista Yasmin Santos.

Além disso, contei com a ajuda do programa CmapTools que me serviu de base para montar um mapa visual conceitual traçando tudo aquilo que gostaria de fazer na monografia, os capítulos e o conteúdo. Tive, também, o auxílio de canais do Youtube da professora Rosana Pinheiro-Machado, do curso sobre escrita acadêmica, e do professor André Fontenelle, sobre como fazer um trabalho de conclusão de curso (TCC).

Coloquei no projeto de pesquisa que: “A presente monografia tem como tema a construção da identidade afro-brasileira de jornalistas negras e a sua influência na produção jornalística. Nela, procuro compreender a permanência de traços socioculturais africanos na formação pessoal de seus descendentes e seus desdobramentos profissionais no campo da comunicação. Para isso, parto do processo de formação de tornar-se negra, no Brasil, para entender a produção e a cultura jornalística exercida por afro-brasileiras.”

Poderia dizer que desenvolverei tudo isso que acima descrevi. Entretanto, o que se fará presente, neste trabalho, é diferente: a ideia original foi desmembrada.

Estamos vivendo em uma pandemia, governados por Bolsonaro, um presidente negligente e violento, é um momento conturbado no Brasil. Por isso, priorizei a minha saúde mental. Não falarei o que originalmente planejei. Além disso, descobri, mais tarde, serem ambiciosos os meus planos, sendo necessário que eu fizesse um doutorado para abarcá-lo por completo.

Nesta monografia, demonstrarei que os sujeitos negros, embora convirjam para uma causa comum, têm diferentes traços físicos, diversas vivências e variados pontos de vista. Contudo, o que é incontestável e nos agrupam são os episódios de preconceito e de discriminação, sempre vivenciados.

Sem contar o sistemático apagamento identitário étnico-racial ocorrido aos descendentes de africanos. Vivemos com uma ancestralidade silenciada, a começar pelos livros de história do ensino oficial racista.

Por isso, a educação antirracista e étnico-racial é o caminho a ser percorrido ao negro que quer construir uma identidade positiva, encontrando sua negritude, quem é, a partir daquilo que quer se tornar.

Ainda com a ideia do pré-projeto em mente, resolvi que entrevistaria cinco jornalistas negras, uma de cada região do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Foi a maneira

encontrada para abarcar uma amostra da diversidade dos afrodescendentes que formam o Brasil. As entrevistadas representam os estados de Rondônia, Bahia, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Paraná.

Do mesmo modo, procurei mulheres jornalistas que trabalhassem em vários tipos de veículos em redações impressa, digital, televisiva e radiofônica de mídias alternativas e tradicionais. Visava a pluralidade de atuações.

De fato, consegui encontrar uma jornalista de cada tipo de veículo, porém, apenas de mídias tradicionais. São elas as que têm uma estrutura capitalista consolidada, portanto, são as que mais empregam profissionais.

Em razão da distância regional e da pandemia, após encontrar e entrar em contato com as jornalistas, pelas redes sociais, marquei com elas entrevistas individuais por videochamada. Foi o que permitiu um aprofundamento em suas experiências de vida e uma proximidade entre nós. Pude ver seus rostos, seus gestos, como se expressavam, sua voz e o tom com que falavam sobre suas vivências. Sinto que as conheço de perto.

Cada entrevista teve duração, em média, de uma hora e meia, resultando em sete horas e meia de áudio transcrito. O roteiro de perguntas semiestruturadas, composto por 29 questões, dividido em quatro blocos, é a base da minha pesquisa, que é de cunho qualitativa e tem uma abordagem afrocêntrica.

Sendo, nós, sujeitos históricos, priorizarei construir uma bibliografia de autores negros. É um posicionamento político. Enxergo ser importante protagonizarmos as nossas vivências, as nossas vozes e as nossas perspectivas. É desta forma que construiremos novos saberes a partir de nossas experiências de vida. Porém, ao não encontrar teóricos negros para falar sobre determinado assunto, estarão presentes os brancos, com abordagens decoloniais.

A análise foi feita por temas. Os criei por meio das falas em comum das jornalistas, da realidade a qual estamos inseridas e compartilhamos.

O que está presente, nesta monografia, são as duas primeiras perguntas do roteiro: “Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?” e “Como foi ser uma criança negra na sua cidade?”

As vozes das jornalistas permearão todo o trabalho. Será o ponto de referência. Isto é, dos seus relatos de vida, buscarei autores que melhor possam explicá-los. Entrelaçarei as suas histórias nas minhas, me fazendo presente.

No próximo capítulo, em “Encontros e desencontros”, falarei sobre os diferentes caminhos da vida que se cruzam no tempo: o ontem e o agora. Eu me posicionarei na pesquisa. Trarei, brevemente, o conceito de afrocentricidade, escrito por Molefi Kete Asante, e do

colorismo, por Alessandra Devulsky, que fala sobre como as gradações de cores, entre os negros, dá vantagens a uns e desvantagens a outros. É aqui que trarei o perfil das jornalistas, às apresentando, lembrando os percursos que fiz para encontrá-las.

A origem do negro brasileiro é o que abordarei no capítulo 3: “Passado em comum”. Além disso, as várias posições que ocupamos ao longo da nossa história e de entendimento sobre quem somos.

Neste capítulo, trarei, também, os conceitos de “raça” e de etnia. Mostrarei que a memorização, esteio da oralidade, é um importante traço cultural africano. Quem falará sobre esta tradição será o escritor malinês Amadou Hampaté Bâ.

Ainda, nesta parte, farei uma importante reflexão do apagamento étnico-racial da ancestralidade africana dos negros brasileiros, mostrando que pouco sabem sobre ela. Pesquisas elaboradas pelo IBGE, sobre as nossas origens familiares, ilustrarão sua amplitude em nossa sociedade.

Trarei, além disso, fatos históricos sobre as alegações que deram início ao período de escravização africana pelos europeus; seu empreendimento colonialista-cristão; como o Brasil se introduziu nele e que, as diversas exclusões, concretizadas em formas de leis, beneficiou as etnias europeias aqui presentes.

Explicarei as consequências dessas políticas por meio de indicadores sociais presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), fundamentais para compreender o contexto socioeconômico que hoje se encontram os afrodescendentes brasileiros.

Discutirei ainda a hierarquia racista sob a ótica do psiquiatra martinicano Frantz Fanon e do historiador e professor israelense Yuval Noah Harari. Finalizarei expressando como a visão de vida dos nossos antepassados pode nos guiar para a autorrecuperação, para o protagonismo de nossa história, reescrevendo-a, com as ideias de bell hooks.

No último capítulo, “Marcas inapagáveis”, adentrarei, especificamente, em educação antirracista. Exporei os diversos episódios de preconceito e de discriminação vivenciados na escola pelas jornalistas negras. Trarei o pensamento libertário e humanista do educador Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*.

Pesquisas e análises feitas na área da educação pela professora Eliane Cavalleiro e pelas sociólogas brasileiras Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, demonstrarão sobre como a escola produz e propaga o racismo, quem são os atores escolares responsáveis e os tratamentos diferenciados dados aos estudantes brancos e negros. Além disso, como a formação da identidade negra é afetada por preconceitos e discriminações na escola, como eles

prejudicam o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento pessoal de sujeitos negros desde pequenos.

Por fim, discutirei como a função legal do Estado é necessária para promover mudanças estruturais na sociedade brasileira e, que, em conjunto com as famílias, estas mudanças formam o alicerce para afirmarmos positivamente o que nós, afrodescendentes brasileiros, de fato, somos.

Estes, são alguns caminhos que podemos trilhar, ou como fez a Cíntia Cruz, uma das jornalistas negras entrevistadas (que, recentemente, publicou, no jornal Extra, a reportagem *Rede de professores contra o racismo já reúne 3.500 mestres que debatem o tema nas escolas*): buscar novas narrativas a partir da educação.

## 2 ENCONTROS E DESENCONTROS

*Um corpo no mundo<sup>3</sup>*

*Atravessei o mar, um sol  
Da América do Sul me guia  
Trago uma mala de mão  
Dentro uma oração, um adeus*

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte  
E a história do meu lugar, ô  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte*

*[...]*

*Je suis ici, ainda que não queiram, não  
Je suis ici, ainda que eu não queira mais  
Je suis ici, agora*

*[...]*

*E a palavra amor, cadê?*

*(Luedji Luna)*

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Luedji-Luna/Um-Corpo-no-Mundo>. Acesso em: 18 out. 2021.

Conta-se que, pouco antes de serem sequestradas do continente africano pelos europeus, as pessoas nascidas no Benin eram obrigadas a andar ao redor de uma árvore à beira-mar. Os brancos impunham às mulheres darem sete voltas e aos homens, nove, no entorno do que ficou conhecida como a árvore do esquecimento.

Eram os passos do apagamento rumo à escravização.

Os beninenses deveriam abandonar os laços com sua terra, seu local de origem. Esqueceriam sua ancestralidade, seus costumes, sua cultura, sua história. Forçados, embarcariam nos navios tumbeiros sem saber quem eram.

Mas a memória dos negros resistiu.

“Fui arrancado do teu colo, minha mãe-terra;/Quiseram roubar-me as lembranças de ti,/Violentaram meu corpo e minha dignidade,/Mas minha alma e meu coração estão intactos? deixei-os aí./Só tocaram o que podiam ver;/O que não podiam, permaneceu puro”, diz o poema “Banzo” (MENEZES, 2010?).

Refletindo o estado de profunda tristeza sentida pelos negros escravizados, o banzo era um sintoma da separação de suas raízes e do aprisionamento de seus corpos.

“Em breve estarei aí;/ Em breve sentirei os cheiros da África;/Em breve reencontrarei o meu coração e a minha alma;/O meu espírito fugirá para aí;/Despeço-me do corpo sofrido, nesta noite./Vou romper com a dor de existir distante da vida./”, continua o verso que termina com o suicídio daquele que irá viver eternamente em seu Benin (MENEZES, 2010?).

Somos sujeitos históricos. Por isso, parto da terra dos meus ancestrais. Saio da África rumo ao Brasil.

Ocupo, hoje, nesta monografia, dois lugares: o de pesquisadora e, principalmente, de mulher negra jornalista.

Este é um espaço de diálogo. Uma conversa entre seis jornalistas negras, incluindo eu. Trago, aqui, uma realidade na qual também estou inserida. Procuro compreender, no agora, como é construída a identidade de jornalistas afro-brasileiras<sup>4</sup>. O ponto de partida vem pela educação.

Resolvi tornar esse ambiente um lugar da minha educação étnico-racial. Trago fatos históricos, dados, que até então não sabia existir. Escrevo com a intenção de compartilhar. Além disso, desloco uma pequena parte da vida das cinco mulheres negras que entrevistei. Falo sobre

---

<sup>4</sup> Na monografia utilizo tanto o termo afro-brasileiro quanto afrodescendente para nomear os negros. Contudo, afro-brasileiro se refere aos descendentes de africanos nascidos no Brasil. Já afrodescendente, engloba descendentes de africanos sequestrados para o “novo mundo”, isto é, para as colônias americanas, definição feita conforme a decisão da Conferência Preparatória da América Latina, ocorrida em Santiago, no Chile, em 2000. (TEIXEIRA, 2014).

as suas experiências escolares. Reparo ser o ponto inicial sobre a construção da nossa identidade negra.

Este trabalho não foi pensado assim.

Precisei adaptar. Esse foi o atalho que encontrei em meio à pandemia da Covid-19 que há quase dois anos nos aflige. Soma-se a isso a governança bolsonarista negligente, violenta e odiosa que nos angustia desde 2018.

Tenho vivido dias difíceis.

O título desta monografia, inicialmente, era “Eu, negra? A construção da identidade de jornalistas afro-brasileiras e a sua influência na produção jornalística”. Pretendia escrever sobre o processo de construção da identidade negra de jornalistas brasileiras e daí compreender se havia alguma influência em suas atuações profissionais.

Para falar sobre identidade, usaria textos do sociólogo jamaicano Stuart Hall (2000); sobre interseccionalidade de “raça”, classe e gênero, falaria sobre o mulherismo africana, pensado por Clenora Hudson-Weems (2020), professora afro-norte-americana da Universidade do Missouri-Columbia. Já sobre a vida profissional das jornalistas entrevistadas, abordaria o dialogismo, descrito pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2016).

Aprofundar o tema, sobre o qual a princípio me propus a falar, era algo importante para mim. Mas a gente precisa aprender a ceder em nome da nossa saúde mental. Há dias em que a minha voz interna sussurra. Fala baixo em meio a tantas outras.

“Que bobos! Eles pensam que os jornalistas escrevem com as mãos”, publicou em sua coluna o jornalista Antônio Maria depois de ser espancado e de ter suas mãos pisoteadas por capangas a mando da repressão e da ditadura militar.

Lembrei dessa frase porque não tenho me escutado. Nem mesmo as minhas mãos respondem ao ato de pensar. Não tenho quem as substitua.

Cheguei a estar empolgada.

Cada palavra digitada era como uma nova célula formando o meu corpo. Renasci.

Eu me vi em cada jornalista negra entrevistada. Ouvi experiências de vidas diferentes permeadas por histórias conectadas. A racialidade dos nossos corpos nos coloca num lugar comum. Num coletivo cultural repleto de traumas. O mundo negro. O mundo negro brasileiro.

Nesse meio tempo, em que ainda havia forças e a novidade me impulsionava, escrevi os dois primeiros temas, os que, ao meu ver, pelas histórias das jornalistas, são a base da construção da nossa identidade.

O primeiro é sobre autoidentificação étnico-racial, já o segundo, sobre ambiente escolar, peça central, como assim vejo, do processo de formação da nossa identidade. Soma-se a isso, o

que permeia todo o trabalho, a educação étnico-racial como a busca contínua da construção positiva de quem somos.

Proponho, neste trabalho, uma abordagem afrocentrada. Ou seja, voltada para o modo de ser africano, que não está apenas no continente, mas que permanece em nós, afrodescendentes.

Molefi Kete Asante, criador da teoria da afrocentricidade, professor e chefe do departamento de africanologia e estudos afro-norte-americanos da Universidade de Temple, fala que:

No Brasil e nos Estados Unidos, milhões de pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é uma realidade marginal na civilização humana quando, de fato, África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez e onde os seres humanos primeiro nomearam Deus. As implicações para tal reorientação são encontradas na comunicação, linguística, história, sociologia, arte, filosofia, ciência, medicina e matemática. (ASANTE, 2016, p. 11)

Para o professor, os povos africanos devem ser atores de suas narrativas e experiências. É a partir da criação de novos saberes que os valores da cultura africana são consolidados.

Como um paradigma, a afrocentricidade se contrapõe à posição de um “outro” marginalizado, sem conhecimento e história, como prega o pensamento europeu sobre a nação africana. É desta forma que a visão eurocêntrica dominante é rejeitada.

Mas a afrocentricidade não se dispõe a disputar com ela uma hegemonia.

Pelo contrário, estimula a diversidade de outras visões filosóficas. Asante (2016) expressa que as culturas humanas devem voltar-se para si mesmas para que os sujeitos possam narrar suas próprias realidades.

Assim, dei preferência a autores negros que não compartilham de um olhar eurocêntrico e, na falta destes para falar sobre os temas, aos brancos que tenham uma postura decolonial.

Procurei no site de buscas Google o rosto de cada autor. Infelizmente, nem todos pude encontrar. Olhei seus currículos profissionais e acadêmicos e julguei a abordagem apresentada em cada texto que li. A escolha das pessoas presentes nesta monografia é um reflexo de um posicionamento político.

As interlocutoras da pesquisa representam as cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Uma de cada lugar. Visando abarcar as características gerais da população brasileira, priorizei a diversidade de narrativas de afrodescendentes de todos os lugares do Brasil.

Procurei jornalistas que trabalham em quatro diferentes tipos de redação: impresso, rádio, televisão e digital. Era uma maneira de ampliar o campo profissional e expressar a

pluralidade de atuações das profissionais negras em variados veículos midiáticos.

Pelo fato de o Brasil ser dividido em cinco grandes áreas, comparado ao número de segmentos de comunicação, que são quatro, duas jornalistas selecionadas ocupam cargos em televisão. A TV continua sendo o principal dispositivo de acesso aos meios de comunicação do país.

Em 2019, o aparelho eletrônico estava presente em 96% dos domicílios brasileiros da área urbana, sintetiza a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - PNAD Contínua/TIC - (IBGE, 2021).

Portanto, este estudo é marcado pelas variáveis de racialização e etnia, gênero e cargo profissional. Não adotei como critério os diferentes tons negros de pele, assim como a idade.

Mas ressalto, aqui, que essas nuances de cor são um importante fator de exclusão de negros da pele escura ou retintos do mercado de trabalho. É o colorismo que explica as estratificações de cor entre os afrodescendentes.

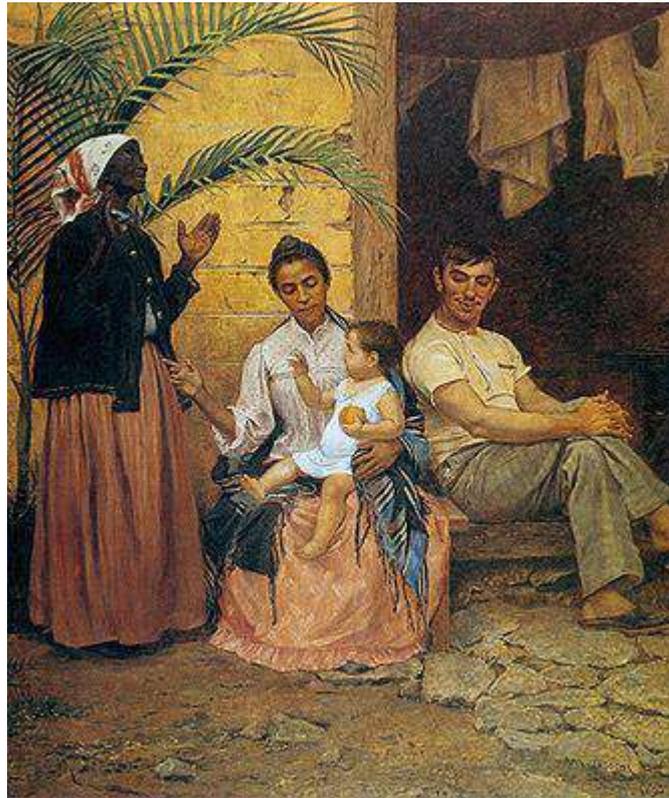
No início do século XX, o branqueamento, no Brasil, chegou a ser um projeto político! Tinha como objetivo o extermínio da população afrodescendente e indígena do país, vistos como inferiores aos brancos (PETRUCCELLI, 2013).

Já desde um pouco antes, na metade do século XIX, o governo brasileiro impulsionou a vinda de imigrantes prioritariamente de origem europeia, os caucasianos (PETRUCCELLI, 2013). Desta forma, era esperado que a união entre pretos e brancos fizesse com que seus filhos nascessem com características físicas “embranquecidas”. Pele clara, lábios e narizes mais finos, cabelo liso, até que não restasse, com o passar das gerações, vestígios da identidade africana e dos povos originários.

Fora isso, as práticas de estupro dos homens brancos que, por séculos, violentaram as mulheres negras gerou, como consequência, os mesmos resultados: negros da pele clara (DEVULSKY, 2021).

O quadro do artista espanhol Modesto Brocos é uma importante representação dessa mentalidade.

**Figura 1 - “A redenção de Cam”, de 1895**



Fonte: Reprodução fotográfica César Barreto<sup>5</sup>

Nele, uma senhora com o tom de pele mais escura faz um gesto de agradecimento “aos céus” por seu neto ou neta ter nascido branco. É possível notar, ainda, a satisfação do pai, que com a perna cruzada, olha para o filho branco(a) e, sutilmente, sorri.

Devulsky (2021) fala que, de maneira geral, o colorismo é formado pela ideia da existência de uma supremacia branca, portanto, não nasce dentro da comunidade negra; é posto em prática tanto de branco para negro quanto de negro para negro e atinge, de diferentes formas, homens e mulheres, aumentando as desigualdades entre eles.

Essa ultradiferenciação entre os negros deu vantagens e passabilidades aos de pele menos pigmentada. Por isso, em alguma medida, nós, negros mais claros, temos uma maior possibilidade de dividirmos, com a branquitude, espaços de poder. Já os negros de pele escura, com seus cabelos crespos, eram (e são) impedidos de qualquer tipo de trânsito social, experimentando uma rejeição permanente, em sua maioria.

O colorismo acaba por ditar diferentes graus do racismo, isto é, faz com que se expresse de modos variados. A forma como a sociedade se organiza, por meio do capital, permite que novos discursos e ideologias se apossam das diferenças entre os negros.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 04 ago. 2021.

“Os dados oficiais das desigualdades sobre acesso ou direitos quando desagregado no quesito ‘raça’/cor mostram como as pessoas pretas estão mais vulneráveis, menos empoderadas, mais margeadas de direito e acesso a bens e serviços.” (DEVULSKY, 2021).

Ou seja, sujeitos atingidos por preconceitos e discriminações podem ocupar, na hierarquia racial, posições diferentes. É o que atende a necessidade capitalista: criar polos. Enquanto uns têm, outros não podem ter.

Entre as jornalistas pesquisadas não há nenhuma negra de pele escura ou retinta.

As entrevistas ocorreram de 05 a 09 de julho, uma em cada dia, na mesma semana. Em sequência: Cíntia Cruz, Jheniffer Núbia, Marcela Souza, Nathália Okde e Silvana Oliveira.

Segue, abaixo, um breve perfil de cada uma delas, completado pela imagem de seus rostos:

**Figura 2 - Cíntia Cruz, 39 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Repórter na Editora Globo na redação integrada dos jornais *O Globo*, *Extra* e *Expresso*. Nasceu em São João de Meriti, Rio de Janeiro. Continua a morar em sua cidade natal.

**Figura 3 – Jheniffer Núbia, 31 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Repórter no G1 de Rondônia. Nasceu em Palmeirópolis, no Tocantins. Mora em Porto Velho, Rondônia.

**Figura 4 – Marcela Souza, 32 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Apresentadora na RPC Noroeste, afiliada da Rede Globo do Paraná. Nasceu em Paranavaí, Paraná. Continua a morar em sua cidade natal.

**Figura 5 – Nathália Okde, 24 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Repórter na TV Centro América, afiliada da Rede Globo do Mato Grosso. Nasceu em Cuiabá, capital do estado. Mora em Tangará da Serra, Mato Grosso.

**Figura 6 - Silvana Oliveira, 55 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Gestora de jornalismo e radialista na Rádio Sociedade da Bahia. Nasceu na cidade de São Paulo. Mora na Bahia há 20 anos, por isso se considera “soteropolistana”.

**Figura 7 – Caroline Almeida, 27 anos**



Fonte: arquivo pessoal

Esta sou eu. Estudante de jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nasci em Brotas, São Paulo. Atualmente, moro em minha cidade natal.

Procurei as interlocutoras para a pesquisa em três redes sociais em que tenho conta: WhatsApp, LinkedIn e Facebook. Neste último, a coorientadora desta monografia, Cristine Gerk, me ajudou divulgando em seu perfil da rede social.

No WhatsApp, a administradora<sup>6</sup> do grupo “Jornalistas Pretos & Periferia”<sup>7</sup>, exclusivo para negros que trabalham com comunicação, compartilhou uma mensagem a meu pedido. Dizia: “Gente, procuro jornalistas que se autoidentifiquem como afro-brasileiras (negras

<sup>6</sup> Cristhiane Faria de Almeida é formada em relações públicas e trabalha com assessoria de imprensa.

<sup>7</sup> Voltado para jornalistas, assessores de imprensa e podcasters negros para o “compartilhamento de vagas, dicas, cursos, workshops, eventos, notícias, pautas, fontes, clippings, contatos de imprensa e networking”. A informação foi extraída da descrição do grupo que, atualmente, tem 143 participantes.

descendentes de africanos) que trabalhem em televisão, rádio, mídia impressa e digital de veículos tradicionais e alternativos das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste para participar da minha monografia.”

Adicionei, ainda, o meu e-mail e finalizei o texto dizendo que “curso jornalismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e meu tema de pesquisa é sobre a ‘construção da identidade afro-brasileira de jornalistas negras e sua influência no fazer jornalístico”.

Infelizmente, tive pouquíssimos retornos. Além disso, as jornalistas negras que entraram em contato não trabalhavam em redação. Era a atuação necessária para investigar o processo de produção de reportagens, o esteio do jornalismo. Portanto, não se encaixavam no perfil que eu procurava.

Foi aí que comecei uma longa busca por jornalistas indicadas por outros colegas profissionais espalhados pelo Brasil.

Resumirei como foi a procura.

Para começar, defini critérios. Identificaria as jornalistas negras por meio de fotos, a partir de seus traços físicos. Eu me refiro a traços negros, de africanidade, que incluem vários tipos, e não “negroides”, como é de uso corriqueiro.

Nomenclatura racista, diz Guimarães (2008), junto com outras, como “mongoloide” e “caucasoide”, são repletos de significados dentro da hierarquia racial de superioridade e inferioridade. Nos dois primeiros, “negroide” e “mongoloide”, são referências de desvalorização estereotipada de traços negros e asiáticos, respectivamente. Prefiro não ressignificar a palavra “negroide”.

A característica primordial, além da pele, era o cabelo. Todas as entrevistadas deveriam ter os fios ondulados, cacheados, crespos ou alisados. Do tipo 2B a 4C. Mulheres afrodescendentes são racializadas como negras pela cor da pele em conjunto com a textura capilar. Para aquelas que alisassem, levaria em consideração o tom da pele e as características do rosto: boca, nariz, olhos.

Com o “negrômetro” em ação, criei o segundo critério. As participantes da pesquisa deveriam ter uma postura racializada em suas redes sociais. Seja afirmando sua negritude ou se colocando contra o racismo. Eram indícios de uma posição de identificação negra.

A primeira jornalista convidada a participar da pesquisa foi a Cíntia Cruz. Eu a conheci pouco antes de definir o tema da monografia. Ainda sem saber qual foco daria para a questão racial, fui apresentada a ela por minha coorientadora.

Conversando com a Cíntia pelo WhatsApp, soube que naquela mesma rede social ela participava de um grupo de jornalistas negros de sua redação, o *Folha de Wakanda*. Mais tarde,

a convidei para fazer parte da pesquisa. Era a entrevistada ideal e a mais próxima: morávamos no Sudeste.

Em seguida, fui em busca da segunda entrevistada. Publiquei no grupo “Jornalistas Pretos & Periferia”, do WhatsApp, questionando se conheciam alguma colega sulista. Uma jornalista negra da região Sul me indicou a Marcela Cruz.

Encontrei o seu perfil nas redes sociais (Facebook e Instagram) e disse a ela meu objetivo: “Investigar se o processo de construção da identidade negra influencia a atuação de jornalistas autodeclaradas negras”. Marcela aceitou o meu convite pelo Instagram. Ao mesmo tempo procurava a jornalista do Norte do país.

Conheci a Jheniffer Núbia por recomendação da Cássia Firmino. A apresentadora negra do telejornal “Bom dia Rondônia”, da Rede Amazônica, me disse, pelo Facebook: “Sugeri a Jheniffer porque ela produz G1 e TV. É formada e foi a primeira mulher negra da rede, em Rondônia, ou seja, um pilar importantíssimo para a entrada de meninas como eu, por isso sinto que ela pode falar com mais ‘propriedade’”. Eu e Jheniffer conversamos pelo WhatsApp.

Posteriormente, busquei uma radialista. Recorri ao buscador Google. Em “imagens” encontrei links do Youtube da transmissão ao vivo da rádio onde Silvana Oliveira trabalha. Lá estava ela no estado da Bahia com seu o turbante. Entrei em contato com ela pelo *direct*, mensagem privada do Instagram.

Por fim, faltava apenas uma jornalista, a do Centro-Oeste. Novamente, recorri ao Google, mas desta vez pesquisei afiliadas da Rede Globo.

Nessa altura, todas as jornalistas que entrevistaria seriam de veículos tradicionais. Não consegui encontrar nenhuma de meios alternativos, de rádio ou do digital. Esse era um dos meus objetivos metodológicos iniciais.

Quem é brasileiro sabe do alcance da Rede Globo. É a maior empresa de comunicação do país. Portanto, é onde fartamente encontraria jornalistas.

Dentre algumas afiliadas do Centro-Oeste, encontrei a TV Centro América. Desta vez, recorri ao LinkedIn, rede social voltada para o mercado de trabalho. Digitei em seu buscador o nome da afiliada da Rede Globo. Assim, encontrei o perfil da Nathália Okde. Tínhamos em comum, na rede, a jornalista negra Nathália Braga, de quem sou amiga e cuja atuação profissional acompanho de perto. No Instagram da Okde vi seu processo de transição capilar. Nesta mesma rede nos falamos.

As entrevistas foram feitas online pelo Google Meet. Em média, as gravações tiveram uma hora e meia de duração. Ao todo, foram sete horas e meia de entrevistas. Fiz as transcrições logo em seguida. Nas duas primeiras, contei com o auxílio do site <https://otranscribe.com/>.

Posteriormente, usei o aplicativo “Transcrição instantânea e notificações sonoras”, do Google.

O roteiro de perguntas é composto, no total, por 29 questões semiabertas, utilizado nas entrevistas individuais em profundidade. Ele foi elaborado com apoio em três conceitos-base: identidade, mulherismo africana e dialogismo.

Depois, adicionei outras três questões ao roteiro. Pareceram-me relevantes a partir da conversa que tive com a Cíntia pelo WhatsApp, antes da entrevista, e após, tanto com ela quanto com a Jheniffer. Ou seja, aproveitei as questões e as fiz para as outras três jornalistas durante as demais entrevistas.

São elas: “Houve alguma mudança na redação depois do assassinato do George Floyd?”; “Há quantos jornalistas negros na sua redação?” e “Na cidade onde você nasceu a população era mais negra ou branca?”

Dividi a entrevista em quatro blocos de perguntas: “Vivências sociais e ser negra”, investigação sobre a construção da identidade negra; “Mulher negra africana em diáspora no Brasil”, elaborado a partir do conceito de mulherismo africana; “Por dentro da mídia: a rotina de produção de notícias por jornalistas negras”, sobre o dia a dia delas nas redações, e “Jornalismo como um diálogo”, com base no conceito de dialogismo.

O estudo é de cunho qualitativo e será analisado por temas. Eu me restringi apenas aos dois primeiros, autodefinição étnico-racial e ambiente escolar, como já falei, uma adaptação do que inicialmente pensei em escrever. Eles foram criados a partir de pontos em comum das falas das entrevistadas.

Como disse no início deste texto, ocupo, nesta monografia, dois lugares, de pesquisadora e de mulher negra jornalista. Em busca de uma escrita honesta, é preciso dizer que durante as entrevistas tive grande dificuldade em saber qual deles ficaria. Talvez um ou outro. Quem sabe os dois, em momentos diferentes.

Quando entrevistei a Cíntia, a primeira jornalista, tentei encontrar ali o meu papel.

Estava nervosa. Há dois anos não entrevistava ninguém. Eu me esqueci como fazia o que mais amava no jornalismo. Fiz a ela as perguntas de maneira objetiva, não relacionei suas respostas ao roteiro. Faltou aprofundamento.

No dia seguinte, enfrentei um conflito: com as outras jornalistas negras, deveria manter o distanciamento necessário e apenas perguntar e escutar? Ou conversar e trocar experiências? Seria um espaço também para conhecer outras vivências de mulheres negras brasileiras para além do estudo?

Nas duas entrevistas seguintes, com a Jheniffer e com a Marcela, nesta ordem, escolhi o diálogo, a abertura. Resolvi me colocar na pesquisa. À primeira relatei as diferenças

regionais. Jheniffer estava no Norte e eu, no Sudeste do Brasil. Em alguns momentos ela faz comparações entre as duas regiões, demonstrando a minha interferência durante a entrevista.

Com a Marcela me coloquei totalmente como mulher negra. Vi a entrevista como um espaço de conversa e troca de ideias. Mas me contengo até o terceiro bloco. A partir dali, ao ouvir um ponto de vista dela, me coloco criticamente. De todas as entrevistas, a com Marcela durou mais e foi a que mais intermediei.

No início do bloco seguinte faço a ela a primeira pergunta: “Queria saber se tem pilares que estruturam a sua postura profissional como jornalista negra”. Marcela me responde de maneira afirmativa. Era uma posição que até então não tinha visto. Sinto tensão na entrevista.

Em uma outra pergunta, quando ela tem dúvida em relação ao sentido da questão, tentando explicar, chego a lhe dizer: “Estou com receio de induzir a sua resposta”. Havia perdido o papel de pesquisadora. Faço comparações com o que as outras jornalistas disseram. Percebo que a incomodo. Noto essa apreensão entre nós duas até o final da entrevista. Descontraímos quando as perguntas acabam.

Nas entrevistas finais escolho o distanciamento. Aprofundo as questões, ligo as respostas das jornalistas em outras perguntas do roteiro. As analiso e faço relações com o que as outras disseram, sem que elas saibam. Não coloco o meu ponto de vista. Apenas as escuto, falo pouco. Foi assim com a Nathália e com a Silvana, esta, a última entrevistada.

Um parêntese: enquanto escrevia a monografia, mantive contato com as jornalistas, pelo WhatsApp, para tirar dúvidas e complementar informações. Algumas demonstraram temor do que eu iria divulgar. Sinal do racismo presente nas redações. O receio surgia pelas falas de denúncia do racismo estrutural vivenciado no ambiente de trabalho.

Traduzi o temor também como medo de perderem seus empregos ou de serem constrangidas pela empresa. Além de atingidas por preconceitos e discriminações, as jornalistas se sentem coibidas para fazerem críticas sobre o local de atuação profissional. As compreendo.

Com todas as jornalistas, durante a videochamada, disse que o mais importante são as experiências de vida delas. O que elas compreendiam das perguntas e qual relação faziam com suas histórias. Reiteradamente disse que não existia resposta certa. Isso porque das cinco entrevistadas, quatro delas me disseram a mesma coisa: “Não sei se estou respondendo certo” ou “não sei se estou dando a resposta que você queria ouvir”.

Não esperava escutar isso. Pareceu haver uma correspondência de papéis, uma identificação, um espelho.

Quando fiz à Jheniffer a pergunta do roteiro “Você busca dar continuidade aos costumes, cultura, espiritualidade, por exemplo, dos seus antepassados? É algo em que você se

debruça?”), logo ela faz uma relação com a religiosidade. Disse ter sido “[...] julgada por pessoas negras [ri um pouco desconcertada] por eu não ser da umbanda, da quimbanda, da..., eu não conheço muito os nomes. Mas, assim, eu sei que tem o candomblé e tem a umbanda. São as duas que eu conheço que tem essa ancestralidade africana, com raízes africanas”.

Como se alguém tivesse cobrando algo da jornalista, ela diz: “[...] ‘ih, ah, mas, Jheniffer, tem a ver com a sua ancestralidade’. Eu sei, mas... eu me identifico como cristã”. Aí, então, questiono se ela é evangélica, ela diz que sim. Depois, Jheniffer me fala: “É muito estranho, né, eu fico imaginando a sua pesquisa e aí eu venho e falo: ‘Não sou’”, ela ri.

Interpreto o “não sou” da jornalista como sendo uma referência ao fato de não ser do candomblé ou da umbanda. Digo a ela que não havia nenhuma expectativa em relação a uma resposta correta.

Sendo jornalistas, sabemos que há, na elaboração de perguntas, premissas. Respostas que gostaríamos de ouvir a partir dos fatos, da pesquisa prévia, da nossa perspectiva individual sobre o que reportamos.

Como mulher negra, haveria uma resposta mais adequada a ser dita, a não ser a da vida de cada uma delas? Qual seria a resposta certa? A minha? O meu ponto de vista apenas? Existe o certo em ser negra no Brasil? O certo a dizer? O certo a vivenciar? Haverá uma pressão coletiva para que haja apenas uma resposta?

### 3 PASSADO EM COMUM

#### *Amor Cinza*<sup>8</sup>

*Na linha do horizonte*

*Tem um fundo cinza*

*Pra lá dessa linha*

*Eu me lanço e vou*

*Não aceito quando dizem*

*Que o fim é cinza*

*Eu vejo cinza*

*Como um início em cor*

*Quando tudo finda*

*Dizem: virou cinza*

*Equívoco, pois cinza cura*

*É poesia e eu sou*

*O traje cinza*

*Lembra fidalguia*

*Quarta-feira cinza*

*É dia de louvor*

*Vamos celebrar*

*O amor há de renascer das cinzas*

*Vamos festejar*

*O cinza com amor*

*[...]*

*(Mateus Aleluia)*

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://music.youtube.com/watch?v=O8EgAx\\_Z0rk&feature=share](https://music.youtube.com/watch?v=O8EgAx_Z0rk&feature=share). Acesso em: 18 out. 2021.

Nem sempre as histórias começam pelo início. Resolvo começar pelo agora. Talvez, seja o melhor caminho para compreender onde a vida de seis jornalistas negras se cruzam a partir de um passado comum.

Se anos atrás uma pesquisadora me perguntasse: “Como você define a sua etnia?”. Por acaso poderia responder como a Cíntia: “Negra”. Então, insistindo, ela dissesse: “Mas em relação ao país, estou falando no aspecto de país” e confusa complementasse: “Como os indígenas se consideram uma etnia, tem a africana, é nesse aspecto.”

O conceito de etnia é definido pela Divisão de Estatísticas do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU) como “um conjunto de fatores de natureza sociocultural” (CARVANO; PAIXÃO, 2008, p. 27).

É a possibilidade de expressar crenças, hábitos e valores semelhantes, partilhados por um grupo de pessoas que os diferenciam de outros (CARVANO; PAIXÃO, 2008). Já “raça” é uma construção social discursiva ligada à aparência. São os traços físicos, as características ou “marcas” do fenótipo humano.

Nos sistemas censitários do mundo é comum classificar os indígenas como pertencentes a uma etnia (CARVANO; PAIXÃO, 2008). No Brasil, a partir da introdução da categoria “indígena”<sup>9</sup> pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pergunta da classificação de “cor” foi alterada para “cor ou raça”. Uma demonstração de associação racializada a este grupo, não ligada apenas ao tom da pele (PETRUCCELLI, 2013).

E se a entrevistadora perguntasse de maneira diferente: “E no aspecto cultural? Você se identifica mais com os indígenas, descendentes de africanos, afro-brasileira, qual dos dois, assim, você se encaixa?”

Caso estivesse na faculdade, usaria as palavras da Jheniffer: “Como... afro-brasileira. Porque a minha cultura está sendo construída com a história que eu vou adquirindo com a questão africana. Mas eu sou afro-brasileira por uma questão cultural. Hoje, eu leio a Djamila [Ribeiro] pra entender um pouco mais do que foi a minha infância, por exemplo.”

Mas caso a pesquisadora complementasse a pergunta inicial, questionando: “Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?”, provavelmente diria como a Marcela: “[...] a minha ancestralidade... nunca tinha parado pra pensar”. Poderia rir também e dizer: “Cê acredita?”

Ou responderia como a Nathália: “Eu sou de origem libanesa, meu pai é filho de árabe, só que minha avó, parte de mãe, é daqui do interior de São Vicente”. Lembraria de uma parcela

---

<sup>9</sup> A mudança foi feita pelo IBGE a partir do censo demográfico de 1991.

da minha ascendência.

Em certo momento, a única informação que tinha sobre o local de nascimento dos meus antepassados vinha por parte da minha família branca. A avó do meu pai era descendente de alemães. Há uma foto dela. Era branca, alta, magra, cabelo liso, nariz comprido e fino. Muito diferente de mim.

De outra maneira, como a Silvana, quem sabe um dia possa responder sobre a minha árvore genealógica: “Eu não sei de onde meus familiares negros vieram, né, sei que vieram da África, claro, vieram como negros escravizados, mas até hoje não consegui descobrir de qual país.”

Continua ela sobre outras ascendências familiares: “Em relação aos indígenas, a gente sabe que é de uma tribo aqui do interior da Bahia, na região Sul. Em relação à parte europeia da família, eu sei que na parte da minha mãe, havia austríacos, portugueses, franceses. Ah, o meu pai tinha alemão, também.”

Sempre muito curiosa por saber de onde vinha, Silvana cresceu em uma família de pais negros que costumavam contar histórias: “A oralidade na minha família sempre foi muito forte. Então, por parte da minha mãe, foi até mais fácil, porque a minha mãe era mais nova do que o meu pai, 20 anos, mais ou menos. Consegui conhecer a minha avó que contava as histórias. Ela contou as histórias dos meus bisavôs, dos meus tataravôs.”

Da família paterna, era o pai “[...] quem me contava as histórias, mas a família dele também tinha uma troca oral de histórias da família muito grande. Como eles eram mineiros, moraram em fazenda, então, ele contava, enfim, quando eles [seus ancestrais] chegaram lá, apesar da gente não saber do resto”.

Memorizar histórias é um traço da cultura africana. É impossível falar sobre a história da África sem fazer referência a tradição oral ou a tradição viva, como diz Bâ (2010), escritor do Mali.

A tradição é viva porque a palavra é materialidade. Para os africanos, nessa perspectiva, o sujeito é indissociado da palavra falada. O sujeito é quem define a palavra e a palavra é quem define o sujeito.

Bâ (2010) diz que o testemunho, falado ou escrito, tem como valor o mesmo que o ser humano, que é aquele que o produz. Como o dito popular: “Eu te dou a minha palavra”, uma garantia do cumprimento de algo como se a palavra, dada em troca, fosse uma parte física daquele que diz.

Numa sociedade oral, a prática é cercada pela fala, faz parte do cotidiano. Você vai trabalhar, narra aos mais novos como é que se faz. Você vai cozinhar, narra aos mais novos

como é que se prepara os alimentos. Você vai cultuar um deus, conta aos mais novos qual é a história dele.

Como fala Bâ (2010, p. 169) “[...] a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados”, pelo contrário, está presente no comportamento diário do sujeito e de sua comunidade.

É com a palavra falada que se entende tudo o que se acredita existir no mundo. Daí a importância da sua transmissão a quem chega depois.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica aqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BÂ, 2010, p. 169)

Mas o que primeiro as jornalistas me responderam quando as perguntei “Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?” é que são mulheres negras. A Jheniffer, com exceção, prefere ser denominada como preta.

As frases “‘Negro é lindo! ‘Negra, cor da raça brasileira!’”, “‘Negro que te quero negro!’”, “‘100% Negro!’”, “‘Não deixe sua cor passar em branco’”, este último utilizado na campanha do censo<sup>10</sup> de 1990’ (MEC, 2004, p.16), foram largamente veiculados em nosso país no final dos anos 1970, e nas décadas seguintes (1980, 1990).

“Negro” era como os brancos escravocratas designavam pejorativamente os escravizados. A palavra deixou de ter uma conotação negativa, no Brasil, quando o movimento negro a ressignificou e uniu as categorias “preto e pardo<sup>11</sup>”, a partir da autodeclaração de “cor ou raça” adotada pelo IBGE.

Pesquisas sobre as condições de vida da população brasileira mostravam que os dois grupos viviam de maneiras parecidas, formando a maior parte dos habitantes do país. Esse reconhecimento foi um passo fundamental para a reivindicação de políticas públicas para a

<sup>10</sup> Faz referência a pesquisa do IBGE.

<sup>11</sup> É importante ressaltar que, da mesma maneira que os descendentes de africanos tiveram uma ancestralidade apagada, há muitos descendentes de indígenas que desconhecem suas origens. Desta forma, na classificação de cor ou “raça”, do IBGE, podem se autodeclarar como pardos ao invés de indígenas, uma das categorias adotadas pelo instituto. Desde o primeiro censo do IBGE, de 1872, havia entre as cores o termo pardo. Geralmente, era assim conhecido o não-branco nascido livre, brasileiro ou não; já “preto” e “crioulo”, tendiam a designar os escravizados ou os libertos brasileiros e africanos.

população afro-brasileira.

No entanto, um fato me chamou atenção: das cinco entrevistadas apenas Silvana citou, espontaneamente, sua ascendência africana. Foi esse o reconhecimento que fiz das jornalistas negras, principalmente pela textura de seus cabelos.

Então, notei um apagamento.

Pareceu-me que as jornalistas se esqueceram de seu local de origem. Sobre sua ancestralidade africana, particularmente. Sobre o local de nascimento de seus antepassados negros.

Em 1998, o IBGE produziu um estudo adicional para investigar as características de cor e “raça” em relação à percepção da população brasileira. Foi feita a partir da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) em seis regiões metropolitanas<sup>12</sup> do país.

Dentre as perguntas havia: “Quais as origens que o Sr.(a) considera ter?”. Como primeira resposta espontânea, 75% disseram ser brasileiro, destes, 41,9% eram negros (se declararam ser de cor preta 9,6% e parda, 32,3%). Apenas 1% mencionou ser de origem africana e 1,5%, negra (PETRUCCELLI, 2000).

Ou seja, cruzando a categoria racial com a de origem, os negros brasileiros desconhecem a história de seus ancestrais. Seja pela não ligação com suas características físicas, sua cultura, seus costumes ou pela história do Brasil. O vínculo que nós, negros, temos com os africanos que, em princípio, junto com os indígenas e os europeus, formavam grande parte da população brasileira, foi perdido.

Marcela me respondeu, ainda, que seu irmão, interessado em saber sobre sua origem, fez uma pesquisa da linha genética da família de seu pai, que é negro, a partir de seu sobrenome. “Ele descobriu que o sobrenome do meu pai, que é Prates, que os Prates vieram da Dinamarca. Possivelmente, a descendência dos Prates, que é da família do meu pai, é de negros que vieram da Dinamarca para o Brasil. Olha só, escravos que vieram de lá junto com os dinamarqueses que acabaram caindo no Brasil.”

Sobre a busca de nossa origem por meio do sobrenome, Silvana segue outra linha de pensamento: “Eu quero fazer um teste genético pra saber de onde é que eu vim, pra ter uma

---

<sup>12</sup> Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Além da pergunta direcionada à origem, foram feitas outras com respostas abertas (espontânea) e fechadas (com opções). Uma delas aferiu a compatibilidade da autotranscrição dos brasileiros com as categorias de cor e de “raça” adotadas pelo IBGE: branca, preta, amarela, parda e indígena, vigente ainda no último censo, o de 2010. No questionário aberto 97% das respostas se concentraram em 7 categorias, muitas entre os tons “preto” e “branco”, demonstrando a similaridade das classificações espontâneas dos brasileiros com as adotadas pelo IBGE (PETRUCCELLI, 2000).

ideia. Gostaria muito de pesquisar em documentos pra saber, apesar de ter como sobrenome Oliveira, né, e eu sei que aí é muito difícil saber porque provavelmente é sobrenome de algum fazendeiro de Minas [Gerais], né.”

Marcela termina dizendo que mais recentemente seus ancestrais são brasileiros em razão do seu nome ser “Marcela Souza Cruz”. Mas no meio da entrevista, quando a pergunto se ela dá continuidade aos costumes de seus antepassados, ela cita ter raízes africanas.

Em mais de três séculos de escravização, o Brasil foi o destino de 4,82 milhões<sup>13</sup> de africanos, de 1550 a 1888. Do continente americano, foi o país que concentrou o maior fluxo do tráfico negreiro, um terço de todo o comércio (REIS, 2007).

Em 2008, o IBGE encomendou um estudo para criar uma nova base de dados e aprimorar o sistema de classificação étnico-racial. A Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP) incluiu a pergunta sobre cor e “raça” da PME, de 1998, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1976<sup>14</sup>, fazendo uso dos seus resultados.

Uma das questões pedia que o entrevistado indicasse a origem familiar com base em 11 alternativas<sup>15</sup>: africana; centroamericana; europeia; indígena; judaica; norte-americana; oriente médio, síria, libanesa e armênia; sudeste asiático; sul-americana (exceto brasileira); outra (com especificação para alternativa) e não sabe (BELTRÃO; SUGAHARA; TEIXEIRA, 2013). O entrevistado poderia responder uma ou mais opções.

Depois, perguntava-se: dentre as seguintes alternativas, você se reconhece ou se identifica como de cor ou “raça” (assinale quantas opções desejar): afrodescendente? indígena? amarelo? negro? branco? preto? e pardo? (as respostas são todas sim ou não com especificações para as alternativas indígena e amarelo) (BELTRÃO; SUGAHARA; TEIXEIRA, 2013).

Havia, em seguida, a pergunta “Você escolheria um outro termo, diferente desses, para

---

<sup>13</sup> Fonte: Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos (The Transatlantic Slave Trade Database, em inglês). Iniciativa internacional de levantamento de dados sobre o tráfico de escravizados elaborado em parceria com várias universidades do mundo atlântico: Europa, África, América do Sul e América do Norte. Disponível em: <http://www.slavevoyages.org/estimates/kxRiCgR8>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>14</sup> Pesquisa especial realizada por meio de uma subamostra para investigar o tema mobilidade social e para averiguar as denominações racializadas mais usadas pela população brasileira com uma pergunta aberta (com resposta espontânea) e uma fechada (com alternativas). Naquele momento, o IBGE adotava quatro categorias de classificação por cor: branco, preto, pardo e amarelo.

<sup>15</sup> Para que melhor fosse alcançado o objetivo da pergunta sobre a origem familiar, anteriormente a ela foi questionado ao entrevistado “Você é brasileiro(a)?”, podendo ele responder sim ou não. Desta forma, tentou evitar que relacionassem a pergunta à nacionalidade, como foi referido em pesquisas anteriores em que a maioria da população se dizia brasileira quando se esperava que respondessem qual grupo étnico e/o origem geográfica familiar pertenciam (IBGE, 2011).

sua cor ou raça?” com a opção “sim” ou “não”, que em caso afirmativo, pedia-se para especificar qual.

Cruzando as respostas dessas perguntas, um dos resultados foi que entre as pessoas autodeclaradas “parda” e “negra”, cerca de 40% não souberam identificar sua origem familiar, entre os “pretos” o índice chegou a 45%. Eles somam as maiores porcentagens, junto com os “morenos”, com 52,6%, não saberem sobre sua ascendência (BELTRÃO; SUGAHARA; TEIXEIRA, 2013). Isso indica que, no Brasil, houve uma construção social de “raça” pertencente aos negros apartada de um lugar de origem.

A respeito dos “morenos” Jheniffer fala: “Na minha infância, ser preto era ser escravo. Era assim que se tratava na escola. Falava: ‘agora vamos falar de escravidão: ah, o preto era assim, era tratado dessa maneira’. Então, de fato, as pessoas não queriam ser pretas, as pessoas queriam ser morenas. Eu acabei pegando a nomenclatura morena e definindo pra mim.”

Grande parte da história do Brasil é mal contada a nós, descendentes de africanos. Temos um passado com grandes lacunas preenchidas pelo escravagismo. É como se na atualidade continuássemos a dar voltas ao redor da árvore do esquecimento por fatos presentes na vida dos nossos antepassados.

A coletânea *História Geral da África*, publicada em 2010 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em oito volumes, traz um panorama da vida do continente até os dias atuais.

Elaborado por pesquisadores africanos e de outros países, é uma produção científica organizada após longas pesquisas de campo e de acesso a fontes documentais no continente africano. Há, nesses livros, a reconstrução do conhecimento, possível de ser alcançado, renegado aos negros pela historiografia eurocêntrica.

A escravização africana atravessou séculos. Foi do XVI ao XIX que os brancos sequestraram milhões de negros para trabalharem em minas e plantações nas Américas. Diferentemente do que muitos pensam, o início da escravização não ocorreu pelos traços físicos dos africanos, pela cor da pele, mas por fatores circunstanciais.

O historiador e professor israelense Harari (2020) os cita em seu livro *Sapiens - uma breve história da humanidade*, best-seller internacional.

Primeiro, resultou pela localização. A distância da Europa para África era bem menor do que para a Ásia, por exemplo. Segundo, porque já existia, na África, um comércio de escravizados bem desenvolvido com o Oriente Médio. Na Europa, escravizar pessoas, naquela época, era algo raro. Aproveitar-se de um comércio já consolidado era mais fácil do que começar um do zero. Terceiro, e mais importante, foi a questão imunológica.

Muitos locais para onde os negros eram enviados, como o Brasil, o Haiti e a Virgínia, estavam tomados pela febre amarela e pela malária, originadas na África. Por ter contato com os vetores das doenças, os africanos acabavam desenvolvendo uma imunidade genética parcial, diferentemente dos europeus que não as tinham e morriam aos montes. Era, então, mais “vantajoso” “comercializar” africanos do que europeus que pouco sobreviveriam às doenças presentes nas Américas (HARARI, 2020).

Vou fazer um esclarecimento que acredito ser importante: é comum escutarmos que os negros escravizaram os próprios negros. Isso não é verdade! A escravização no continente africano acontecia não pelos traços físicos, mas de uma etnia pela outra, além de haver situações diferentes que levava alguém a ser escravizado ou comercializado, como guerras e dívidas.

O que os europeus fizeram foi inaugurar a sistematização da escravização africana, tornou um comércio em larga escala. Esse ato desumanizador foi a BASE do enriquecimento do continente europeu por séculos!

Milhões de africanos foram escravizados.

Sequestrados.

Assassinados.

Como uma conveniência econômica visando o lucro, o acúmulo de dinheiro, os brancos fizeram da escravização africana a consolidação de hierarquias. Existiam os livres e os servos, os superiores e os inferiores.

Só que os escravocratas “[...] não queriam ser vistos apenas como bem-sucedidos economicamente, mas também como piedosos, justos e objetivos. Mitos religiosos e científicos foram utilizados para ajudar a justificar essa divisão” (HARARI, 2020, p. 148).

O crescente aumento, no século XVI, das invasões portuguesas no continente africano foi justificado como as cruzadas de cristianização (HARRIS, 2010).

Nessa perspectiva, a escravização dos africanos pelos cristãos era vista como sendo do próprio interesse dos autóctones “pagãos”, argumento esse reforçado pelo mito bíblico segundo o qual os descendentes de Ham, um dos filhos de Noé, eram amaldiçoados e destinados à escravidão. Tal dimensão bíblica e religiosa, por ser de grande alcance, fundava e justificava muito oportunamente ideias relativas à natureza “inferior” e “selvagem” dos africanos.<sup>2</sup> (HARRIS, 2010, p. 136)<sup>16</sup>

A igreja católica teve papel crucial na concretização da escravização africana. Tempo em que dispunha oficialmente de poder de decisão e influência junto aos governos, em 18 de junho de 1452, o Papa Nicolau V publica a bula (espécie de Lei católica) *Dum Diversas*, dirigida

<sup>16</sup> Embora o autor se refira ao filho de Noé como Ham, em diversos trabalhos que li o nomearam como Cam. Harris (2010) cita a fonte do trecho: “J. [James] Walvin, 1972, pp. 10-12, 32-47 e 115-152”.

ao rei Afonso V, de Portugal.

O pontífice diz:

**Nós vos concedemos pleno e livre poder, por meio da autoridade apostólica por este edito, para invadir, conquistar, combater, subjugar os sarracenos e pagãos, outros infiéis e outros inimigos de Cristo**, e onde quer que estejam estabelecidos seus reinos, ducados, palácios reais, principados e outros domínios, terras, lugares, propriedades, acampamentos e quaisquer outras possessões, bens móveis e imóveis encontrados em todos esses lugares e mantidos em qualquer nome e possuídos pelos mesmos sarracenos, pagãos, infiéis e inimigos de Cristo, reinos, ducados, palácios reais, principados e outros domínios, terras, lugares, propriedades, acampamentos, possessões do rei ou príncipe ou dos reis ou príncipes, **e conduzir esses povos em escravidão perpétua e aplicar e apropriar domínios, ducados, palácios reais, principados e outros domínios, bens e bens deste tipo para você e seu uso e seus sucessores os Reis de Portugal**. (Bula Dum Diversas).<sup>81</sup> (OLIVEIRA, 2018, p. 82, grifo nosso)<sup>17</sup>

Maldições bíblicas lançadas a Caim e a Cam<sup>18</sup>, pelos pecados cometidos e os consequentes castigos recebidos, foram atreladas aos africanos como se fossem seus descendentes.

Para os católicos, a África se tornou um território de gentios, pagãos, sarracenos. Local onde viviam os não cristãos. Os africanos, como povos conquistados, prisioneiros “infiéis”, poderiam ser escravizados e assim, com graça, seriam perdoados por Deus e aceitos em seu reino no céu.

Acorrentados, mal alimentados e sem condições de higiene, africanos de várias etnias cruzaram o oceano Atlântico em uma longa viagem que, no século XVIII, durava de 30 a 50 dias. Durante a travessia havia muitas mortes.

---

<sup>17</sup> OLIVEIRA (2018) cita que as bulas analisadas em sua dissertação, como a *Dum Diversas* e *Romanus Pontifex*, com tradução para o português, estão presentes na obra de Paulo Suess **A Conquista Espiritual da América Espanhola**, de 1992, na página 225 a 230.

<sup>18</sup> Caim, filho de Adão e Eva, segundo a bíblia, o primeiro homicida, depois de assassinar o irmão Abel traria no corpo um sinal colocado por Deus para que aquele que o encontrasse não o matasse. Foi condenado a ser “fugitivo e errante na terra” (OLIVEIRA, 2018, p. 32). Cam, filho de Noé, cometeu o pecado de ver o pai nu, após se embriagar com vinho, e ter contado aos seus dois irmãos, Jafet e Sem. Chamado de “filho da promessa”, abençoado por Deus, Cam não poderia ser castigado. Então, seu filho, Canaã, foi punido se tornando servo (escravizado) de Jafet e de Sem (OLIVEIRA, 2018).

**Figura 8 – “Navio escravo”, modelo do ano de 1.700**



Fonte: Museu Nacional de História Americana (Smithsonian Institution)<sup>19</sup>

Os africanos que sobreviviam ao sequestro chegavam aqui exaustos. Tão logo, forçadamente, por meio de armas, violência, medo e ideologias cristãs, eram obrigados a trabalharem para os homens brancos.

Distantes de suas terras, o processo de apagamento de suas origens tinha continuidade já no desembarque dos navios tumbeiros. Aqueles que pertenciam à mesma etnia eram separados pelos mercadores para serem vendidos como “peças”, como se dizia à época. Objetos.

Assim, afastando qualquer possibilidade de comunicação, silenciavam sua língua, sua cultura, seus costumes, seus conhecimentos e seus valores. Não havia mais local de pertencimento, a união em torno de uma origem comum.

Em seguida, os negros eram renomeados. Os batismos, como parte da liturgia, serviam, também, para criação de um novo nome cristão. A igreja católica obrigava o ato aos “senhores de escravos”. Aqueles que não comprimissem perderiam sua “posse” para os que denunciassem (MAIA, 2011).

Papeis atestavam que, agora, os negros tinham donos. Trabalhariam exaustivamente sem nada ganhar. A brutal imposição escravista-religiosa era selada para gerar lucro e manter

<sup>19</sup> Disponível em: [https://americanhistory.si.edu/onthewater/exhibition/1\\_4.html](https://americanhistory.si.edu/onthewater/exhibition/1_4.html). Acesso em: 09 ago. 2021.

a ordem social, favorecendo poucas pessoas sobre o custo da vida de muitas outras.

Consta no texto das “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”<sup>20</sup>, de 1707, documento que dita as regras da igreja católica para todo o Brasil, no título III, artigo 8, a importância dada pela igreja de ensinar aos “escravos” a doutrina cristã:

E porque os escravos do Brasil são os mais necessitados da Doutrina Christã, sendo tantas as nações, e diversidades de línguas, (8) que passão do gentilismo a este Estado, devemos de buscar-lhes todos os meios, para serem instruidos na Fé, ou por quem lhes falle nos seus idiomas, (9) ou no nosso, quando elles já o possão entender. E não ha outro meio mais proveitoso, que o de uma instrução accomodada á sua rudeza (10) de entender, e barbaridade do falar [...]. (VIDE, 1893, p. 4)

A catequese ordenava uma nova condição de vida aos africanos: a de impedir a prática de seus rituais espirituais e crenças e a de aceitar ser escravizado. Em nome de uma ordem divina, de Cristo, os africanos deviam obediência aos seus “senhores”, que os queriam bem. Eram os conselhos ouvidos no confessionário.

Por pelo menos 338 anos foi sacramentada a violência escravista brasileira e portuguesa contra negros e indígenas em nosso país. Uma série de decisões políticas fizeram com que o passado étnico dos africanos, sequestrados rumo ao Brasil, não existisse mais.

A segregação étnico-racial<sup>21</sup> que vivenciamos hoje é a continuidade temporal da exclusão histórica da população negra.

Conhecida como “Lei de Terras”, o decreto 601, de 1850, diz, logo em seu primeiro artigo: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850).

Isso quer dizer que as terras “sem donos” não poderiam ser adquiridas por meio do trabalho. Apenas pela compra. Além disso, que aqueles que faziam o seu uso pela posse, eram impedidos de se tornarem proprietários.

Ainda em seu artigo 18, o governo autoriza a vinda anual, para o Brasil, de “colonos livres” às custas do tesouro

[...] para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colonias nos logares em que estas mais convierem; tomando anticipadamente as medidas necessárias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem. (BRASIL, 1850)

O decreto afetou diretamente os africanos e seus descendentes. Com esses dois artigos

---

<sup>20</sup> O documento é resultado do Concílio de Trento. O 13º conselho ecumênico foi uma reunião da igreja católica, ocorrida de 1546 a 1563, para reformulação de sua doutrina em resposta a expansão do protestantismo.

<sup>21</sup> Embora no Brasil nunca tenha havido de maneira político-institucionalizada, socialmente se impõe aos afro-brasileiros de forma estrutural, como comprova os dados dos indicadores sociais, citados logo abaixo.

a mão de obra negra era desvalorizada, além de os barrarem da possibilidade de terem terras. A labuta era um dos poucos meios dos negros “livres” de adquirir propriedades para prover o seu sustento e de sua família.

Assinado pelo imperador Dom Pedro II, dificultava a sobrevivência e impedia a mobilidade social dos africanos sequestrados e seus descendentes escravizados no Brasil, concentrando as terras nas mãos de grandes latifundiários brancos.

Os estrangeiros, pessoas “livres” de nacionalidades não africanas, sendo principalmente a europeia, o tratamento, em sua maioria, sempre foi diferente, como se pôde ver. Anos antes da assinatura da Lei de Terras, o governo chegou a dar a eles as sesmarias!

Pouco tempo depois da corte de Portugal ter se refugiado no Brasil, Dom João VI publica o “Decreto de 25 de Novembro de 1808. - Permite a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brazil”.

Sendo conveniente ao meu real serviço e ao bem publico, augmentar a lavoura e a população, que se acha muito diminuta neste Estado; e por outros motivos que me foram presentes: hei por bem, que aos estrangeiros residentes no Brazil se possam conceder datas de terras por sesmarias [...]. (BRASIL, 1808)

Só que não para por aí. Já na primeira Constituição do país, a de 1824, os negros escravizados foram impedidos de estudarem. Ela determinava no artigo 179, inciso XXXII, que “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos’ (BRASIL, 1824). Só que entre os cidadãos estavam excluídos os escravos” (BARROS, 2016, p. 594).

A educação é o principal meio que possibilita uma melhor qualidade de vida.

Em 1854, Dom Pedro II oficializa o Decreto 1.331-A que reforma e regulariza o ensino primário e secundário no município da Corte, no Rio de Janeiro. Conhecido como Decreto Couto Ferraz, proibia os negros escravizados de estudarem.

Os três incisos, do artigo 69, afetavam diretamente a população negra que sempre fora desassistida pelo governo do país:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854)

Anteriormente à assinatura do decreto 1.331-A, outros parecidos foram publicados em

algumas províncias do Brasil<sup>22</sup>. O Ato Adicional de 12 agosto de 1834<sup>23</sup> dava autonomia para os distritos criarem suas políticas educacionais do ensino primário e secundário. Contudo, o decreto 1.331-A procurava regularizar, de maneira geral, o controle do Estado sobre os professores e os estudantes de escolas públicas.

No primeiro censo do IBGE, de 1872, a população escravizada no Brasil era 15,24%<sup>24</sup>, segundo consta no site da Fundação Palmares. Podemos presumir que 18 anos antes, quando o decreto 1.331-A foi assinado, o número fosse bem maior, já que a comercialização dos corpos negros era contínua. Ou seja, havia milhares de africanos do continente e da diáspora sem escolaridade.

Em 2019, a taxa de analfabetismo de pessoas negras com 15 anos ou mais era de 8,9%, mais que o dobro em comparação com os 3,6% das pessoas brancas. “No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%” (IBGE, 2020a, p. 2).

Esses são alguns fatos políticos e históricos que continuam a afetar os afrodescendentes brasileiros.

Se em pleno século XIX foram assinadas essas leis, pouco antes da abolição da escravização no Brasil, tento imaginar outros decretos que regiam o nosso país quando a exploração do trabalho negro estava a pleno vapor.

Relembro que na Lei Áurea, que põe fim a escravização, de 13 de maio de 1888, há apenas dois artigos:

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

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.” (BRASIL, 1888).

Quer dizer, 338 anos de abuso da mão de obra de africanos não foram suficientes para os governos português e brasileiro ressarcir-los. Após a abolição, não houve distribuição de terras, muito menos escolas exclusivas para nossa alfabetização. A segregação étnico-racial estava mais do que exposta.

O Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravização, cometeu crime contra a humanidade, não foi penalizado, nem teve iniciativa de reparação histórica. Foi genocida, violento, opressor e explorador dos corpos dos nossos ancestrais.

Passados 133 anos desde a assinatura da Lei Áurea, os afrodescendentes daqui

---

<sup>22</sup> Minas Gerais, Lei de 28 de março de 1835; Goiás, Lei de 23 de junho de 1835; Rio Grande do Norte, resolução nº 27 de 05 de novembro de 1836. Ver mais em (BARROS, 2016).

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.palmares.gov.br/?p=25817>. Acesso em: 18 ago. 2021.

permanecem vivenciando os resquícios da desigualdade étnico-racial que constituiu o nosso país.

A pesquisa “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, de 2020, produzida pelo IBGE<sup>25</sup>, traz um dado gritante: entre as pessoas abaixo das linhas da pobreza, 70% eram negras<sup>26</sup>. Conforme o estudo, da população total, em 2019<sup>27</sup>, os negros representavam 56,3%, enquanto os brancos, 42,7%.

O contraste étnico-racial, histórico e latente na estrutura da sociedade brasileira, é ressaltado quando olhamos os indicadores sociais desse mesmo ano: dos ocupados, 54,8% eram afrodescendentes<sup>28</sup>, porcentagem maior do que os brancos, 45,2%, seguindo a proporcionalidade dos grupos que compõem o país.

Mas isso quer dizer que formávamos a maior parcela de trabalhadores do Brasil. Contudo, da população ocupada, os brancos ganharam, em média, 73,4% mais do que os negros.

Como indício “da segregação racial do mercado de trabalho” (IBGE, 2020, p. 31), os afrodescendentes estiveram mais presentes em atividades econômicas que “possuíam os maiores percentuais de ocupados sem instrução ou com o nível fundamental incompleto ou equivalente” (IBGE, 2020, p. 32).

Das atividades de serviços domésticos, 66,6% eram negros; na agropecuária, 62,7% e na construção, 65,2%. Além disso, tais atividades foram as que tiveram rendimentos abaixo da média, em 2019. Somam-se o fato de serem as com maiores taxas de informalidade<sup>29</sup>, sendo, por isso

[...] importante fonte de desigualdade de rendimentos. Como consequência, há um elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos mecanismos de proteção social vinculados a formalização, como o direito à aposentadoria, as licenças remuneradas (como para maternidade ou por afastamento laboral por motivo de saúde), assim como a remuneração ao menos pelo salário mínimo, quando se trata de empregados. (IBGE, 2020, p. 21)

<sup>25</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua) é a principal fonte de informação utilizada para a elaboração dos indicadores sociais. Ela faz parte dos estudos realizados pelo IBGE cobrindo todo o território nacional.

<sup>26</sup> É considerado abaixo da linha da pobreza os que vivem com valor inferior a US\$ 1,90 até US\$ 5,50 dólares por dia no período de um mês. “Na Síntese de Indicadores Sociais, esses valores são convertidos em reais, com o fator de conversão R\$ 1,66 para US\$ 1,00 em 2011, e posteriormente transformados para valores mensais e deflacionados para reais médios do ano.” (IBGE, 2020, p. 133).

<sup>27</sup> Foram entrevistadas 209.415 mil pessoas de todo o território nacional (IBGE, 2020).

<sup>28</sup> Faço referência a população negra, isto é, a soma de pretos e pardos, segundo a classificação de “cor ou raça”, adotada pelo IBGE.

<sup>29</sup> Diz ainda a pesquisa: “A população preta ou parda estava mais inserida em ocupações informais em todas as Unidades da Federação, quando comparada a população branca.” (IBGE, 2020, p. 38).

Um outro indício da exclusão racial é a diferença do rendimento domiciliar médio por pessoa. De 2012 a 2019, a da população negra permaneceu metade do observado da branca. Enquanto esse rendimento, em 2019, foi de R\$ 1.948 para os brancos, para os negros foi de R\$ 981.

Resumindo, os afrodescendentes, em 2019, eram a maior parcela de trabalhadores do país; exerciam atividades que exigiam menos estudos; que pagavam menos; em empregos sem garantias trabalhistas. São os vestígios da apropriação do Brasil por Portugal.

Da expansão colonialista nasce a racialização e o racismo. Para Frantz Fanon, psiquiatra martinicano, as invasões de terras, roubos, violências e assassinatos, a partir das guerras coloniais, conduziram ou possibilitaram a existência de “esquemas culturais”. Foi o que, por sua vez, engendrou as “posições sociais *epidermizadas* que, marcadas por uma divisão racial do trabalho, pressupõem o lugar dos indivíduos a partir das marcas fenotípicas e culturais que carregam” (FAUSTINO, 2020, p. 12).

Harari (2020) fala que a hierarquia é um produto da imaginação humana. São ordens imaginadas criadas para cooperarmos em grande escala. Para sustentar essa grande rede social dividiram as pessoas em grupos.

“Os níveis superiores desfrutavam de privilégios e poder, enquanto os inferiores sofriam discriminação e opressão.” (HARARI, 2020, p. 141). A hierarquia foi e continua sendo uma conveniência criada a partir do ajuntamento de pessoas para tirar vantagens de outras.

Para Fanon, diz Faustino (2020), o racismo é o que tornou possível o empreendimento colonial. Ele é tanto um “produto” quanto um “processo” que possibilita a exploração de um grupo pelo outro, a partir da destruição de “valores, sistemas de referência e panorama social (FANON, 1980, p. 38)”.<sup>30</sup>

Como um desdobramento histórico, ele estrutura nossa sociedade até os dias atuais, como observamos pelas pesquisas do IBGE de 2019.

O primeiro aspecto da racialização [das experiências do colonizado] é a epidermização dos lugares e posições sociais, ou seja, aquilo que se entende por raça passa a ser definidor das oportunidades e barreiras vividas pelos indivíduos ao longo de sua vida. Por essa razão, nas colônias, afirma Fanon, “a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico (FANON, 2010). É essa a raiz da figuração do colonizado como um ser enclausurado em seu corpo, tido quase sempre como bruto, rústico e emocionalmente instável, em contraposição ao europeu, apresentado sempre como expressão universal das qualidades úteis ao controle do mundo. Tanto a pretensa europeização da razão ou do sujeito, quanto a objetificação reificada do negro –ou não-branco/ocidental/europeu –, são expressões desse mesmo processo de

<sup>30</sup> Fanon (1980) se refere ao texto de sua autoria **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. Fazendo uma correção o trecho, consta na página 37.

racialização. (FAUSTINO, 2020, p. 12)<sup>31</sup>

Faustino (2020) fala sobre uma segunda dimensão da racialização na visão de Fanon. É a interiorização subjetiva desse processo de epidermização, tanto por parte do colonizado quanto do colonizador.

É quando as pessoas deixam de se ver como humanas, passam a se reconhecer unicamente a partir da oposição racializada de seus corpos, o preto e o branco, dentro de uma hierarquia racial imaginada. Desta forma, fixam e essencializam suas identidades com uma percepção distorcida de si e do mundo.

Inseridos na hierarquia racial, nós, negros, vivemos imersos em construções representativas de que somos “feios”, “burros”, “incapazes”, “fedidos” e tantos outros símbolos estereotipados que se materializam no nosso dia a dia.

(Infelizmente, muitos dos quais são reproduzidos, inclusive, por pessoas negras. Desde pequeno, aprendemos sobre essas representações, internalizando-as. Mas as REPRODUZIMOS, não as PRODUZIMOS. Ser negro é estar suscetível a exploração a partir das forças étnico-raciais que estruturam nossa sociedade.

Ou seja, se reproduzo o racismo com um negro, amanhã, sou atingida por ele. Não há vantagem alguma! A produção do racismo tem várias faces, se modifica e se adapta, procurando sempre manter a ordem vigente, em que o branco desfruta de possibilidades negadas aos negros).

No aspecto individual, romper com esses processos simbólicos é muito difícil. Na sociedade somos um “outro” em contraste com o branco. Nós, negros, não podemos se quer sermos humanos. Ocupamos a posição de objeto, de coisa, aquele sem subjetividade, sem história. Somos construídos tão somente com base em referenciais europeus.

Parar é necessário. É preciso nos colocarmos em conflito. Sairmos do senso comum. Do aprendizado “natural”, nativo, que cerca a nossa existência, construídos a partir de práticas e personificações racistas.

O princípio é compreender os processos que nos tornaram quem somos e como nos vemos. O passo seguinte é aprender a ser quem queremos e podemos ser. *Tornar-se negro*<sup>32</sup>, como o título do livro da psiquiatra e psicanalista brasileira Neusa Santos Souza.

Crescemos escutando: “você é isso, você é aquilo”, falas quase sempre num tom depreciativo, acusador, negativo, estereotipado.

<sup>31</sup> Fanon (2010) se refere ao texto de sua autoria **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

<sup>32</sup> SOUZA, Santos Neusa. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Para se libertar dessa visão, desse “eu racista” que nos consome por dentro pelo o que acreditamos ser, é fundamental racionalizar nossa existência. Isto é, ter uma consciência crítica, radical, de rompimento total. Forjar uma nova construção de quem somos: estudar, reaprender. Ter uma educação étnico-racial.

“O ato de se tornar sujeito é ainda outra maneira de falar do processo de autorrecuperação”, compartilha hooks (2019, p. 75). Como pessoas oprimidas, precisamos deixar de ser objetos para nos tornarmos sujeitos de nossa história.

Ser sujeitos de nossa história é o que nos possibilita sonhar, criar realidades imaginadas e acreditar ser possível vivenciá-las. Torná-las reais.

A experiência da autorrecuperação faz surgir o novo discurso, a nova linguagem, a voz libertadora, oposta ao discurso do opressor, fala ainda hooks (2019). “A linguagem é também um lugar de luta. O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação – uma resistência. A linguagem é também um lugar de luta.” (HOOKS, 2019, p. 73).

Esta monografia é o meu lugar da autorrecuperação. Sou grata a este trabalho. Eu me convenci de que a cura vem pela fala em seu complemento com o silêncio.

O aprendiz, em sigilo, pensa reflexivo, escuta, observa, diz internamente. Depois, faz sua voz ecoar para outros mundos. Transforma as palavras em energia que o mova, faz delas ação.

Ainda estou caminhando. Conhecendo a mim mesma a partir das experiências de vida que compartilho aqui com as outras jornalistas com quem conversei, outras mulheres afro-brasileiras.

Cada texto que tenho lido, cada palavra escrita neste espaço, cada compreensão que busco fazer da vida de outras negras, unida a cada experiência que vivi, é um ato em busca do meu eu, da minha identificação. De quem sou e de quem quero me tornar.

É necessário aprendermos a ser de outra forma.

Pensar, agir, fazer escolhas que não sejam eurocêntricas, racistas.

Se desvencilhar de ações preconceituosas e discriminatórias.

Não falar a língua do branco.

Somos humanos!

Possuímos sentimentos, emoções, podemos errar, acertar, ter desejos, vontades, ambições, sonhos, planos, fazer escolhas, querer ser reconhecido, ser respeitado, ter liberdade, tudo aquilo que qualquer outro sujeito faz e tem em vida.

Conhecer a cultura e a história negra, a resistência, os valores, os conhecimentos

produzidos por nossos ancestrais, servem como uma lente para melhor nos enxergamos. Há, na África, estéticas, invenções, tradições, filosofia. Tem filosofia na África! Tudo aquilo que o humano negro precisa para se reestabelecer a partir de si mesmo.

É o que pertence ao nosso povo, o que pode nos acolher. É um caminho rumo à consciência de si. Ao coletivo do qual fazemos parte. Temos um local de origem. Temos um povo, uma nação de onde os nossos antepassados partiu do continente africano. Devemos nos orgulhar disso.

Não se trata de buscar uma identificação essencializante. De voltar à África com os olhos vendados daquilo que, como afro-brasileiros, vivenciamos. Sou filha de pai branco. A cultura europeia faz parte da sociedade brasileira, assim como a indígena, e a de outras etnias que mais recentemente constituíram o Brasil.

Mas inserida em um contexto social em que o corpo, a pele, os traços físicos, travestidos de um jeito muito mais africano do que europeu, e que desenham para o outro e, conseqüentemente para mim, aquilo que sou, não será o mundo negro o nosso espelho? O melhor reflexo daquilo do que pode ser a base da nossa existência, do sujeito histórico de que somos?

Se uma pessoa negra, mesmo tendo a pele clara, crescesse aprendendo sobre a cultura e a verdadeira história africana, passaria por crises identitárias, sem saber quem é, de onde veio, porque passa o que passa, sente o que sente, faz o que faz consigo?

Se sentiria tão perdida de si mesma?

Vivemos cercados pela cultura branca, europeia e seus valores, porque, mesmo assim, muitos de nós se sentem apartados da existência? Sentem que não têm espaço, que são tratados diferentes, sem referência do que podem ser, do que podem se tornar, do que são?

Sem poder acreditar e desenvolver seu potencial, seu propósito de vida.

Eu sei o quão penoso é romper com os processos desumanos incrustados em nós.

Não há, em nenhuma das 29 perguntas do roteiro, a palavra “racismo”. Não existe! Evitei.

Omiti, como quem mente não estar abatido depois de uma guerra. É impossível sermos racializados como negros, ou nos constituímos como tal, e não experienciar o preconceito e a discriminação.

O racismo é inerente a vida dos afro-brasileiros. Descobri a partir das entrevistas.

#### 4 MARCAS INAPAGÁVEIS

##### *Toque de São Bento Grande da Angola*<sup>33</sup>

*Nesse mundo, camará  
 Mas não há, mas não há  
 Mas não há quem me mande  
 Eu só sei obedecer  
 Se mandar  
 Se mandar São Bento Grande*

*É de Angola, é de Angola, é de Angola*

*[...]*

*Meu avô já foi escravo  
 Mas viveu com valentia  
 Descumpria a ordem dada  
 Agitava a escravaria  
 Vergalhão, corrente, tronco  
 Era quase todo dia  
 Quanto mais ele apanhava  
 Menos ele obedecia*

*[...]*

(Paulo César Pinheiro)

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt-br/letras/Paulo-Cesar-Pinheiro-3/Toque-de-S%C3%A3o-Bento-Grande-de-Angola>. Acesso em: 18 out. 2021.

“Quando era criança, não tinha boneca negra, esses bebezões, assim. Só tinha branca do olho azul e eu ganhei uma branca, do olho azul. Eu levava pra escola, na sexta-feira, que era dia de brincar com brinquedo. E aí, as meninas da escola, falavam assim: ‘Não, Marcela’ - eu falava que era minha filha -, e elas falavam assim: ‘Não, você tem que falar assim: que é a sua filha adotada’”. Marcela ri e diz: “Acredita? E eu fazia isso, mas na inocência.”

A jornalista do Sul relata, ainda: “Na escola, às vezes, eu era a única negra na sala. Aí tinha aquele negócio: ‘Ah, eu não vou brincar’”; “eu lembro que um menino me chamava de baratinha preta. Olha que sacanagem?”. Pergunto a Marcela se o menino era branco, ela diz: “Era branco o menino. Baratinha preta, falava que a minha mão tava suja”, relembra.

“Na escola já chegaram a falar uma vez, durante uma discussão que eu tava tendo com um menino, ele chegou a falar que eu tinha essa cor porque eu comia merda”, fala Nathália indignada ao lembrar. Ela bate palma e acrescenta: “Foi bizarro, foi bizarro. Eu, assim, eu rio agora, mas na hora foi uma experiência, assim, bem triste, porque, na hora, eu não entendi porque que ele disse aquilo pra mim, né”, conta a jornalista sobre sua primeira experiência de racismo que lembra ter vivido. “Eu chorei pra minha amiga, minha amiga branca, loira. Ela também tinha achado aquilo um absurdo.”

“Na sala de aula, eu, ali, né, estudando, enfim, a professora passou alguma coisa lá, a gente fazendo, e eu ouvindo as pessoas dando risada porque eu tava com trança ou porque alguma parte da trança tinha soltado”, me conta Silvana. “Eu lembro até do nome dele: Kleber, que eu tinha trança, e ele puxou a minha trança e pintou de tinta, uma vez que a gente estava fazendo trabalho de arte e era uma coisa por causa do cabelo crespo, né, porque as tranças eram maiores, eram diferentes das tranças das outras meninas que tinham cabelos lisos.”

Quando perguntei às jornalistas como foi ser uma criança negra na cidade onde elas cresceram, todas remetaram à época da escola. Relembrou a partir de vivências de preconceito e de discriminação.

[...] em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula da escola do suplicante, por este ser também preto. (SILVA, 2002, p. 152)<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> “Sobre o requerimento de Pretextato: ANRJ: IE 1.397. Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução em ordem alfabética (1850-1890). Documentação avulsa.” (SILVIA, 2002, p. 149).

Quem fala é o professor Pretextato dos Passos e Silva, em 1856. Desde 1853<sup>35</sup>, o docente fazia de sua casa uma escola particular para alfabetizar crianças “pretas e pardas”. Foi a maneira encontrada para não vivenciarem o racismo nas escolas públicas da Corte, na cidade do Rio de Janeiro.

“Sofri muito preconceito, muito racismo”, fala Marcela, “‘A negrinha’, ‘ah, que fulano não quer pegar na minha mão pra dançar na escola porque eu sou preta e tal’, passei por tudo isso”; “ixe, as meninas me xingavam, tinha vários apelidinhos”, recorda a jornalista em 2021.

De lá para cá parece que pouca coisa mudou. Mas tem mais de um século!

O trecho acima é parte do pedido de autorização<sup>36</sup> do professor Pretextato para poder dar continuidade às suas aulas. A escola foi fundada a pedido dos pais das crianças negras. Eles o imploraram, por também ser preto, para ensinar seus filhos a instrução primária. Muitos dos pais não tinham sobrenome, nem mesmo sabiam fazer a própria assinatura (SILVA, 2002).

O empenho do professor para que escola continuasse foi tamanho que

Para obtenção do deferimento, o professor montou um dossiê no qual apresentou dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos em defesa da continuidade do funcionamento da sua escola; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do Inspetor de seu quarteirão, enviado ao subdelegado da freguesia de Sacramento, e um documento, escrito de próprio punho, ao Inspetor. (SILVA, 2002, p. 150)

Como um ambiente voltado para o aprendizado pode se tornar o berço de nossas primeiras experiências de racismo, persistentes ainda no século XXI? Quais fenômenos sociais, presentes na escola, explicam tais acontecimentos?

“É, eu tentei falar isso pra professora”, diz Nathália sobre o primeiro episódio de racismo que recorda ter passado, “Falei que aquilo lá era racismo. Na época eu lembro que eu e minha amiga a gente olhou uma pra outra e falou: ‘Isso é racismo!’. Eu fui falar com a professora, só que a professora não deu muita bola. Pra ela foi um episódio banal que não era necessário se transformar em uma chamada de atenção, entende?”

No caso dos professores, Figueira (1990) indica sua responsabilidade na manutenção do preconceito racial devido a declarações efetivamente racistas – sérias ou por meio de brincadeiras – ou por omissão da discussão acerca dos problemas raciais brasileiros e da contribuição do negro para a formação do Brasil – além daquela conhecida por

<sup>35</sup> “A escola de Pretextato funcionou legalmente, no mínimo, até 1873, quando foi despejado da casa onde lecionava.” (SILVA, 2002, p. 154).

<sup>36</sup> Conforme a Lei 1.331-A para que o professor pudesse abrir formalmente uma escola ou continuasse a dar aulas era preciso pedir permissão ao inspetor geral. O documento foi enviado ao inspetor geral da instrução primária e secundária da corte, Eusébio de Queirós.

cultura popular, obviamente.<sup>57</sup> (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 137)<sup>37</sup>

Mesmo não tendo “uma tonalidade tão forte, né?”, continua a Nathália, “Não tenho uma cor preta tão forte, eu era mais escura do que eles, né? Então, eu era uma das pessoas mais escuras da sala”, fala a jornalista do Centro-Oeste que sempre estudou em escolas particulares.

Ela me contou que o racismo na “maioria das vezes era mais velado. Até porque como acaba que a minha vivência na escola foi muito intensa, então todo mundo virou meu amigo, todo mundo gostava de mim e tal. Então, durante a infância mesmo foi tranquilo”.

Porém, anos mais tarde as coisas mudam. Os episódios de racismo foram mais recorrentes. A memória não os apagou.

“Na adolescência já foi mais difícil”, me fala, ainda, Nathália, “Foi o pior momento da minha vida”. Nessa época ela se muda para a capital do Mato Grosso, Cuiabá. “No primeiro colégio foi tranquilo. Tipo, assim, também porque eu não me envolvi muito com a sala, não me envolvi com ninguém. Então, acabei não sentindo muito. Mas, assim, a partir da sexta série foi quando começou, o meu cabelo, ele é muito cacheado [...]”

Conforme crescia, a negritude da repórter ficava mais evidente. Não apenas para si, mas, também, para quem a via. Logo, ela percebe o tratamento desigual. Tanto dos colegas da escola quanto dos professores.

“Na sala, né, as minhas amigas eram as queridinhas. Às vezes, eu era, também, mas não era vista, também, pelo menos era a minha impressão. Às vezes, os professores tinham interação melhor comigo a partir do meio do semestre, quando a gente já tem uma intimidade melhor com todo mundo”, fala Nathália.

A professora Cavalleiro (2001) a algum tempo pesquisa e discute as relações raciais no Brasil, principalmente a do ambiente escolar. Em um de seus estudos<sup>38</sup> ela constatou que

Outro aspecto bastante comprometedor é a existência de um tratamento bastante diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um

---

<sup>37</sup> Referência da citação pelo autor: FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, p. 63-72, 1990. A nota de rodapé da citação diz que “Apesar de esses elementos serem centrais à compreensão da reprodução do preconceito racial na escola, não se pode perder de vista a importante contribuição da família e da televisão ao processo de socialização do aluno” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 138).

<sup>38</sup> A pesquisa foi desenvolvida em 1998 em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Durante oito meses Cavalleiro acompanhou o dia a dia em três salas de aula, fez entrevistas com profissionais da escola, estudantes e seus familiares. Sua pesquisa “foi projetada tendo em vista o acompanhamento do indivíduo no convívio social, em suas relações raciais no espaço pré-escolar e no espaço familiar. Interessava observar adultos e crianças interagindo na situação escolar; importava presenciar a intervenção dos profissionais da instituição durante e após a ocorrência de conflitos de ordem racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 144).

maior grau de afeto.

Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo, essa criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras. (CAVALLEIRO, 2001, p. 147)

Mesmo sendo uma estudante “muito aplicada, uma das primeiras da sala”, me conta Silvana, que sempre estudou no São Vicente - colégio de classe média alta, na Zona Leste de São Paulo - “[...] então as minhas médias eram todas assim: 9 e 10. Quando eu tirava um 8 e meio já era uma coisa absurda que eu virava a noite estudando, mas apesar disso poucas vezes era chamada para ir até o quadro. Na época, eu não me ressentia muito não, ao mesmo tempo, eu passei a perceber isso”, fala a jornalista.

Da mesma maneira ela diz: “Sempre dancei muito bem, mas eu nunca, porque, assim, eu fiz balé desde cedo e tal, eu sempre gostei de dançar [...], mas eu nunca fui colocada para dançar na frente no colégio, né?”, conclui.

Marcela também comenta sobre a postura de sua professora da rede pública. “Tipo, por exemplo, esse caso que eu te contei do menino que tava do meu lado, quando eu tinha uns 15 anos, ele não queria pegar na minha mão no desfile de 7 de setembro. O que que aconteceria hoje? A professora ia questionar o porquê dele tá fazendo aquilo. Ia falar que aquilo era errado. Naquela época, ela trocou de lugar, entendeu? Ela tirou ele de perto de mim. Então, era muito comum. Não sei, acho que era muito comum as coisas acontecerem dessa forma”, finaliza a jornalista.

Entre as entrevistadas, Marcela é a única que nunca estudou em escola particular. Eu também não.

Não me lembro de ter conflitos raciais com meus colegas no período escolar. Embora eu tenha estudado apenas em escolas municipais, a maior parte dos estudantes da minha sala eram sempre brancos. Mas, fazendo o *mea culpa*, me recordo de reproduzir o racismo e outros tipos de preconceitos com os meus colegas.

Agora, várias vezes discuti com professores, até mesmo com diretores! Mesmo sem saber que era negra, algo me incomodava na postura deles comigo.

Se não me traí a memória, há um episódio que me marcou: certa vez, uma professora (branca) debochou do fato de eu ter sido a única estudante da turma a ter tirado 10 em sua matéria em uma prova que avalia o rendimento escolar de estudantes do Estado de São Paulo. Ela falou algo como: “Que milagre a Carol tirou 10. Brincadeira, Carol.”

Na hora fiquei quieta. Não entendi o porquê de ela falar aquilo, além de ter me surpreendido com a notícia. Hoje, faz mais sentido o que motivou a sua “brincadeira”. Era

racismo.

Neste ano de 2021 comemora-se o centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. O educador, que é conhecido e respeitado em todo mundo acadêmico, escreveu um importante livro chamado *Pedagogia do oprimido*, obra consagrada de seu pensamento.

Nele, fala Freire (2018, p. 86) que o “educador humanista, revolucionário”, aquele que luta por uma educação problematizadora, crítica, de libertação das opressões, em sua “[...] ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. [...] exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes”.

Para o pensador, o educador é educando e o educando é educador. É esse o “impulso inicial conciliador” (FREIRE, 2018, p. 82) da existência da educação libertária, a da transformação constante do mundo e da humanidade sem hierarquias.

Cavalleiro, que também é negra, fala que: “É importante despertarmos para o fato de que tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com esse ambiente para seu reforço.” (2001, p. 147).

Discordo! Acredito que a escola seja sim uma das fontes das práticas racistas, assim como um reforço de sua disseminação. Por ser um ambiente social, no qual a criança, o adolescente, passam a maior parte do tempo, e sendo um local dinâmico, um trânsito entre vários mundos, se torna, também, um produtor de preconceitos e de discriminações.

Como diz Gomes (2002, p. 39): “A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.”

Mas agora concordando com a professora Eliane, também vejo “no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 147). Só que uma das tarefas da educadora é manifestar-se CONTRA comportamentos discriminatórios. Ela não deve se omitir em situações que violem o direito das crianças (MEC, 2006).

Se calar em situações de racismo é ser conivente com ele. É o que permite sua permanência. O realimenta, o recria.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito. (CAVALLEIRO, 1999, p. 43)

Cavalleiro (2001, p. 153) fala, ainda, que em situações de conflitos raciais entre estudantes pretos e brancos, o silêncio para “a criança discriminada indica menosprezo pelo seu

sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes”. É a perpetuação da discriminação. É o sofrer calado.

Marcela me diz que faz parte do racismo estrutural<sup>39</sup> do “negro passar por isso, sabe? Acho que isso era menos discutido, essa coisa da aceitação [de sermos negros], e para criança, também. Para pessoa [o racismo] acabava sendo comum também, sabe? Então, do mesmo jeito que a professora não via maldade nessas coisas em ver que eu era uma criancinha negra e o outro não queria tá perto de mim, a minha mãe e meu pai também via que você é inferior e pronto, sabe? Eu acho que é isso”, completa a apresentadora.

Além das atitudes dos professores, o livro didático é, também, responsável pelo preconceito e discriminação do ambiente escolar.

Importante instrumento na constituição da personalidade da criança e do adolescente, falam Abramovay e Castro (2006), imagens e opiniões estereotipadas e preconceituosas sobre os negros interferem na mente dos estudantes, seja preto ou branco, se estendendo para sociedade.

Os negros são comumente retratados como indivíduos rudes e embrutecidos, criando uma idéia de “animalização do negro”, ou dele como o elemento subalterno da sociedade, exercendo sempre as ocupações mais baixas da estrutura social. Assim, é gerada uma idéia de inferioridade do negro em relação ao branco e estimulado um ‘ideal de ego branco’ e de embranquecimento. (FIGUEIRA, 1990, pp. 68-70). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 137)

No Brasil, as desigualdades raciais na educação eram conhecidas indiretamente a partir do IBGE. Até o final de 1980, dados da PNAD sobre a evasão e à progressão escolar – dimensão relacionada a frequência - eram usados para mensurar o desempenho de estudantes pretos e brancos nos colégios (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Isso só foi mudar na década de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dando uma dimensão mais específica na análise da qualidade da educação básica brasileira.

Durante muito tempo a influência negativa na proficiência escolar de crianças negras era explicada pela histórica discriminação socioeconômica na qual eram submetidas. Isto é, por sua classe social. Contudo, Abramovay e Castro (2006) citam uma pesquisa realizada por Alves e Soares (2003)<sup>40</sup> a partir de dados coletados pela SAEB de 2001<sup>41</sup> para analisar a influência da

<sup>39</sup> ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

<sup>40</sup> Referência da citação pelo autor: SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

<sup>41</sup> Sobre os dados da SAEB de 2001, (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 100) dizem que o sistema “aplica testes de língua portuguesa e matemática a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Além desses testes, o Saeb também aplica ‘questionários contextuais aos alunos, diretores e professores para coletar informações sobre as características demográficas e socioeconômicas dos entrevistados’ (SOARES &

cor de crianças no ambiente escolar.

Embora Soares e Alves (2003, pp.153-154) constatem que maior nível socioeconômico das famílias gere um impacto positivo sobre a proficiência de estudantes de todos os grupos raciais, os autores apontam que esse impacto é “bem maior” na proficiência de alunos brancos do que na dos negros. Isso faz com que a desigualdade de proficiência entre alunos brancos e negros seja maior entre aqueles pertencentes a grupos socioeconômicos mais privilegiados do que entre aqueles que integram as camadas menos favorecidas da sociedade. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 128)

Para os autores, é uma evidência de que a condição socioeconômica não explica exclusivamente a diferença de aprendizado escolar entre estudantes brancos e negros. Há especificidades nas relações raciais que prejudicam exclusivamente os estudantes negros.

Abramovay e Castro (2006, p. 129) falam que Soares e Alves (2003) verificaram que nas escolas “melhor equipadas e com diretores mais envolvidos, ou que contam com professores melhor qualificados e remunerados” havia um aumento da produção de “efeitos significativos para as desigualdades raciais na educação” entre pretos e brancos.

O mesmo ocorre com alguns fatores familiares que influenciam positivamente a proficiência escolar. De acordo com os dados do Saeb 2001, a existência de livros na residência dos estudantes acrescenta mais à proficiência escolar de brancos do que à de negros, padrão que se repete na análise do gosto dos alunos pelo estudo, ou seja, ‘a diferença no desempenho escolar entre alunos negros e brancos que gostam de estudar é maior do que entre aqueles que não gostam’ (SOARES & ALVES, 2003, p. 158). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 129)

Dos três aos seis anos, Jheniffer estudou em escola particular. “Eu não tive uma infância é... de instrução de possíveis cenas de racismo que eu pudesse viver, ainda que eu tenha vivido. Uma das coisas que eu aprendi, por exemplo, com a... filósofa e, também, jornalista, Djamila [Ribeiro], tá ali naquele manual do racismo. É que quando as pessoas me davam a parte mais fácil era uma forma de me vitimizar cada vez mais, porque era a forma de falar que eu não era capaz”, comenta a repórter do Norte.

Continua ela: “Uma forma de me deixar assim: ‘Não, tadinha, ela não consegue, então vamos dar a parte mais fácil’, como se eu não tivesse capacidade de resolver qualquer situação, como se o meu cérebro não fosse igual ao deles. E isso só deixa mais claro ainda que isso [o racismo] eu só fui aprender, de fato, depois de adulta porque é uma infância todinha montada numa identidade, numa característica, que não era minha”, conclui Jheniffer.

Sem compreender o contexto de sua fala, a questiono: “Qual era parte mais fácil?”.

---

ALVES, 2003, pp. 150-151)”. Em 2019, foi criado o “novo SAEB” havendo uma reestruturação, segundo consta no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 02 out. 2021.

Então, a jornalista me explica: “Por exemplo, quando você tá fazendo um trabalho na escola. Pensa na escola, Ensino Médio, a gente pega e fala assim: ‘Não, você só copia’. Você nunca poderia... né, essa parte de ‘ah, copia essa parte aqui de três linhas’, enquanto o outro copiava uma de 15 ou 2 páginas. Sempre a parte que fosse mais [fácil]... porque não tinha esse olhar de... de capacidade mesmo. E eu acreditei muito tempo nisso. Eu acreditei muito tempo.”

Jheniffer está falando de um ato racista que nos vê como incapaz. Hoje, ela me diz, “luta” contra isso. “Eu consigo me posicionar porque... é muito complicado”, fala a jornalista.

O “porque...”, em sua fala, interpreto como uma referência à permanência do racismo. Não mais restrito a escola ou a família, está, também, em outros ambientes. Mas agora ela sabe identificá-lo.

É conflituoso sabermos da nossa capacidade e ainda termos que prová-la. Isso é o racismo. É cansativo.

Dito de forma direta, a constatação da existência recorrente de preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar brasileiro sustenta a hipótese de que são essas idéias e práticas racistas as responsáveis pelo efeito negativo da raça negra sobre a proficiência escolar [...]. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 136)

“Cheguei na faculdade como analfabeta funcional”, me fala Jheniffer, um pouco mais à frente na entrevista, passado o assunto.

Quando escuto isso não a compreendo. Não esperava ouvir. Questiono se ela faz uma referência à questão racial ou diz de maneira geral. “Geral, tô te falando de modo geral”, me responde. Ela me fala que se esforçava para compreender os textos: “De eu chegar a ler e não entender o que estava lendo”, me explica.

“Eu sei que eu era [analfabeta funcional] porque me reconheci, faz uns dois anos, que eu não lia textos, só que faculdade é faculdade, você tem que ler. Aí eu lia os textos e eu não conseguia entender. Passo a noite chorando, mas tentando ler, eu senti muito isso no TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]. Eu vi muito isso no TCC, eu me vi como analfabeta funcional e... de escrever.”

Continua a jornalista: “Eu fui aprender e aí eu percebi que eu não sabia, e era final da faculdade. Minha filha, e aí o trem pertô. Como assim eu tô me formando e eu ainda não aprendi a escrever, não aprendi a ler? Então, foi uma mudança que eu percebi depois que eu terminei. Depois, eu tava tranquila, que era, que eu tinha a posição de analfabeta funcional. Eu sabia escrever, sabia ler, sabia... eu pego os meus textos de antigamente, eu não consigo entender o que tá escrito. Tô falando da falta de concordância, de coerência, de... de sujeito, verbo e predicado. Tô falando de texto, entende? E, hoje, eu tenho prêmios de web jornalismo e

comunicação”, argumenta.

Quando ouvi de Jheniffer que ela era analfabeta funcional, pensei: “Como alguém prestou vestibular, passou, sendo analfabeta funcional?”. Tive dificuldades para entender o porquê dela dizer isso. Como o racismo é cruel, penso agora enquanto escrevo.

Achei a fala da Jheniffer forte. Será possível os traumas produzidos pelo racismo tê-la tornado analfabeta funcional? Tê-la afetado tanto a ponto de não conseguir mais ler e escrever, a “bloqueou”? Ou será uma autocobrança excessiva? Algo muito comum entre nós, negros. Nos depreciamos com tanta facilidade...

Fala a professora Cavalleiro:

A opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade para aprendizagem e com seu rendimento. Podemos dizer que a energia que ela utiliza para adquirir conhecimento é a mesma para resolver seus conflitos.

Nesse sentido, como fica o desenvolvimento da criança que sofre racismo, que passa por constrangimentos, ofensas verbais, rejeição? Como fica o desenvolvimento da criança diante de um cotidiano que lhe é hostil? (CAVALLEIRO, 2001, p. 154)

Compreendo a Jheniffer. Quando ela me diz: “Mas muito real, deu pegar livros e terminar de ler, sabe, aquelas pessoas - talvez você seja uma dessas -, que se debruça num livro e termina ele em segundos”, rio. A respondo: “Não! Até o fato de você ter falado analfabeto funcional, eu tô pensando aqui: ‘Será que eu era também?’” e novamente dou risada durante a entrevista.

Pode parecer uma contradição a minha fala anterior, a minha contestação se Jheniffer era ou não analfabeta funcional. É que nem sempre o riso expressa alegria. Não é de hoje que tenho as mesmas dificuldades colocadas pela jornalista.

Escrevo com lágrimas nos olhos, mas a emoção não vem de hoje.

Já chorei em sala de aula, durante a graduação.

Ao dar o retorno da correção de uma reportagem, que escrevi em parceria com uma amiga negra, escutei da professora que havia muitas frases truncadas, sem coesão, sem coerência. Ela falava da parte que fiz, mas não sabia que era eu quem tinha escrito.

Cheguei a sair da sala. A dor era tamanha, o choro não parava. Chorei por vergonha, também.

Li artigos, fiz entrevistas, mas naquele último processo, um dos mais complexos, o de concatenar as ideias, organizá-las e expressá-las, escrever, colocar para fora. Mostrar o produto de tudo o que fiz, o resultado, não consegui!

É muito difícil compreender os efeitos subjetivos do racismo. São ainda recentes os estudos que os explicam.

Como traduzir essa sensação de incapacidade e que, de fato, em muitos momentos da vida, ela se torna real, se materializa?

O racismo é cruel.

A gente o sente e parece viver sem saber ser de outra forma. Muitos de nós mal sabem que o afligem. Não o identificam. O desconhecem, mesmo o suportando.

Seria o acúmulo do cansaço físico e mental dos dois anos que antecederam a minha chegada até a universidade? Da dedicação exclusiva que fiz aos estudos? Durante um ano inteiro cheguei a dormir apenas quatro horas por dia.

Precisava compensar tudo o que não tinha aprendido na escola, precisava alcançar o que era exigido no vestibular – esse sistema perverso de competição - para poder ter acesso ao ensino superior gratuito, que é meu por direito. Estava eu esgotada?

Seria porque fazia duas vezes mais por me atrever a escolher? Escolher com o que trabalhar, procurar outros meios de viver, sem ser apenas os que o mundo nos oferece sempre? Era o preço cobrado, ao negro, por romper com o lugar que lhe é preestabelecido desde seu nascimento. Eu estava pagando por ele?

Seria os traumas que carrego? Os que minha mãe - mulher negra, baiana, mãe solteira - também sofreu e os reproduziu em mim na nossa convivência diária? E teria os efeitos do racismo passado geneticamente a partir de tudo o que ela e meus ancestrais africanos viveram antes de eu nascer?

Seria porque sentia um desconforto com os meus parentes brancos próximos, como se eles testassem a minha capacidade quando era criança e, de fato, eu aprendi essa ideia sobre mim, acreditava nela? Ser realmente incapaz de saber sobre algo, afirma-lo, dizê-lo com as minhas palavras.

Ou seria o fato de ter estudado em escolas públicas? Não tinha uma base sólida em língua portuguesa. Era falta de leitura? O que conseqüentemente afetava a minha escrita.

Seria a preocupação com a minha dificuldade financeira? Do aperto que passava no Rio de Janeiro, vivendo com apenas R\$ 400,00 por mês para eu me alimentar? Cheguei a vender doce na faculdade para complementar minha renda. Cheguei até a trabalhar no shopping, como vendedora, antes das aulas começarem.

Depois de tanto esforço para estudar, não pude nem ser pintada, como fazem com os calouros, não consegui participar das primeiras atividades da minha faculdade, de integração com os outros estudantes, nem da apresentação do curso a quem acaba de chegar. Não pude ir

ao EComeço<sup>42</sup>, queria ter ido...

Talvez, seria o fato de eu nunca me sentir parte do curso e da minha universidade? Eu era estudante da ECO<sup>43</sup>, mas sempre fazia referência à qualidade dos estudantes da ECO, como se não fizesse parte dali.

Quem sabe seria o medo de ter que desistir da faculdade por ter que trabalhar para me sustentar, caso quisesse continuar fazendo a graduação?

Ou a adaptação na metrópole, depois de sair de uma cidade pequena? Muita gente, violência, desigualdade social. Minha cidade tem 24 mil habitantes! Interior... Não conseguia nem mesmo dormir direito, descansar a mente, o corpo, o reparar para um novo dia. Claridade, barulho, muitos carros, poluição.

O que tinha acontecido naquela semana? Fazia o que mais amava, ser repórter! Como explicar? Por que a minha amiga negra não teve o mesmo problema com a sua parte no texto?

Ainda agora, durante a escrita desta monografia, sentia tanto medo.

Medo de não saber escrever.

Medo de não entender direito os textos e fazer mal as paráfrases.

É um medo preciso, que nos bloqueia. Transforma-se em insegurança. Cria forma. É real.

Ao escrever estas páginas tenho constantemente repetido para mim que esta é apenas uma monografia, pois a autocobrança se instala, ganha lugar.

Fiquei dois anos presa na graduação apenas por este trabalho, o de conclusão de curso. Um dos meus medos era me formar e ficar desempregada, por não ser boa o suficiente, por saber menos. Por assim ser vista em uma entrevista de trabalho, por assim ser tratada no dia a dia por colegas de profissão.

Minha mãe, pós-graduada em psicopedagogia, ainda não conseguiu atuar em sua área de formação. Continua a trabalhar como garçonne. Ela tem 54 anos e não desiste de seu sonho e por isso ainda estuda. Ela é o meu exemplo de persistência, de perseverança.

E se o mercado de trabalho exigisse aquilo que não poderia dar naquele momento? E se o que poderia dar é tudo o que tenho, que já é muito para mim, conseguido com grande custo?

São tantas as dificuldades que enfrentamos em nossa história...

Até o tempo nos é negado! Aquele em que poderíamos investir unicamente em nós, em

---

<sup>42</sup> Programação de eventos realizados para o acolhimento dos calouros, os recém-chegados, na ECO/UFRJ.

<sup>43</sup> Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ). Foi fundada em 13 de março de 1967, é a segunda faculdade de comunicação criada no Brasil, depois da Faculdade Cásper Líbero, em 1947, sediada em São Paulo.

nosso benefício. O tempo que dispomos existe para enriquecermos os brancos, que nos traumatizam, criam conflitos que precisamos lidar a vida inteira (!), para que seus filhos possam estudar e se enriquecer ainda mais.

Hoje, por mais absurdo que possa parecer, esse medo ainda me persegue. O medo de ser vista como incapaz, Jheniffer.

Durante a graduação procurei uma psicóloga. Muitas vezes, não compreendia os textos. Tinha dificuldades para escrever. Para concatenar as ideias. Para explicar algo verbalmente. Para prestar atenção, focar, lembrar das coisas – do que aprendi até uma data importante. Era como se meu cérebro desligasse em alguns momentos. Eu me sentia cansada. Vivia confusa. Perdida.

Acreditei ter dislexia, depois cogitei TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Fiz testes neuropsicológicos. Não tinha nenhum transtorno de aprendizagem. Estava com depressão moderada, nível intermediário da doença.

O racismo é devastador em nossas vidas. O bloqueio, a dificuldade, a autocobrança ganham vida e se tornam reais. Mas ninguém entende, ninguém sabe. Você sofre. Sente calado.

Como explicar a multiplicidade de fatores que nos destrói por dentro? Nem mesmo nós os entendemos direito. É difícil identificar!

Aí você vai ler um texto, não entende. Aí você vai escrever, não consegue. Aí você vai se comunicar, não consegue se expressar. Aí você... o racismo ganha vida, mostra a sua cara. A gente não consegue fazer ou acredita piamente não conseguir porque a nossa vida já está devastada por ele.

Cavalleiro (2001) diz que desde muito cedo formamos o autoconceito, por meio da relação com o mundo e com as pessoas. Conviver em um ambiente com opiniões negativas fomenta a criação de uma imagem distorcida do seu valor.

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

“Eu era uma aluna ruim na escola.”, comenta Marcela. “A minha mãe falava assim: ‘Ai, Marcela, desse jeito você não vai conseguir nada’ porque eu era quietinha. Meus amigos falavam assim: ‘Ih, Marcela, cê nem fala direito, você vai fazer o quê da vida? Você acha que você é quem?’”, relembra a apresentadora.

Em 2019, entre os jovens de 14 a 29 anos que não completaram o ensino médio, seja por tê-lo abandonado antes da conclusão ou por nunca tê-lo frequentado, 71,7% eram negros

(soma de pretos e pardos). São 7,2 milhões de pessoas (IBGE, 2020a).

Abramovay e Castro (2006) citam que para Araújo e Luzio<sup>44</sup> há duas dimensões principais que causam o bom desempenho ou o fracasso escolar. A primeira dimensão é a dos estudantes: universo familiar, escolaridade dos pais e nível socioeconômico. A segunda é a da escola: formação e atuação dos professores, clima escolar e gestão da educação.

Um dos indícios do fracasso escolar é a evasão. É uma das consequências quando o estudante negro convive em um colégio com uma visão de mundo destoante da sua. Muitas vezes a escola produz uma visão de país repleta de características europeias: valores estéticos, conhecimento e postura a ser seguida.

Freire (2018) fala sobre a “educação bancária”, aquela em que faz do educando um “depósito”, como se sua mente fosse uma caixa vazia a ser preenchida pela “entrega do saber”. Este tipo de educação, para o pensador, é a da opressão.

Na educação bancária, a ignorância é atribuída aos alunos (palavra que em sua etimologia significa “sem luz”, luz como referência a conhecimento) e a sabedoria restrita aos professores. Estes que narram, simplesmente transmitem, fazem memorizar o conteúdo dado em sala de aula. O educador se torna, então, o depositante, e o educando, o depositário.

Desta forma, como consequência, quando

[...] porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem.

Este sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano” (Fromm). Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também aos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, “restabelecer a sua capacidade de atuar” (Fromm). (FREIRE, 2018, p. 91)<sup>45</sup>

Uns atuam fazendo da figura do opressor a sua. Isto é, negam a si próprio, a sua humanidade. Outros preferem sair da escola a se identificar com algo que não é seu, com o corpo que o oprime. Buscam, assim, a libertação.

O estudante negro que não se vê como parte do ambiente escolar prefere esquecê-lo. Sua desistência em estudar surge quando ele é impedido de reconhecer sua representação dentro do sistema de valores do ensino oficial.

Como nesse sistema escolar a criança não reconhece “sua família, sua religião, sua comunidade, nem sua sociedade”, ela se sente rejeitada e prefere perder a possibilidade de ascensão social – evadindo da escola – a se submeter a padrões

<sup>44</sup> Referência da citação pelo autor: ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Ainda sobre o fracasso escolar. **Portal Cristovam Buarque**, [s.l.].

<sup>45</sup> Referência da citação pelo autor: Erich Fromm. **El Corazón del Hombre, Breviario**. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

culturais exteriores aos seus. As crianças e jovens que buscam uma mobilidade social ascendente, enfrentando essas condições desfavoráveis, acabam se afastando da família e comunidade de origem tendo que conviver com as seqüelas de uma identidade fracionada (LUZ, 1989, p. 141). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 141)<sup>46</sup>

Quando criança, Cíntia estudou no Santa Maria, colégio de freiras, escola de elite, em São João de Meriti, no Rio de Janeiro. Na época, seu avô pôde dar esse suporte financeiro à sua neta mais nova. “É... os negros que tinham eram bolsistas, né, porque o pai trabalhava na escola e tinha direito e tal. Então, era um contexto de estudar em um colégio que a maioria era branca. É... tinha que alisar o cabelo, sabe?”. Depois Cíntia me diz: “[...] o trauma maior foi nesse período nesse colégio de freiras.”

A professora e historiadora Patrícia Maria de Souza Santana,<sup>47</sup> responsável por coordenar a sessão de educação infantil do livro *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), pergunta: “Como a criança gostará de si mesma se traz em seu corpo características desvalorizadas socialmente?” (MEC, 2006, p. 46).

Para as meninas negras é (ainda!) muito comum no Brasil crescerem cercadas por referências positivos dos padrões europeus. Um deles é o cabelo liso. O cabelo é um dos sinais manifestos da diferença racial.

Nessa perspectiva, inferioridade associa-se a feiúra e superioridade à beleza, reforçando-se os estereótipos negativos com relação àqueles que fogem aos padrões considerados ideais.

A criança que vivencia situação semelhante de discriminação com relação ao seu corpo pode não construir uma imagem positiva de si mesma. Os referenciais da criança negra a respeito de seu corpo, cor da pele, tipos de cabelos devem ser modificados, para que seja aceita por colegas e educadoras desconsiderando-se assim a sua história, sua cultura. (MEC, 2006, p. 47)

Silvana estima que em sua escola estudava cerca de 600 crianças nos dois turnos, manhã e tarde. “Éramos em três negros. Éramos tão diferentes que eu me lembro o nome dos três. Éramos eu, Neide e Rogério”, relembra a jornalista nascida em São Paulo. “Todos brancos. Eram todos brancos”, ela me diz quando pergunto se eram diferentes entre si ou entre o grupo de estudantes.

“Então, nós éramos, éramos tão únicos, né, que lembro - eu não lembro o nome de

<sup>46</sup> Referência da citação pelo autor: LUZ, M. A. Educação e pluricultura nacional. In: LUZ, M. A. (Org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

<sup>47</sup> “Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, graduada em História (FAFICHUFMG), professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de BH e autora do livro *Professoras Negras, Trajetórias e Travessias* pela Editora Mazza, 2004.” (MEC, 2006, p. 31).

muitas pessoas, há pessoas que estudaram comigo, que hoje a gente se encontra aí pelas redes sociais e que eu não lembro e a pessoa se lembra de mim -, mas esses três, eu lembro, assim, de toda a nossa trajetória praticamente junto, né”, me conta Silvana que recorda até mesmo em que série os amigos negros entraram no colégio.

“A gente não sofria, como é que eu vou te dizer, um bullying direto e constante, digamos assim, mas nós éramos excluídos de várias formas”, fala a jornalista. Cavalleiro (2001, p. 153) destaca dois tipos de atitudes que formam o sentimento racista: “*Afastamento*: atitudes e comportamentos que visam evitar o contato físico e o diálogo. Ou seja, uma relação pautada no distanciamento entre professores/as alunos/as” e a “*Rejeição*: todos os comportamentos que levam à rejeição do contato físico e verbal com crianças e/ou adolescentes negros.”

“É, eu lembro, já mais pra adolescência, da primeira festinha que a gente fez, do nosso grupo ali, do antigo colegial na escola - não na escola, foi fora dela -, eu lembro claramente como todos os pares estavam sendo arrumados, né. Antes do dia da festa: ‘ah, fulano vai ficar com beltrano, ciclano vai ficar com não sei quem’. Eu percebi que, assim, era interessante, porque pra toda a classe, eu e a Neide, só podíamos ficar com o Ronaldo. Nós não tínhamos nenhuma outra opção e o Ronaldo também não tinha nenhuma outra opção”, relembra Silvana.

Além da fala, a expressão não-verbal é muito eficiente e traz mensagens que podem tanto incluir quanto excluir crianças, as diferenciando e marcando o lugar de ocupação delas (CAVALLEIRO, 2001).

“Os meninos não sentiam atração por mim”, diz Nathália sobre a sua adolescência, aquele momento em que seu cabelo mais “volumô”, “o pior de sua vida”. “[...] às vezes era brincadeira o fato da pessoa gostar de mim. Então, tipo, você já sentia que tinha uma separação assim, tipo: ‘Eu tô te zuando porque você gosta dela’. É, eu sempre tive amigas brancas, então, a maioria das minhas amigas, isso só mudou a partir da sexta-série, mas ainda assim, éramos poucas em meio a um monte de branco, né?”, comenta a jornalista do Centro-Oeste.

Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e de fragilização da auto-estima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2001 p. 152)

Silvana me conta que chegou a postar em uma rede social as situações de racismo que vivenciou na escola. “[...] que eu me sentia excluída e que eu não quero que nenhuma criança passe por isso, como também não quero que nenhuma criança seja obrigada a usar o cabelo assim ou assado”.

Continua ela: “Eu tenho uma colega, que é jornalista também da época do colégio. Nossas vidas foram se cruzando aí ao longo do tempo e ela veio no *direct* [mensagem privada da rede social Instagram] e falou assim: ‘Mas, Silvana, a gente nunca fez nada pra que você se sentisse é... estranha. Naquela época, a gente sempre foi tão legal, nunca teve racismo.’ Ela é loira, né, dos olhos azuis”, relata a gestora.

Estando em péssimo dia, me conta a Silvana, ela enumerou detalhadamente a colega de escola e de profissão as inúmeras situações de racismo que vivenciou. “[...] aí ela falou pra mim: ‘poxa, desculpa, eu não me lembrava disso’. Na época, realmente, o desconhecimento entre nós, as crianças, inclusive, era tão grande que a gente não tinha ideia que a gente tava fazendo mal. Aquilo era realmente, aquilo era uma prática, né. Era pra isso, abre aspas, que os negros serviam. Estávamos ali à disposição da diversão das pessoas. Eu lembro que, assim, na adolescência eu sofri mais.”

A escola é um importante local de construção da nossa identidade, pois

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. (MEC, 2006, p. 31)

Cíntia me diz: “Fui demorar a entender que era preta, né, ou de achar, de achar: ah, não, não sou preta, sou... - na concepção preto era só o retinto, né -, então, é... pra começar a entender isso, foi um processo chegando mais no ensino médio, que eu fui, aí sim, eu fui pra um colégio público, fiz o ensino médio na FAETEC [Fundação de Apoio à Escola Técnica]”, conta a repórter do Rio de Janeiro.

Estar imersa em um cotidiano de discriminação tem efeitos significativos para constituição da identidade de crianças negras. A violência é tamanha, pelos conflitos e sofrimentos vivenciados, que há aqueles que chegam a negar a própria identidade ou não a veem de maneira positiva. Desta forma, prejudicam, também, tanto a sua socialização quanto o seu aprendizado, comprometendo toda a sua vida escolar e em comunidade.

Cavalleiro (2001, p. 146) fala que adjetivar pejorativamente crianças negras podem “feri-las, ser determinantes na sua identidade, inferiorizando-as e oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade”. Ou seja, interações sociais, baseadas em tratamentos desiguais, podem produzir danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças negras (MEC, 2006).

O caminho a ser percorrido para que os professores, a direção, a escola, deixem de

produzir e reproduzir preconceitos e discriminações é se tornar antirracista.

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias pré-concebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

Em 2003, o ex-presidente Lula<sup>48</sup>, em uma de suas primeiras ações, aprovou a publicação da Lei 10.639<sup>49</sup> tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Ela foi criada numa trajetória de reivindicações e atuações no campo da educação de entidades do movimento negro brasileiro, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

No ano seguinte da criação da Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer, isto é, as definições que propunha as diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, válida para educação básica, isto é, educação infantil, ensino fundamental e médio.

Diz o relatório do parecer:

Sem a intervenção do Estado, os postos a margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (MEC, 2004, p. 11)

Contudo, as diretrizes do CNE, visam, apenas, dar orientações gerais para as escolas. São referências e parâmetros sobre o conteúdo a ser dado em sala de aula.

No campo da educação, além do conselho nacional, há, também, os dos estados e os dos municípios, tendo a mesma função local. Mas que, por fim, não têm o poder de fazer cumprir a Lei, embora tenham como uma de suas atribuições vigiar a efetuação da legislação

<sup>48</sup> Luís Inácio Lula da Silva presidiu o Brasil de 2003-2011 por dois mandatos consecutivos de quatro anos.

<sup>49</sup> Com isso foi modificada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de número 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, introduzindo os artigos 26-A, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e 79-B, adotando o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Posteriormente, em 2008, foi feita nova alteração: na Lei 10.639 foi adicionado no artigo 26-A o inciso 1, especificando os conteúdos a serem dados e o inciso 2, detalhando as disciplinas que o conteúdo deverá ser aplicado, além de todo currículo escolar, em especial em educação artística, literatura e história brasileira. Assim, a lei passou a ser de número 11.645 (BRASIL, 2008).

educacional.

São as escolas os responsáveis pela elaboração de seus projetos pedagógicos. Contudo, fiquei com a impressão de que, na prática, as diretrizes curriculares não são seguidas. Pelo visto, muitos colégios não incluem em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como o de relações étnico-raciais.

Digo isso porque em 2004, ano da aprovação do parecer do CNE, Jheniffer e Marcela, que tinha uma idade mediana entre todas as jornalistas, por volta de 14/15 anos, deveriam estar entre o final do ensino fundamental e início do médio. Nenhuma delas disseram ter tido, na escola, conteúdos que valorizassem a história e a cultura do negro, muito menos sobre relações entre negros, brancos, indígenas e outras etnias.

Relembro que

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação de todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola. (MEC, 2004, p. 238)

Nathália e eu somos as mais novas do grupo. Em 2004, eu tinha 10 anos. Portanto, estava na antiga 4ª série, hoje, o 5º ano. Não me lembro de ter tido aulas voltadas para esses temas. Nathália também não comentou nada durante a entrevista.

A Lei deve ser posta em prática, não é mesmo? É a única maneira efetiva de haver mudanças. Se a escola não for esse pilar para os que chegam, como a sociedade vai se tornar equitativa, livre de preconceitos e discriminações?

Resolvi ler as diretrizes do CNE na íntegra. Fiquei surpresa porque logo no primeiro artigo diz:

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (MEC, 2004, p. 31)

Engraçado, nunca cursei essa disciplina na minha faculdade! Nem mesmo a Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a ECO/UFRJ, seguiu as orientações do CNE. Apenas neste ano (2021!) a disciplina de relações étnico-raciais no Brasil se tornou obrigatória no curso de jornalismo. Era uma reivindicação dos estudantes negros.

Na falta dela, muitos de nós cursávamos a disciplina "Intelectuais Negras", dada pela professora Giovana Xavier na Faculdade de Educação da UFRJ. A demanda sempre existiu,

mas o racismo epistêmico<sup>50</sup> ocupa, na universidade, o nosso lugar.

Na cultura africana, assim como em outras, a educação tem o sentido de constituição da pessoa (MEC, 2006, p. 41) “[...] e, enquanto tal, é um processo que permite aos seres humanos tornar-se pessoas que saibam atuar em sua sociedade e que possam conduzir a própria vida”. Nesse processo, são os adultos quem orientam as crianças na compreensão da vida e nas relações que irão estabelecer com o mundo.

Um dos princípios que guiam a visão de mundo para as populações africanas e afrodescendentes é a ancestralidade. São os mais velhos que orientam as famílias, comunidades e indivíduos com os seus conselhos. “Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da interrelação entre os mais novos e os mais velhos.” (MEC, 2006, p. 41).

Silvana me diz que deve muito ao seu pai daquilo que hoje ela é. “[...] a primeira coisa que ele me dizia sempre é que eu podia tudo, na medida do meu próprio esforço. E uma outra coisa que ele me dizia sempre, é que eu era linda, que eu era inteligente e que, por isso, podia tudo na medida do meu próprio esforço, né, e eu acreditei nisso. Eu nunca achei que eu não fosse bonita e eu nunca achei que eu não fosse inteligente. Eu nunca achei que eu não poderia alguma coisa”, relata a jornalista.

O cuidado e o acolhimento fazem parte do processo educativo de qualquer pessoa. Cavalleiro (2001, p. 155) fala que a afetividade é necessária a todo ser humano, sendo para as crianças e adolescentes imprescindível para o processo de aprendizagem. “Se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida adulta haverá dificuldade de relacionamento social.”

Silvana fala ainda: “[...] dentro da minha ambiência, eu não tive muita... como é que eu vou te dizer? Um impacto tão grande de ‘ah’ - claro, se você me perguntar, provavelmente, eu não lembro de uma forma muito clara, mas eu devo ter sido chamada de neguinha fedorenta quando eu era pequena -, mas isso, pra mim, quando era pequena, era só um xingamento porque, afinal de contas, eu era linda, inteligente, eu podia tudo. Então, assim, era só um, e, essas coisas, não me privaram de fazer o que eu queria. Como eu tinha esse reforço em casa e a minha família é muito carinhosa, sempre foi muito atenciosa com tudo, minha mãe sempre muito carinhosa [...]”, comenta a gestora de jornalismo.

“A exemplo de outros grupos étnico-raciais, entre a população negra, o sentimento de

---

<sup>50</sup> O epistemicídio é a “morte do saber”. Prática de negação, exclusão e desvalorização da produção de conhecimento por povos inferiorizados racialmente, como é o caso dos africanos e indígenas, e assimilação, forçada, do saber eurocêntrico.

pertencer a uma família é muito valorizado. A família é um esteio, porto seguro, que dá segurança para enfrentar as dificuldades próprias do país em que vivemos.” (MEC, 2006, p. 43).

Para nós, negros, a constituição da família, seja por laço sanguíneo ou por laço identitário, foi o que permitiu que vivêssemos, resistíssemos a escravidão e ao racismo, a perseguição e a exploração (MEC, 2006).

As famílias desfeitas no período escravista deram lugar a outras famílias que uniam povos de regiões diferentes da África, com línguas e crenças diferentes, numa união pela saudade da terra, da casa, da família, como reunir-se para sobreviver, resistir e lutar com laços familiares reconstruídos e ressignificados.<sup>51</sup> (MEC, 2006, p. 46)<sup>51</sup>

Lembra daquele episódio de racismo que a Marcela vivenciou em que um garoto não quis pegar em sua mão porque dizia ser suja? Logo depois ela me falou: “Mas eu ficava assim: gente, eu não preciso dessa pessoa aí não. Tanto é que como eu era, eu era mais tímida quando era criança, e meu pai era muito meu amigo de brincar mesmo, de correr na rua, de brincar, eu falava assim: ‘eu não preciso de ninguém aqui, eu vou brincar com meu pai’. Então, eu tinha isso. Eu não olhava aquilo como algo ruim, eu falava: ‘eu não preciso deles’. Ficava chateada? Claro que ficava! Não tem como não ficar chateada. Mas eu pensava assim: ‘eu não preciso deles’. Eu não preciso deles”, conclui Marcela, hoje apresentadora da RPC Noroeste, rede que cresceu assistindo.

---

<sup>51</sup> Citação do autor: “A esse respeito ver texto de quilombos.” (MEC, 2006, p. 43).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De questionamentos pessoais nasceu esta monografia e, deles, a pergunta: como se constrói, atualmente, a identidade de cinco jornalistas afro-brasileiras?

Hoje, ao final de um ano de dedicação ao tema, descobri que a construção e a valorização da identidade negra ocorrem pela educação escolar antirracista e pela educação étnico-racial. O que intermedia o ser e o se tornar. O que possibilita nos deslocar de uma posição para outra.

Um processo que deve ser contínuo e mútuo: aprender e ensinar.

Exercemos ao conversar com os nossos pares, com a leitura, com a escuta, com o estudo, com a observação. Com a reflexão sobre os processos em que estamos inseridos e com a ação, a mudança. São rotas para nos emanciparmos das personificações racistas que nos cercam.

Aprendizados que possibilitam nos construir positivamente, nos aproximando daquilo que somos e do que podemos nos tornar.

A educação é imprescindível para a formação pessoal de sujeitos historicamente racializados, como somos nós, afro-brasileiros, nascidos em uma sociedade estruturada por preconceitos e discriminações para com os negros.

Essa revelação se descortinou ao longo da pesquisa que gerou esta monografia. Um atalho que criei dentro de um estudo que, a princípio, ia além, se estendia para o meu campo profissional, o jornalismo.

Da inquietação sobre como iria me constituir, desde que descobri ser negra, tentava entender como outras profissionais da comunicação, que trabalhavam em redações, forjaram a sua identidade, a partir da experiência racial, e como isso influenciava as suas atuações no mercado de trabalho.

Corpos negros que vivenciaram vários aprendizados repletos de representações racistas. Sujeitos históricos que procuram se desvencilhar de todos eles, entendendo suas posições no mundo e se lapidando a partir delas.

Quis unir duas vivências: ser negra e ser jornalista, a identidade pessoal e a identidade profissional, mas não consegui.

Priorizei minha saúde mental em um contexto pandêmico e político brasileiro conturbado o suficiente para desistir dos meus planos iniciais. Uma proposta ambiciosa demais para um trabalho monográfico de graduação, que mais tarde percebi ser preciso o tempo de um doutorado para abarcá-lo por completo.

Foram cinco jornalistas entrevistadas: Cíntia Cruz, Jheniffer Núbia, Marcela Souza, Nathália Okde e Silvana Oliveira, profissionais de redações do meio impresso, digital,

televisivo e radiofônico. Cada uma representando as cinco regiões brasileiras pelos respectivos estados: Rio de Janeiro, Rondônia, Paraná, Mato Grosso e Bahia.

Usando as redes sociais para encontrar as jornalistas, tive a comprovação da eficiência dos novos meios de comunicação em rede. Eles me possibilitaram que eu soubesse de suas existências e pudesse entrar em contato com elas. É uma ponte que os pesquisadores podem utilizar.

As entrevistas foram feitas por videochamadas, o que permitiu que eu me aproximasse das interlocutoras da pesquisa. Contudo, o espelhamento entre nós, por sermos negras e jornalistas, fez com que eu, inicialmente, tivesse dificuldades para encontrar o meu lugar.

Seria um diálogo de uma pesquisadora para com as sujeitas ou de mulher negra jornalista para a mulher negra jornalista? O número de participantes da pesquisa permitiu que eu transitasse entre as duas posições. A identificação ocorreu de ambas as partes, e, graças a isso, permitiu o aprofundamento e o afloramento de questões ligadas às subjetividades presentes neste trabalho, escrito com honestidade.

Com um roteiro composto por 29 perguntas semiabertas, eu obtive, no total, sete horas e meia de áudio. Um material extenso de narrativas sobre o que é ser negra e como essas jornalistas negras contam outras histórias aos seus leitores, a sua audiência, àqueles que, com elas, dialogam.

Analisei todo o conteúdo identificando temas em comum, quando as entrevistadas compartilhavam vivências parecidas. É o que fez, desta pesquisa, qualitativa. Complementei as experiências das jornalistas com dados e informações, até então desconhecidos por mim, que se relacionavam com o trabalho.

Nós, negros, somos sujeitos históricos. Por isso escolhi produzir o estudo com uma abordagem afrocêntrica. Como um posicionamento político, buscava usar apenas autores negros. Era com quem melhor, a meu ver, poderia dialogar sobre o tema. Contudo, ao não os encontrar para falar sobre os assuntos abordados, contei com a contribuição de autores brancos marcadamente decoloniais.

Quis fazer, deste espaço, o mesmo encontro que tive com as participantes do estudo: um local de conversa, de proximidade, que busquei, também, com o leitor. Usei, com este propósito, um texto escrito em primeira pessoa com uma linguagem coloquial, como se pôde ler.

Dos primeiros temas, fruto das duas primeiras perguntas que fiz para as jornalistas: “Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?” e “Como foi ser uma criança negra na sua cidade?” compus a monografia.

Estou presente, aqui, pelas experiências que divido com as jornalistas negras. Planejei compartilhar as minhas vivências unindo as nossas falas, o que, de fato, entremeou todo o texto. Foi das nossas vozes que nasceu este trabalho de conclusão de curso.

Percebi que as nossas vidas afrodescendentes têm encontros e desencontros. A começar por nossas diferenças físicas, existências variadas e perspectivas. Mas nós, negros, somos unidos, incontestavelmente, por um contexto maior: desde sempre o racismo permeia as nossas vivências.

Da inexistência, entre as interlocutoras, de jornalistas negras de pele escura ou retinta vi a necessidade de falar sobre os nossos tons de cores.

A violência sexual histórica cometida pelos homens brancos para com as mulheres negras e a política de embranquecimento da população brasileira, gerou um país formado por negros com diferentes pigmentações epidérmicas.

O colorismo, conceito que explica essas estratificações de cores de pele entre nós, logo foi incorporado pela lógica capitalista-racista, excluindo socialmente, de maneira enfática, aqueles mais escuros ou retintos.

Ao fazer a primeira pergunta para as jornalistas: “Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?” observei que temos um passado comum silenciado. Uma mesma origem pouco sabida por muitos negros brasileiros.

Encontrei a comprovação por meio de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizadas para compreender como a população do nosso país percebe as suas características de cor ou “raça”.

Um estudo adicional à Pesquisa Mensal de Emprego (PME), de 1998, revelou que, entre aqueles questionados sobre quais eram as suas origens, dos 75% que responderam, espontaneamente, serem brasileiros (isto é, o que se refere a sua nacionalidade), 41,9% eram afrodescendentes (soma dos autodeclarados pretos e pardos). Contudo, somente 1% disse ser de origem africana e 1,5%, negra.

Da mesma maneira, a Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP), efetuada 10 anos depois, em 2008, demonstrou, que entre os autodeclarados pardos e negros, 40% não souberam identificar a sua origem familiar; os que disseram ser pretos, 45%, e os morenos, 52,6%, desconheciam a sua ascendência.

O apagamento étnico-racial dos afro-brasileiros tem múltiplas razões: desdobramentos de uma série de fatores e decisões sociais, religiosos, econômicos e políticos, como demonstrei no trabalho.

Após os europeus sequestrarem os africanos, ao desembarcarem no Brasil, os

mercadores separavam aqueles que pertenciam à mesma etnia.

Começava, em nosso território, o silenciamento identitário dos nossos antepassados. As liturgias católicas de batismo, catequese e confessionário, perpetuavam o esquecimento de quem eram, de onde vinham e a sua escravização.

De 1550 a 1888, 4,82 milhões de africanos desembarcaram no Brasil, como consta no site *The Transatlantic Slave Trade Database*. Com um fluxo crescente de exploração do trabalho negro, a Europa criou uma de suas maiores bases de enriquecimento, fruto da parceria escravista-religiosa. Ao mesmo tempo, produziu a hierarquia capitalista-racista que estrutura, até hoje, a sociedade brasileira.

A condição de vida da população do Brasil é relatada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua). Em 2019, 70% dos que viviam abaixo das linhas da pobreza eram afrodescendentes (soma dos autodeclarados pretos e pardos).

No mercado de trabalho, entre os ocupados, os brancos ganharam, em média, 73,4% a mais que os negros. Os descendentes de africanos também tradicionalmente exerciam atividades econômicas, entre os ocupados, que possuíam os maiores percentuais de analfabetos ou com o ensino fundamental incompleto ou completo: 66,6%, trabalhavam em serviços domésticos; na agropecuária, 62,7% e na construção, 65,2%, eram afro-brasileiros; o rendimento domiciliar médio, em 2019, entre os brancos, foi de R\$ 1.948, enquanto os negros, de R\$ 981.

Leis brasileiras assinadas por Dom João VI, Dom Pedro II e pela Princesa Isabel, por exemplo, fez com que os africanos e seus descendentes não pudessem receber as sesmarias, com o Decreto de 25 de Novembro de 1808, concedidas aos estrangeiros brancos; não tivessem acesso à educação, com o Decreto 1.331-A, conhecido como Couto Ferraz, de 1854, e fossem impedidos de terem propriedades, com a “Lei de Terras”, o Decreto 601, 1850.

Não houve, nem mesmo com a “Lei Áurea”, de 13 de maio de 1888, que extinguiu a escravização no Brasil, reparação histórica. O crime contra a humanidade, cometido por 338 anos pelos portugueses e brasileiros, não foi suficiente para que os africanos e os seus descendentes tivessem garantias de acesso à educação, nem mesmo terras, em troca dos anos de exploração de suas mãos de obra.

Já a partir da segunda pergunta do roteiro, descobri que há, em nós, marcas inapagáveis. Ao questionar as entrevistadas sobre como foi ser uma criança negra em sua cidade, ouvi, delas, os primeiros relatos de racismo que vivenciaram. Fizeram, espontaneamente, associações ao ambiente escolar.

Pesquisas na área da educação indicam que a recorrência do racismo em colégios resulta

em efeitos negativos na proficiência dos estudantes negros em comparação com os brancos. Além de afetar o nosso aprendizado, prejudicam, também, a nossa socialização causando um sofrimento contínuo, comprometendo o nosso desenvolvimento pessoal.

O preconceito e a discriminação fazem com que o sujeito negro tenda a ter uma visão distorcida de si. Passe a interiorizar o racismo a ponto de se colocar em um lugar de inferioridade, de baixa autoestima, com autocobranças e auto-ódio. Repulsa a sua própria imagem, a sua identidade, em busca de um ideal branco. Violenta a si mesmo.

Para que estes problemas sejam erradicados, os estudantes negros sejam incluídos no ambiente escolar e seja construída uma identidade negra positiva, é imprescindível que a educação oficial seja antirracista.

Desta forma, é necessário que a Lei 11.645 (alteração da Lei 10.639), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, seja posta em prática, assim como a disciplina de relações étnico-raciais, como indica a diretriz curricular proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, também, que a educação étnico-racial seja perseguida por aquele que quer protagonizar a sua própria história. Saber de onde veio, quem verdadeiramente é e o que venha a ser.

Conhecer a história, a cultura, os costumes, as tradições, a ciência, as invenções, a estética, os valores africanos dos nossos antepassados. Uma ação que objetiva romper radicalmente com o conhecimento nativo sempre munido de preconceitos e discriminações. É o ato rumo à autorrecuperação.

Mas os resultados da pesquisa não param por aí. Pretendo dar continuidade a este estudo que parte da identidade pessoal chegando até o jornalismo. Para além dos temas desenvolvidos nesta monografia, foram vários os desdobramentos da questão étnico-racial na vida das cinco jornalistas entrevistadas e a influência de suas identidades negras em suas atuações profissionais.

Da proposta temática que fiz a princípio, é possível, ainda, aprofundar o processo de constituição das jornalistas como sujeitas negras por temas como: arranjo familiar, ambiente onde foram criadas, cabelo e transição capilar, imagem do negro, embate familiar com a identidade negra, quando e com o que idade se constituíram como negras e autoafirmação.

Já sobre o mulherismo africana, é possível falar ainda em: comunidade negra, reconhecimento, homens e crianças negros, incentivo dado a outros negros.

Na abordagem específica de suas atuações como jornalistas, afloram temas como identidade profissional versus a negra, critérios de construção de reportagens, pautas negras e

de gênero, fontes negras, negros na redação, ambiente de trabalho/colegas brancos na redação, constrangimento profissional.

Por fim, me interessam também os temas referentes ao jornalismo como diálogo: discurso textual, representatividade, perfil dos leitores, a quem estas mulheres endereçam suas reportagens.

A partir do que foi exposto no trabalho, indico possíveis linhas de complementação pelas perguntas de pesquisa: “Como as diferentes pigmentações epidérmicas entre os negros afetam, no mercado de trabalho, aqueles que tem a pele mais escura ou retintos?”; “Quais referenciais os negros têm utilizado para constituir as suas identidades?” e “Qual é o rendimento escolar de estudantes negros, em comparação com os brancos, em colégios antirracistas que ensinam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e as relações étnico-raciais?”

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO: INEP: Observatório de violências nas escolas, 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=64585](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=64585). Acesso em: 09 out. 2021.

ALELUIA, Mateus. **Amor cinza**. [S. l.]: Sanzala artística cultural, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O8EgAx\\_Z0rk&list=OLAK5uy\\_nqjwfkKCUwhA7yGxLYQmgY3KdAbDljPHw&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=O8EgAx_Z0rk&list=OLAK5uy_nqjwfkKCUwhA7yGxLYQmgY3KdAbDljPHw&index=2). Acesso em: 09 out. 2021.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosófico**, [s. l.], v. 14, p. 9-18, dez. 2016. Disponível em: [http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02\\_ASANTE\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIV.pdf](http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIV.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (edi.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205171](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=205171). Acesso em: 10 out. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acesso em: 09 out. 2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SUGAHARA, Sonôê; TEIXEIRA, Moema De Poli. Múltiplas respostas aos quesitos fechados de cor e origem. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (org). **Características étnico-raciais da população classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 125-142. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto de 25 de novembro de 1808. Permite a concessão de sesmarias aos estrangeiros residentes no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/historicos/dim/DIM-25-11-1808.htm>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854, p. 63-84. Tomo 17, Parte 2, Sessão 12. Disponível em: [https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18361/collecao\\_leis\\_1854\\_parte2.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18361/collecao_leis_1854_parte2.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 09 out. 2021.

CARVANO, Luiz M.; PAIXÃO, Marcelo. A variável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. *In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Associação brasileira de antropologia: EDUFBA, 2008. p. 25-61. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/\\_RAC%CC%A7A\\_2ed\\_RI.pdf\\_.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-45, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/download/39447/42331/46533>. Acesso em: 09 out. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. [e-book]

FAUSTINO, Deivison Mendes. Notas sobre a sociogenia, o racismo e o sofrimento psicossocial no pensamento de Frantz Fanon. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 10-21, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/12211/8585>. Acesso em: 09 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, São Paulo: Terra e Paz, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [s. l.], v. 9, p. 38-47, 31 dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 04 nov. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. *In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/\\_RAC%CC%A7A\\_2ed\\_RI.pdf\\_.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-130.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

HARRIS, Joseph. E. A diáspora africana no antigo e no novo mundo. *In: OGOT, Bethwell Allan (edi.). História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII*. Brasília: UNESCO, 2010. p. 135-163. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205182](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205182). Acesso em: 10 out. 2021.

- HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HUDSON-WEEMS, Clenora. **Mulherismo africana: recuperando a nós mesmos**. São Paulo: Ananse, 2020.
- IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.
- IBGE. **Educação 2019: PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.
- IBGE. **PNAD Contínua TIC 2019: internet chega a 82,7% dos domicílios do país**. [S. l.], 14 maio 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 03 nov. 2021.
- LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. [S. l.]: YB MUSIC, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pcEe9nU0P4Q&list=PLviC6RPXdPEIHKsvbY3bX0SRQnEOmS1LE&index=4>. Acesso em: 09 out. 2021.
- MAIA, Moacir Rodrigo de Castro. Uma nova interpretação da chegada de escravos africanos à América Portuguesa (Minas Gerais, século XVIII). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, p. 1-24. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856709\\_9ebe7fb4f426093c3589bef694b45bc4.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856709_9ebe7fb4f426093c3589bef694b45bc4.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.
- MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s. n.], out. 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.
- MEC. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 09 out. 2021.
- MENEZES, Cleber. **Banzo**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2010?. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Banzo.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.
- OLIVEIRA, Cleiton. **A prole de Caim e os descendentes de Cam: legitimação da escravidão em Portugal e a influência das Bulas Dum diversas (1452 e Romanus Pontífex (1455))**. Dissertação (Mestrado em História Ibérica). Alfenas: UNIFAL, 2018. Disponível em: <https://btd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1161/5/Dissertacao%20de%20Ceiton%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- PETRUCCELLI, José Luis. **A Cor denominada: um estudo do suplemento da PME de julho/98**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7099.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. *In*: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (org.). **Características étnico-raciais da população classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 13-29. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PINHEIRO, Paulo César. **Toque de São Bento Grande de Angola**. [S. l.]: Quitanda, 2010. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=Z1encjBks38&list=OLAK5uy\\_lblYFZNe9bvRUXYLYNlhL4t3BHkLqKVOs&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=Z1encjBks38&list=OLAK5uy_lblYFZNe9bvRUXYLYNlhL4t3BHkLqKVOs&index=4). Acesso em: 09 out. 2021.

REIS, João José. A presença negra: encontros e conflitos. *In*: IBGE - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 79-99. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], n. 4, jul./dez. 2002, p. 145-166. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277761942\\_A\\_escola\\_de\\_Pretextato\\_dos\\_Passos\\_e\\_Silva\\_questoes\\_a\\_respeito\\_das\\_praticas\\_de\\_escolarizacao\\_no\\_mundo\\_escravista](https://www.researchgate.net/publication/277761942_A_escola_de_Pretextato_dos_Passos_e_Silva_questoes_a_respeito_das_praticas_de_escolarizacao_no_mundo_escravista). Acesso em: 20 ago. 2021.

TEIXEIRA, Marli Geralda. Compreensões de afrodescendência: um conceito em construção. **Revista Científica Digital Africanias.com**, [s.l.], n. 5, p. 1-16, 2014. Disponível em: [http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n\\_5\\_2014/marli\\_geralda.pdf](http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_5_2014/marli_geralda.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições primeiras do arcebispado da Bahia**. Livro Primeiro. São Paulo: Typographia, 2 dez. 1893. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222291>. Acesso em: 09 out. 2021.

## 7 APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS

|  |
|--|
| 1. Como você define sua etnia, seu local de origem, sua ancestralidade?  |
| Categoria - Vivências Sociais  |
| 2. Como foi ser uma criança negra na sua cidade?   |
| 3. Como sua família lidava com ser negro?  |
| 4. Como era sua relação com pessoas brancas?   |
| 5. Na cidade onde você nasceu a população era mais negra ou branca?  |
| 6. Como foram suas experiências escolares? E acadêmicas?   |
| 7. Por que jornalismo?   |
| Categoria - Ser negra  |
| 8. Quando você se viu negra pela primeira vez? Como foi?   |
| 9. Como foi construída a sua negritude? Alguém influenciou?  |
| 10. Como você lida com a sua identidade negra?   |
| 11. E com seus traços negros? Com o seu cabelo natural? Hoje, qual a sua relação com ele?  |
| Categoria - Mulher negra africana em diáspora no Brasil  |
| 12. Você enxerga algum papel a ser desempenhado na comunidade negra?   |
| 13. Você busca dar continuidade aos costumes, cultura, espiritualidade, por exemplo, dos seus antepassados?  |
| 14. Como era sua relação com outras mulheres negras - mãe, avó, tias, primas e vizinhas?   |
| 15. O homem negro ocupa algum lugar no seu pensamento? Você costuma ter algum olhar para eles? Ele está presente em suas ações, práticas, como mulher negra?           |
| 16. Nessa mesma linha, e as crianças negras?   |
| 17. Numa escala de prioridade entre raça, classe e gênero, o que vem em primeiro, em segundo e em terceiro lugar?  |
| Categoria - Por dentro da mídia: a rotina de produção de notícias por jornalistas negras   |
| 18. Há pilares que estruturam a sua postura profissional como jornalista negra?  |
| 19. Você participa de algum grupo de jornalistas negros para troca de informações, sugestões de pauta e experiências? Caso sim, o que isso representa para você? O que |

|   |
|---|
| mudou com a criação desse grupo? Eles interferem nos seus critérios de noticiabilidade?                       |
| 20. Houve alguma mudança na redação depois do assassinato do George Floyd?                                    |
| 21. Quais critérios são imprescindíveis na construção das suas reportagens? São os mesmos da sua organização? |
| 22. Você dá prioridade para entrevistados e fontes negros?  |
| 23. Você propõe pautas raciais e de gênero? E seus colegas brancos?   |
| 24. Como é a sua relação com colegas brancos?   |
| 25. Há quantos jornalistas negros na sua redação?   |
| Categoria - Jornalismo como diálogo   |
| 26. Há, nos seus textos, diálogo com a identidade negra?  |
| 27. O que você valoriza no seu discurso textual?  |
| 28. Você endereça as suas reportagens, a sua fala, a quem?  |
| 29. Qual é o perfil das pessoas que acompanham o seu trabalho? O que eles dizem a respeito das suas matérias? |