

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Priscila da Silva Lima

**“Quem é você?” Professoras negras de Juiz de Fora: histórias de vida e a luta
contra o racismo**

Juiz de Fora
2025

Priscila da Silva Lima

**“Quem é você?” Professoras negras de Juiz de Fora: histórias de vida e a luta
contra o racismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da Silva Lima, Priscila.

"Quem é você?" Professoras negras de Juiz de Fora : histórias de vida e a luta contra o racismo / Priscila da Silva Lima. -- 2025.
126 p.

Orientador: Tarcísio Jorge Santos Pinto

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Professoras negras. 2. Histórias de vida. 3. Práxis pedagógica. 4. Enfrentamento ao racismo. 5. Tradição oral. I. Jorge Santos Pinto, Tarcísio, orient. II. Título.

Priscila da Silva Lima

"Quem é você?" Professoras negras de Juiz de Fora: histórias de vida e a luta contra o racismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 21 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Tarcísio Jorge Santos Pinto - Orientador(a) e Presidente da Banca

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Julvan Moreira de Oliveira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rita de Cássia Souza Félix Batista

Universidade do Estado de Minas Gerais - Barbacena

Juiz de Fora, 21/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Tarcísio Jorge Santos Pinto, Professor(a)**, em 26/08/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julvan Moreira de Oliveira, Professor(a)**, em 26/08/2025, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CÁSSIA SOUZA FÉLIX BATISTA, Usuário Externo**, em 03/09/2025, às 23:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2508937** e o código CRC **8B4FF580**.

A todas as pessoas que sobrevivem na diáspora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar nos momentos em que me faltaram forças e por me lembrar, diariamente, que a fé é também uma forma de resistência. A Ele, minha gratidão por me permitir seguir, mesmo diante dos abismos, com esperança nos olhos e firmeza nos passos.

Agradeço à minha ancestralidade, força invisível e presente que me guia, me protege e me lembra de onde venho. Agradeço a todos e todas que vieram antes de mim e abriram caminhos com suor, luta e sabedoria – muitas vezes, sem sequer terem sido reconhecidos. A cada mulher negra que ousou sonhar, a cada homem e mulher do povo que enfrentou as margens impostas, meu muito obrigada. Caminho porque outros caminharam antes.

À minha avó, lavadeira, mulher de sabedoria firme e generosa, que me ensinou – com gestos, silêncios e palavras – que dignidade não se dobra diante das águas que carregam os pesos do mundo. Foi com ela que aprendi que o conhecimento também se faz no roçar das mãos no tanque, no cuidado com o outro, na força de seguir mesmo quando tudo falta.

Agradeço também às minhas colegas professoras negras, que, generosamente, aceitaram compartilhar comigo suas histórias de vida, suas dores, resistências e sonhos. Vocês não são objetos desta pesquisa – são sua alma, sua potência e sua razão de existir. Suas trajetórias confirmam que, mesmo diante das violências e silenciamentos impostos, continuamos a transformar o chão da escola em território de luta, esperança e reinvenção. Obrigada por me confiarem seus mundos. Esta dissertação é também de vocês!

Aos saberes do chão da escola, aos aprendizados que vêm das lutas do Movimento Negro, às leituras feitas com o corpo e com a vida: minha reverência. Foi nesse cruzamento entre a vida vivida e o conhecimento construído que esta pesquisa se firmou.

Aos meus filhos e familiares, que compreenderam com amor minhas ausências e silêncios ao longo deste percurso. Sei que minha dedicação aos estudos significou, muitas vezes, estar longe quando eu queria estar perto. Obrigada por me permitirem caminhar com a certeza de que o afeto continua sendo ponte, mesmo à distância.

Ao meu orientador, homem branco que escolheu ouvir com sensibilidade e ética, meu profundo reconhecimento. Obrigada por acolher minha pesquisa com escuta atenta e por compreender que produzir ciência antirracista também é tarefa de quem se dispõe a descolonizar o saber e o lugar que ocupa. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho se realizasse com liberdade, profundidade e compromisso.

A todas e todos que me acompanharam nesta travessia, com palavras, silêncios, acolhimentos e afetos: obrigada! Seguimos, porque nunca estivemos sós!

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo, 2005)

RESUMO

Esta dissertação investiga as histórias de vida de professoras negras atuantes em uma escola de Juiz de Fora e analisa como essas trajetórias influenciam suas práxis pedagógicas e o enfrentamento cotidiano ao racismo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na tradição oral africana, na escuta atenta e na escrevivência como instrumentos metodológicos de produção de conhecimento. Realiza entrevistas semiestruturadas com cinco professoras negras e analisa os dados com base na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. O referencial teórico ancora-se nas contribuições de Kabengele Munanga, Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Angela Davis, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Jan Vansina e Amadou Hampâté Bâ, entre outros. Os resultados evidenciam a ausência de um trabalho coletivo voltado à construção de práticas pedagógicas antirracistas na escola investigada, bem como a inexistência de discussões sistemáticas sobre relações étnico-raciais nas reuniões pedagógicas. Identifica também a responsabilização individual das professoras negras pelas ações de combate ao racismo, além do relato de episódios discriminatórios entre estudantes e profissionais da instituição. A pesquisa conclui que o enfrentamento ao racismo exige um compromisso institucional coletivo, e não uma tarefa isolada de determinadas educadoras. Ao reconhecer as práxis das professoras negras como fundamentais para a transformação de realidades escolares marcadas por desigualdades raciais, este trabalho propõe contribuições à formação docente e à consolidação de políticas educacionais antirracistas.

Palavras-chave: professoras negras; histórias de vida; práxis pedagógica; enfrentamento ao racismo; tradição oral.

ABSTRACT

This dissertation investigates the life stories of Black women teachers working at a school in Juiz de Fora and analyzes how their trajectories influence both their pedagogical praxis and their daily confrontation with racism. The qualitative research draws on African oral tradition, attentive listening, and *escrevivência* as methodological tools for knowledge production. It conducts semi-structured interviews with five Black women teachers and analyzes the data using the content analysis approach proposed by Laurence Bardin. The theoretical framework builds on the contributions of Kabengele Munanga, Neusa Santos Souza, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Angela Davis, bell hooks, Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Jan Vansina, and Amadou Hampâté Bâ, among others. The findings highlight the lack of collective efforts aimed at developing anti-racist pedagogical practices at the school under study, as well as the absence of systematic discussions on ethnic-racial relations during pedagogical meetings. The research identifies the individual accountability imposed on Black women teachers for anti-racist actions and reports episodes of discrimination among both students and school staff. It concludes that confronting racism requires a collective institutional commitment, rather than an isolated task of individual educators. By recognizing the pedagogical praxis of Black women teachers as fundamental to transforming school realities marked by racial inequalities, the study offers contributions to teacher education and the development of anti-racist educational policies.

Keywords: Black women teachers; life stories; pedagogical praxis; racism confrontation; oral tradition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CADÚNICO	Cadastro Único Para Programas Sociais
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPCN	Instituto de Pesquisas das Culturas Negras
MEC	Ministério da Educação
MMN	Movimento de Mulheres Negras
PEC-G	Programa de Estudantes – Convênio de Graduação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	19
2.1	O EU E O OUTRO: TORNAR-SE NEGRO.....	19
2.2	O FEMINISMO NEGRO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL	29
3	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	49
3.1	PROFESSORAS NEGRAS: RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO	51
4	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: TRADIÇÃO ORAL, ESCUTA E ESCRIVÊNCIA COMO PRÁTICAS DE PESQUISA	62
5	PROFESSORAS NEGRAS: HISTÓRIAS DE VIDA E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO	70
5.1	QUEM SÃO AS PROFESSORAS?	70
5.1.1	Ângela	70
5.1.2	Fátima.....	71
5.1.3	Rita.....	71
5.1.4	Carmem Lúcia.....	72
5.1.5	Marina.....	72
5.2	INFÂNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA	73
5.3	A MULHER NEGRA E A ESTÉTICA	81
5.4	DESVALORIZAÇÃO X PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA	87
6	PROFESSORAS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR	95
6.1	O RACISMO DE CADA DIA	95
6.2	O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	103
6.3	O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E A PRÁTICA DOCENTE	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Uma criança negra leitora é um ato revolucionário! Foi isso que pensei quando, recentemente, recebi o vídeo que mostrava meu sobrinho, um menino negro de seis anos, que ainda pertence à etapa escolar da Educação Infantil, realizando a leitura de um livro. Naquele momento, uma alegria incomensurável tomou conta de mim, e fiz uma imersão na minha própria trajetória escolar.

Recordei que também fui alfabetizada aos seis anos, pela única professora negra que tive em toda a educação básica. Sinceramente, penso que, se tivesse cursado a primeira série com outra professora, talvez não tivesse adquirido tanto gosto pela leitura e, quem sabe, fizesse parte das listinhas com nomes de crianças com baixo desempenho escolar, que, por vezes, são encaminhadas para as aulas dos projetos de intervenção pedagógica oferecidos por algumas escolas.

Meus pais sempre trabalharam fora, e meu irmão mais velho foi o responsável pelo cuidado dos filhos mais novos enquanto eles estavam no trabalho. Ele me ajudava com os deveres de casa, mas, na adolescência, começou a trabalhar, e eu precisei me virar sozinha com os estudos. Foi fundamental ter sido aluna daquela professora na primeira série. Ela me ensinou a boniteza das palavras!

Escolhi ser professora, mas não sabia o caminho. Da mesma maneira que muitas crianças negras da periferia, na minha infância e adolescência, nunca havia colocado os pés em uma universidade. Meus pais sempre diziam que eu precisava estudar para ter um futuro melhor, mas nunca conversaram comigo sobre o que era necessário fazer para que os estudos possibilitassem a melhoria da minha qualidade de vida. Meu pai estudou até a oitava série e minha mãe, até a quarta. Se ele estivesse aqui, certamente teria muito gosto em ler este trabalho, mas, devido aos muitos atravessamentos que o racismo nos impõe, faleceu jovem. Só conseguiu ter a alegria de me ver ingressar no ensino superior.

A relação entre cor e ascensão social no Brasil é concebida como uma implicação direta no contexto de vida da população negra e, principalmente, para a mulher negra, que, diferente do homem negro, luta contra, entre outros fatores, a discriminação por ser mulher e por ser negra — e que, para muitas, ainda acrescenta uma terceira marca: ser pobre. Portanto, essas implicações culminam em muitas desigualdades entre grupos sociais, neste caso, negros e brancos. A desigualdade racial ainda é notória, embora tenha havido avanços em nossa

sociedade com a implementação de políticas públicas que objetivam diminuir esse hiato, a partir de ações afirmativas de reconhecimento e reparação (Moreira, 2013).

No final da 8ª série do Ensino Fundamental, de tanto reclamar da escola em que estudava (a escola pode ser um território muito hostil para crianças negras — e para mim foi), minha mãe decidiu me matricular em outra escola. E foi assim que cursei o Magistério em Nível Médio. Isso aconteceu porque, na hora da matrícula, a secretária perguntou se eu queria fazer o Ensino Médio ou o Curso Normal em Nível Médio. Perguntamos que curso era aquele, e ela explicou. Então, optei pelo Curso Normal, pois sempre quis ser professora.

No último ano do Magistério, minhas professoras me aconselharam a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fiz a prova e consegui uma bolsa integral, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), para o curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Fui a primeira pessoa da família da minha mãe a cursar o ensino superior.

O acesso à escolarização fez toda a diferença em minha vida. Mas é óbvio que não serei seduzida pela falácia da meritocracia, pois bem sei a quem interessa esse discurso! Assim como bell hooks¹, penso que a educação pode ser transgressora na medida em que nos auxilia a romper com os lugares de subalternidade que querem delegar às pessoas negras.

Durante a graduação, conheci alguns discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora que integravam o PEC-G² (Programa de Estudantes – Convênio de Graduação). Esses colegas eram oriundos de Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe. A amizade com alguns deles começou a despertar em mim um olhar mais atento para as relações raciais aqui no Brasil.

Na minha família, pelo menos durante a infância, não me recordo de haver conversas voltadas para a questão racial. Porém, hoje percebo que isso se

¹ Glória Jean Walkins (1952-2021) foi escritora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. Adotou o pseudônimo *bell hooks* em homenagem à avó Bell Blair Hooks. Optou-se por grafá-lo em letras minúsculas como um posicionamento político, em oposição ao ego intelectual. Para *hooks*, o mais relevante é o conteúdo de suas obras – e não quem ela é.

² Programa que oferece a estudantes estrangeiros vagas gratuitas para cursos de graduação no Brasil. Tem como objetivos: fortalecer os laços com nações amigas; colaborar na formação de recursos humanos nos países participantes; contribuir para a internacionalização do ensino superior brasileiro; e ampliar o horizonte cultural dos estudantes brasileiros. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>.

manifestava através dos penteados que usávamos. Minha mãe contava que, quando era criança, tinha os cabelos muito compridos e que, quando minha avó ia cuidar, passava querosene no cabelo dela — e que o cheiro era insuportável. Dizia também que, talvez devido às inúmeras tarefas domésticas e às lavagens de roupa para fora, às vezes minha avó ficava sem paciência e batia nela na hora de fazer as longas tranças. Quando cresceu e começou a trabalhar fora, minha mãe passou a cuidar sozinha dos próprios cabelos. E, como não queria sair com o cabelo "duro", usava henê³, pente quente⁴ ou colocava peruca.

Minha mãe não sabia pentear o meu cabelo, tampouco trançá-lo (acho que, das minhas tias, somente a mais nova sabia — inclusive, foi cabeleireira durante muitos anos). Ela achava que o cabelo crespo só poderia estar bonito se estivesse trançado, e, por isso, pagava uma vizinha para trançar o meu cabelo todos os sábados. Eu odiava! Doía muito e, como era trança nagô, não tinha como balançar o cabelo como as outras meninas.

Na escola, essa questão das minhas tranças me deixava muito retraída, até que apresentaram para minha mãe o Toin⁵. Aquilo foi o ápice: após o processo químico, meu cabelo finalmente balançava, e eu podia ir com ele solto para a escola, pois estava “domado”. E foi assim que, por volta dos meus sete anos, fiz o primeiro processo de química capilar — prática que se repetiu por muitos anos, até eu assumir meu cabelo crespo aos 28 anos de idade.

Essa questão do cabelo sempre foi emblemática para mim. Na adolescência, fazia alisamento, escova e chapinha com a minha tia, que era cabeleireira. Quando chovia, era um desespero: o cabelo molhava e, na minha concepção, a beleza ia embora.

Comecei a lecionar aos 18 anos e havia uma aluna que, às vezes, me olhava e cantava o seguinte trecho da música "Cabelo encolheu":

Eu vou mandar um papo reto, essa vai para os guerreiros
Que tem uma mulher que vai no cabeleireiro

³ Alisante de baixo custo utilizado para alisar e tingir cabelos.

⁴ Objeto de metal e madeira, com a parte superior em formato curvo e lisa e a outra composta por dentes metálicos. Era utilizado para alisar os cabelos. Aquecia-se a parte metálica diretamente na chama do fogão antes de passá-la nas mechas para esticá-las. Costumava-se aplicar vaselina como protetor térmico e testar o calor em um tecido antes de encostar o pente nos fios. Disponível em: https://arquivomuseudamare.org/acervo-museologico/01_pente-quente/.

⁵ Creme capilar utilizado em crianças para alisar ou formar cachos nos cabelos.

Gastou trinta reais
Sabe o que que aconteceu?
Ih, choveu, cabelo encolheu (tadinho)
Ih, choveu, cabelo encolheu.

Isso me incomodava muito, mas eu não sabia o que fazer. Era uma turma da Educação Infantil, e eu não percebia que aquilo era uma forma de discriminação. Na época, pensava que uma discriminação racial se resumia em chamar alguém de “macaco” ou coisas semelhantes. Optei por não compartilhar aquele desconforto com a coordenadora da escola.

Sabe? Cheguei a um ponto onde percebi que estava escravizada — mesmo já participando de debates e reflexões sobre a questão racial no Brasil, ainda sentia muita vergonha do meu cabelo. Quando comecei a pós-graduação em Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal Fluminense, conheci várias(os) docentes que desenvolviam práticas pedagógicas antirracistas. Nas rodas de conversa que aconteciam durante as aulas, ficava fascinada com os relatos que elas(es) traziam sobre as dificuldades, mas também sobre a beleza de um trabalho voltado para a valorização e o reconhecimento da identidade negra.

Parei de alisar o cabelo e migrei para o mega-hair cacheado. Porém, no dia de fazer a manutenção, ficava no cabeleireiro o dia todo: primeiro fazia a retirada do mega hair, depois a hidratação do meu cabelo e, logo em seguida, recolocava o mega hair. Os cortes químicos⁶ que sofri ao longo dos anos de alisamento minavam minha autoestima. Na adolescência, tratei de me destacar pelos estudos, já que fazia parte do grupo de garotas preteridas. Certa vez, o corte químico foi tão severo que minha mãe pediu à minha tia que raspasse todo o meu cabelo com a máquina “número um”. Eu tinha 13 anos. Foi horrível.

Assumi meu cabelo crespo por mim, pela minha filha e pelas alunas que convivi durante o ano letivo de 2017. Naquele ano, lecionei para uma turma do 5º ano na escola onde a pesquisa foi realizada. Dentro das possibilidades, trabalhei na perspectiva da educação antirracista, com a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Buscava diversificar os materiais, lançando mão de filmes, notícias, jogos, brincadeiras e muitas conversas que provocassem nas crianças reflexões sobre o racismo presente no cotidiano, bem como formas de combatê-lo.

⁶ Quebra de cabelo provocada pelo uso excessivo de produtos e procedimentos químicos.

Paralelamente — e, na maioria das vezes, de forma pouco coletiva, mesmo com o apoio da gestão — vez ou outra, eu estava envolvida em discussões acaloradas com algumas colegas de profissão. Penso que, naquele ano, isso acontecia porque eu havia ingressado na militância do movimento negro aqui em Juiz de Fora. Com o passar dos anos, a raiva deu lugar à escuta e à semeadura de outras possibilidades de ser e estar na luta antirracista.

O ano de 2017 foi muito significativo do ponto de vista profissional e pessoal. Recém nomeada, assumi o cargo de professora efetiva e participava de várias atividades organizadas por coletivos de mulheres negras. Nessa época, já havia decidido não utilizar mais alisamentos, tampouco colocar mega hair. Meu antigo cabeleireiro, um rapaz negro por quem tenho muita admiração, foi quem me encorajou a iniciar o processo de transição capilar.

À medida que fui aprendendo com os coletivos de mulheres negras a respeito das minhas ancestralidades, foi nascendo o gosto por cuidar do meu cabelo e mantê-lo com a textura natural. Então, depois de muitas conversas com meu cabeleireiro, fiz as pazes com as tranças. Elas me ajudaram a passar pela transição capilar e, mais do que isso, diziam muito sobre as minhas ancestralidades negras.

Na escola, é muito comum as meninas utilizarem tranças. Algumas, inclusive, têm mães que são trancistas. No entanto, observava que havia uma aluna que, quando estava sem tranças, sempre usava touca e ficava mais quietinha. Como eu não queria que ela tivesse experiências ruins como as que vivi na adolescência, decidi que, quando tirasse as minhas tranças, ficaria por algumas semanas usando penteados com o cabelo natural. Era muito difícil, pois eu estava em transição e meu cabelo apresentava diferentes texturas.

Com o tempo, notei que ela foi deixando a touca de lado e passou a frequentar a escola com o penteado *black power*. No final daquele ano, próximo ao encerramento do ano letivo, fiz o BC⁷ (*Big Chop*) e fui à formatura dos alunos do 5º ano com o cabelo *black power*.

A minha descoberta como mulher negra, que tem um corpo preto que é político, aconteceu naquele ano, a partir do cruzamento da vida daquela menina com

⁷ Conhecido como “BC” ou *Big Chop* (grande corte), refere-se à retirada da parte com química dos cabelos durante o processo de transição capilar. Disponível em: <https://www.allthingshair.com/pt-br/penteados-cortes/cabelos-crespos/cabelos-em-transicao-hidratacao-cortes-regulares/>.

a minha. Aquela menina negra me fez compreender o porquê de ter atravessado tantos processos dolorosos. Me tornei Negra!

O encontro com o objeto desta pesquisa surgiu a partir da minha observação do cotidiano da escola que eu trabalhava e da reflexão sobre a minha prática docente. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ao incluírem no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, vieram contribuir para o rompimento das desigualdades perpetuadas pelo preconceito racial e étnico ainda presente na sociedade brasileira (Jesus, 2018).

Nesse contexto, reconheço que o professor ocupa um lugar central na propagação desses conhecimentos, atuando como sujeito desencadeador desse processo e interlocutor das mudanças propostas pelos dispositivos curriculares. Por isso, acredito que todos os docentes precisam estar preparados, apropriando-se dos aportes teóricos que sustentam essa prática.

No entanto, percebi que, de forma recorrente, essa responsabilidade acaba sendo atribuída, mesmo que de maneira indireta, a professores(as) negros(as) e indígenas. Frequentemente, colegas alegam não dominar o tema ou não saber como lidar com situações de discriminação racial que surgem em sala de aula.

Eu ficava profundamente incomodada por trabalhar em uma escola onde a gestão era composta por mulheres negras, e a maioria das crianças também era negra e traziam questões pontuais sobre discriminação racial – e, ainda assim, não havia uma construção coletiva de um projeto de educação antirracista, apesar da direção e a supervisão sempre enfatizarem a importância dessa perspectiva.

Diante disso, esses fatos me conduziram às seguintes questões: como o processo de enfrentamento e superação das experiências de cunho racista e discriminatório nas trajetórias de vida das professoras negras se desenvolveu? Essas experiências teriam motivado o engajamento de uma prática pedagógica com foco na educação antirracista? Será que a reflexão sobre essas vivências contribui para uma mudança de postura pedagógica por parte dessas professoras?

Parte-se da hipótese de que professoras negras que vivenciaram situações de preconceito e discriminação racial ao longo de suas trajetórias constroem, em seus contextos escolares, práticas pedagógicas antirracistas. Embora o enfrentamento ao racismo seja responsabilidade de toda a sociedade, observa-se

que o protagonismo nesse campo tem recaído, majoritariamente, sobre os corpos negros — sobretudo os femininos.

A pesquisa tem como objetivo compreender o contexto escolar e profissional de professoras negras atuantes em uma escola estadual de Juiz de Fora, a partir da articulação entre suas histórias de vida e suas práxis pedagógicas.

Para isso, adota a abordagem qualitativa, por reconhecer seu potencial para investigar aspectos subjetivos e complexos das relações sociais. A pesquisa qualitativa permite compreender a ação humana em sua dimensão vivida, experienciada e partilhada (Minayo, 1996). Assim, a investigação busca valorizar as experiências das participantes e revelar sentidos e aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias.

O trabalho organiza-se em cinco capítulos, antecidos pela introdução e finalizados pelas considerações finais. A introdução (capítulo 1) apresenta a minha trajetória de vida e sua conexão com o objeto de estudo. O capítulo 2 discute a formação da identidade negra em contextos de negação e resistência, explorando a influência do racismo estrutural e a relevância da ancestralidade e da interseccionalidade.

O capítulo 3 aborda o acesso à educação pela população negra, destacando o papel das mulheres negras na escolarização e nas lutas históricas por equidade. Aponta-se a importância de figuras como Antonieta de Barros e Maria Dimpima Duarte, pioneiras na defesa da educação inclusiva e na valorização da cultura afro-brasileira.

O capítulo 4 apresenta os aspectos metodológicos, com base na tradição oral africana, na escuta sensível e na escrevivência. Os capítulos 5 e 6 analisam as entrevistas realizadas com professoras negras, revelando como suas vivências pessoais influenciam a construção de práticas pedagógicas antirracistas. As narrativas apresentadas pelas professoras mostram que, apesar das dificuldades impostas pelo racismo institucional, a escola também pode se tornar um espaço de resistência e transformação, a partir do protagonismo de educadoras negras comprometidas com a justiça social e a equidade racial.

2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

O presente capítulo analisa os processos de formação da identidade negra no Brasil, articulando aportes interdisciplinares da Psicologia, Antropologia e Sociologia. Propõe-se compreender a identidade como construção histórica, social, política e subjetiva, forjada em contextos de exclusão e resistência, e atravessada pelas experiências do racismo, da negritude e da alteridade.

2.1 O EU E O OUTRO: TORNAR-SE NEGRO

A amplitude do uso do termo identidade nos mais diversos campos do cotidiano exige uma abordagem crítica e reflexiva, que ultrapasse concepções naturalizadas ou de senso comum. Trata-se de um conceito complexo, polissêmico e em constante disputa. Hall (2005, p. 8) destaca que se trata de um conceito “muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

Diante desse cenário, este trabalho apresenta contribuições da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia que fundamentam uma perspectiva crítica e situada sobre a construção da identidade negra.

A Psicologia figura entre as primeiras áreas a investigar a questão da identidade, principalmente ao abordar a constituição do “eu” como processo de desenvolvimento. Oliveira (1994) destaca que, para alguns autores, a formação do “eu” ocorre por meio de um percurso individual. No entanto, Henri Wallon propõe um deslocamento dessa perspectiva para a dimensão social, ao afirmar que o “eu” se forma na relação com o outro. Para o autor:

A consciência não é uma célula individual que deve um dia abrir-se sobre o corpo social, é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade sobre as pulsões dum instinto ilimitado que é o mesmo do indivíduo representante e juguete da espécie (Wallon, 1975, p. 142).

A partir disso, compreende-se que a constituição do “eu” depende diretamente das interações e dos grupos sociais com os quais o sujeito se relaciona. Vygotsky (1984) reforça essa ideia ao afirmar que o psiquismo humano se

desenvolve por meio da internalização — processo pelo qual as interações interpessoais transformam-se em estruturas intrapessoais. Para ele, o indivíduo constitui-se por seu contexto sociocultural, histórico e linguístico, tornando inseparáveis as dimensões individual e coletiva.

A Antropologia compreende a construção do “eu” como resultado de práticas sociais e mediações culturais. Novaes (1993) propõe pensar a identidade pela formação de um “nós” coletivo, que possibilita reconhecer pertencimentos, compartilhamentos simbólicos e trajetórias comuns. Essa construção adquire significado especial para grupos socialmente marginalizados, como mulheres negras, homens negros e pessoas LGBTQIAPN+, pois viabiliza sentidos de existência frente à tentativa de desumanização.

Esse debate exige o reconhecimento de autores negros que compreendem a identidade não apenas como categoria analítica, mas como vivência e resistência politizada. O antropólogo Kabengele Munanga afirma que a identidade negra no Brasil resulta de um processo histórico de negação e de resistência. Segundo ele, tornar-se negro(a) configura-se como construção social e política, e não como dado biológico: “A identidade negra não é herdada biologicamente, mas construída nas lutas políticas e culturais contra o racismo e a discriminação” (Munanga, 1999, p. 19).

Assim, o sujeito negro forma sua identidade a partir do reconhecimento da exclusão histórica, da valorização das referências africanas e afro-brasileiras, da afirmação coletiva e da reconstrução de uma autoimagem positiva. A identidade negra emerge, portanto, da tensão entre o “eu” e o “outro” em contextos de opressão, mas também da criação de uma memória coletiva que reafirma a existência e a humanidade negra.

Compreender a identidade negra como construção demanda o reconhecimento dos atravessamentos históricos, culturais e afetivos que constituem o sujeito negro. Para além disso, exige valorizar os saberes produzidos por intelectuais negros e negras como fundamentos de uma epistemologia antirracista.

Sob essa ótica, torna-se imprescindível analisar o conceito de identidade como visibilidade e afirmação de grupos historicamente invisibilizados pelo apagamento histórico. Novaes (1993) enfatiza essa necessidade, e Gomes (1995, p. 40) complementa:

Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e de efetivação de um nós coletivo que implica na tentativa de diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam naquele momento de reivindicação um único sujeito político.

Na Sociologia contemporânea, o conceito de identidade, desenvolvido no contexto do multiculturalismo crítico ou da perspectiva intercultural, aparece como algo inacabado, em constante reelaboração e atravessado pelos encontros culturais. Hall (2005), em *A identidade cultural na pós-modernidade*, afirma que há uma crise identitária característica da fragmentação moderna:

Para aqueles/as teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Hall defende que, na contemporaneidade, o conceito de identidade deve dar lugar à ideia de identificações, entendidas como processos dinâmicos e não como essências fixas.

Dubar (2005) também propõe que a identidade resulta de processos de socialização, sem distinção rígida entre identidade individual e coletiva, pois ambas estão interligadas. Ele observa: “a identidade de uma pessoa não é feita à revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (Dubar, 2005, p. 143).

Para este estudo, torna-se fundamental compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra. Essa compreensão, no entanto, requer uma reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira.

Munanga (2010) explica que, embora a raça não possua fundamentação biológica, ela constitui uma construção histórico-social, originada a partir das teorias racialistas do século XIX. No século XVII, pensadores iluministas apropriaram-se do

conceito de raça utilizado pelas ciências naturais, como a zoologia e a botânica. Inicialmente desvinculado da cor, esse conceito foi reformulado pelos cientistas europeus, que associaram a tonalidade da pele às categorias raciais.

Nos séculos XIX e XX, acrescentaram-se características morfológicas — como o formato do crânio, dos lábios e do nariz — como critérios para classificação racial (Quijano, 2005). A partir dessa lógica, intelectuais hierarquizaram as raças em uma escala de valores que associava cor da pele a qualidades intelectuais, morais e estéticas (Munanga, 2010).

Essa hierarquização dividiu o *homo sapiens* em categorias desumanizantes, conforme descreve Said (2004): “uma hierarquia de raças que desumanizou e reduziu os subordinados tanto ao olhar científico como ao desejo dos superiores”.

A ideologia racista passou a julgar comportamentos com base em características físicas, e não em ações. Embora o conceito de raça não tenha validade científica, ele permanece no imaginário coletivo e sustenta práticas racistas. Munanga (2010, p. 187) argumenta:

Embora não exista cientificamente, a raça permanece no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades. Nesse sentido, a realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente (Munanga, 2010, p. 187).

Com base nessas proposições, este estudo compreende o racismo como uma ideologia, composta por atos sistemáticos que, ao se basearem na raça, reproduzem privilégios e desigualdades, instaurando uma relação de poder legitimada por uma cultura dominante. O preconceito racial configura-se como julgamento prévio baseado em estereótipos, enquanto a discriminação racial manifesta-se como prática concreta de diferenciação e exclusão.

No Brasil, o chamado “racismo à brasileira⁸” apresenta especificidades. A ausência de leis segregacionistas explícitas faz com que muitos brasileiros neguem

⁸ A expressão “racismo à brasileira” foi criada pelo antropólogo Roberto DaMatta. O racismo à brasileira está marcado pela existência da negação do racismo, mesmo diante de desigualdades raciais estruturais e profundamente enraizadas na nossa sociedade. Ele é um fenômeno sutil, relacional e institucionalizado, que se mantém por meio de estruturas sociais informais, disfarces culturais e mitos fundadores, como o da democracia racial.

ser racistas ao compararem-se a outras sociedades, como a norte-americana ou a sul-africana. Como aponta Munanga (2010, p. 164), essa negação é sustentada pelo mito da democracia racial. A negação do racismo dificulta a construção de práticas antirracistas nos diversos setores sociais e corrobora para a manutenção das desigualdades raciais.

O mito da democracia racial⁹, considerado a “menina dos olhos” do racismo à brasileira, sustenta-se na propagação da ideia de convivência harmoniosa e equitativa entre negros e não negros. Esse mito, aliado à romantização da miscigenação, mascara o racismo no Brasil e contribui para a perpetuação das desigualdades raciais em um país cuja população autodeclarada negra representa 55,8%, conforme o Censo de 2022.

Nesse cenário, a operacionalização do racismo à brasileira favorece a hegemonia da branquitude, que ainda carece de compreensão ampla como um conjunto de práticas e pensamentos. Tal invisibilidade leva grande parte da sociedade a acreditar que as desigualdades sociais constituem os únicos problemas estruturais do país. Diante disso, Nascimento (2016) propõe refletir sobre como o fator racial determina o lugar que cada pessoa ocupa na sociedade:

Ora, os negros vivem nas favelas porque querem, porque escolheram assim; ou então porque não têm dinheiro, mas nunca por questões de raça. E aqui nós entramos no labirinto raça-classe-sociedade. [...] Alegações de que esta estratificação é “não racial” ou “puramente social e econômica” são chavões que se repetem e racionalizações basicamente racistas: pois o fator racial determina a posição social e econômica na sociedade brasileira (Nascimento, 2016, p. 100-101).

A categoria raça atravessa estruturalmente a formação do Brasil. Almeida (2019) argumenta que o racismo estrutura a sociedade brasileira e manifesta-se em diferentes esferas, como o racismo religioso, institucional e ambiental. Gonzalez

Trata-se de um racismo não declarado, mas que reproduz e sustenta desigualdades raciais profundas.

⁹ Foi uma ideia amplamente difundida no século XX, a qual o Brasil seria um país sem racismo, onde as relações entre brancos, negros e indígenas se dariam de forma harmoniosa. Essa narrativa foi fortalecida, entre outros, por Gilberto Freyre. Entretanto, Florestan Fernandes denuncia o mito da democracia racial. Ele mostra que, embora o Brasil tenha abolido formalmente a escravidão, as desigualdades raciais foram mantidas e naturalizadas. Para ele, a abolição não significou uma inclusão social e as pessoas negras permaneceram à margem, sem acesso a educação, trabalho digno e cidadania plena. A democracia racial funciona como um mito ideológico que encobre o racismo estrutural e impede que a sociedade brasileira reconheça e enfrente suas desigualdades.

(2020) complementa ao afirmar que ele também atua em articulação com outras formas de opressão, como as de gênero e de classe.

É nesse contexto de opressão múltipla e articulada que se constrói a identidade negra. Então, o que significa ser negro? O que implica tornar-se negro? Essas questões não apresentam respostas simples, pois conceituar a identidade negra representa tarefa profundamente complexa.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico em todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (Munanga, 2012, p. 11).

Ao problematizar a amplitude da formulação conceitual da identidade negra, Munanga questiona:

De que identidade se trata? Dessa identidade mítico-religiosa conservada nos terreiros religiosos? Da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e raça? Ou da identidade política de uma “raça” afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir? (Munanga, 2012, p. 11).

Com base nesses questionamentos, compreende-se que a identidade política de raça se encontra em constante formulação, sendo atravessada por critérios ideológicos, culturais e raciais, caracterizando-se pela tomada de consciência do papel histórico-social da população negra.

No que se refere à negritude, compreende-se que ela emerge como consequência do racismo. Trata-se de uma resposta político-identitária à agressão racial sistemicamente praticada por sujeitos brancos. A experiência do racismo impulsiona a construção de categorias raciais, mesmo que a ciência já tenha refutado a existência de raças humanas do ponto de vista biológico. No entanto, ideologicamente, o conceito persiste, sobretudo na medida em que o imaginário social ainda hierarquiza os sujeitos com base em suas características fenotípicas. Conforme destaca Munanga (2012, p. 15):

Cientificamente a realidade de raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco

imporá a classe social) a situação de excluídos em que encontram em nível nacional.

Diante disso, compreende-se que a negritude não se origina unicamente da cor da pele, tampouco a identidade negra nasce exclusivamente da oposição ao branco. O sujeito negro não se constitui apenas a partir do contraste com o modelo branco. Nesse sentido, Munanga (2012, p. 20) destaca:

A negritude e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar ocidental “branco” reuniu sob o nome dos negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores de pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo negritude à cor da pele, mas mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembremos que nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como deserto cultural, e seus habitantes como o elo entre o homem e o macaco.

A negritude, portanto, orienta a construção da identidade negra coletiva, ao mesmo tempo que contribui para a elaboração subjetiva dessa identidade.

A formação subjetiva da identidade negra pode envolver experiências dolorosas, a depender da forma como o sujeito lida com a negritude. Souza (1990, p. 2) afirma:

Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

Esse ideal de ego confronta as estruturas normativas de desenvolvimento psíquico. No processo de identificação, a criança constrói sua identidade primeiramente com base no olhar materno e, depois, na imagem do próprio corpo. Ao longo desse processo, outros sujeitos passam a integrar essa constituição identitária, como aponta Souza (1990).

Em uma sociedade racista, a construção da identidade negra ocorre de maneira sensível, marcada por desigualdade simbólica e material, que privilegia o branco em detrimento do negro independentemente da classe social. Conforme Souza (1990, p. 10):

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito e potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que auto restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre sua própria identidade.

Assim, ao assumir a negritude como forma de empoderamento, o sujeito negro pode ressignificar as experiências de dor e exclusão e construir uma identidade individual fortalecida. Munanga (2012) reconhece que a consciência racial não emerge da mesma forma para todos. Ferreira (2000) descreve quatro estágios que compõem, de forma não linear, esse processo identitário, cada qual marcado por experiências e sentidos diversos de pertencimento e resistência:

- **Submissão:** caracteriza-se pela internalização dos valores associados à cultura branca, frequentemente colocada em posição de superioridade em relação à população negra. Nesse estágio, a pessoa também assume estereótipos negativos historicamente atribuídos às pessoas negras (Ferreira, 2000).
- **Impacto:** inicia-se a partir de experiências marcantes que provocam a descoberta do pertencimento étnico-racial. Trata-se, geralmente, de um momento doloroso, em que a pessoa toma consciência das rejeições sofridas ao longo da vida. Sentimentos de culpa, raiva e angústia emergem e impulsionam o processo de “tornar-se negro” (Ferreira, 2000).
- **Militância:** ainda não representa a plena consolidação de uma identidade afrocentrada. A pessoa, recém-egressa dos estágios de assimilação da cultura branca e de descoberta do grupo étnico-racial, busca compreender o “mundo negro” e nele encontrar referências positivas. Nesse processo, elabora estratégias de combate ao racismo e de valorização da cultura negra. Sentimentos de culpa e raiva pelo tempo em que valorizou a cultura branca coexistem com o orgulho das matrizes culturais negras. No entanto, essa fase não implica uma assimilação completa, uma vez que prevalecem a aversão e a negação dos valores brancos. A consciência identitária exige um processo mais amplo, que não se limita à negação do que deriva da cultura branca (Ferreira, 2000).
- **Articulação:** envolve a internalização dos valores civilizatórios da cultura negra e a construção de vivências com coletivos comprometidos com práticas de

valorização da ancestralidade negra e de enfrentamento ao racismo (Ferreira, 2000).

Souza (1990) afirma que o negro empoderado não restringe seu pensamento, mas afirma sua diferença e dignidade. Para a autora:

Tomar posse [da] consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. [...] A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível a contestação do modelo [branco]. [...] Rompendo com esse modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (Souza, 1990, p. 77).

A presença do corpo materializa a existência. O corpo, enquanto construção social, torna-se alvo de julgamentos e distinções. Bhabha (1998, p. 107) ressalta que “o corpo está simultaneamente inscrito tanto na economia do discurso, da dominação e do poder”. Assim, o corpo negro torna-se também espaço de representação e resistência.

A construção colonial da alteridade negra, durante o colonialismo europeu, operou por meio do dispositivo da racialidade, o qual produziu uma ontologia da diferença. Nesse contexto, Carneiro (2023) estabelece uma cisão entre o *eu* e o *outro*. O *eu* representa o superior, o paradigma da humanidade: o homem branco europeu. O *outro* corresponde aos brasileiros – pessoas negras e indígenas – que, sob essa lógica, são concebidos como não-ser. Assim, o dispositivo da racialidade “também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será sua representação” (Carneiro, 2023, p. 31).

Nessa perspectiva, Fanon (2008) ressalta que pessoas negras enfrentam uma luta constante para compreender o sentido de sua identidade. Em sua obra clássica *Pele negra, máscaras brancas*, o psicanalista analisa o romance autobiográfico da escritora martinicana Mayotte Capécia, que expressa amor por um homem branco e aceita dele tudo: “dele ela não reclama nada, não exige nada, senão um pouco de brancura” (Fanon, 2008, p. 54). Segundo o autor, Mayotte não se reconhecia plenamente como negra, pois sua avó era branca, e ela acumulou, ao longo da vida, experiências conflituosas em relação à própria identidade racial.

No início, eis como o problema se apresentava Mayotte, aos cinco anos de idade, na terceira página de seu livro: “Pegava o tinteiro na

carteira e o jogava como uma ducha em cima da colega”. Era seu modo de transformar os brancos em negros. Mas percebeu logo cedo a inutilidade dos seus esforços e depois, Loulouze e sua mãe lhe diziam que a vida para a mulher de cor é difícil. Então, não podendo mais enegrecer o mundo ela vai tentar embranquecê-lo no seu corpo e no seu pensamento. Primeiro, torna-se lavadeira: “Eu cobrava caro, mais caro do que qualquer outra, mas trabalhava melhor, e como as pessoas de Fort-de-France gostavam de roupa limpa, me procuravam”. No fim das contas, orgulhavam-se de embranquecer-se com Mayotte (Fanon, 2008, p. 56).

A pele negra e o cabelo crespo constituem ícones centrais na formulação da identidade negra, pois permitem o reconhecimento fenotípico da negritude. No entanto, muitas pessoas negras, após experiências dolorosas de discriminação e rejeição do próprio corpo, não se autorreconhecem como negras, apesar de apresentarem traços diacríticos típicos da população afrodescendente. Em muitos casos, recorrem a técnicas de manipulação estética para se aproximarem do padrão branco, uma vez que o processo colonizatório inculca, desde a infância, a ideia de que homens e mulheres brancos(as) representam o ideal de beleza.

Conclui-se, portanto, que o conflito relacionado à aceitação do corpo negro vai além da rejeição ou valorização de seus elementos culturais. Conforme destaca Gomes (2006), trata-se de uma turbulência emocional marcada por ambivalência:

Presença de uma tensão, de um sentimento ambíguo que ao mesmo tempo em que rejeita também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura. O processo de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos do desenvolvimento: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A inserção e circulação do negro e da negra em outros espaços sociais podem contribuir para repensá-lo dessa situação, para a problematização e o enfrentamento desse conflito (Gomes, 2006, p. 124).

Portanto, a aceitação da identidade negra passa necessariamente pelo corpo e seus sinais diacríticos, mas também por uma elaboração subjetiva e coletiva que articula elementos históricos, políticos e culturais.

A escravidão no Brasil, enquanto processo desumanizador, destituiu os africanos escravizados de sua condição de sujeitos. Embora alguns estudiosos considerem que a escravidão apagou a identidade negra, Gomes (2006) argumenta que as raízes permanecem, pois ainda se luta por reconhecimento.

Um imaginário sobre o negro africano e seus descendentes repleto de ideias, valores e estereótipos, no sentido de confirmar a existência da necessidade do cativo. Findo o regime escravista, essas representações sobre o negro não deixaram de existir. Antes, foram reformuladas e refinadas no decorrer do processo histórico. Tais representações foram se metamorfoseando no decorrer da história: de incapacidade moral à incapacidade física e intelectual; de sexualidade exacerbada ao mito da “mulata” sensual. Fazem parte, portanto, de uma ideologia de escravidão que, a despeito do momento histórico em que foi formulada, possui força duradoura e, no Brasil, tem sido reforçada pela baixa condição social e econômica na qual se encontra a maioria dos negros desde a abolição. A não integração do negro na sociedade brasileira após a abolição pode ser considerada como um dos fatores que ajudou alimentar essas imagens distorcidas (Gomes, 2006, p. 136).

Esse imaginário reforça uma ideologia de escravidão duradoura. Ainda hoje, o próprio negro pode interiorizar essa inferioridade, buscando alinhar-se ao padrão estético branco. Contudo, movimentos negros contemporâneos reivindicam o resgate e a valorização dos traços africanos como forma de resistência identitária e política.

O apelo à naturalidade do corpo trata de uma construção ideológica, de uma crítica as relações de poder nos quais os negros e brancos estão inseridos na sociedade racista. Os partidários dessa concepção acreditam que por meio da politização da consciência racial, poderão alertar o negro e a negra para a importância da negritude e conseguir entre outras coisas, despertá-los para uma ação reivindicatória, que tenderá a diminuir as distâncias sociais a eles impostas (Gomes, 2006, p. 126).

A escolha estética individual, portanto, deve pautar-se na consciência da negritude e não na mera adequação a padrões. A tomada de consciência, ainda que processual, tem no corpo um elemento fundamental.

No Brasil, o mito da democracia racial e a busca por uma identidade nacional atuaram na descaracterização da identidade negra. A ideologia colonial impôs aos povos não europeus uma condição de inferioridade simbólica e cultural. Nesse contexto, compreende-se que a identidade negra se constitui em permanente embate com o dispositivo da racialidade — que articula práticas de poder e exclusão e sustenta a hegemonia branca nos espaços de privilégio (Carneiro, 2023).

2.2 O FEMINISMO NEGRO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Não conseguirei começar a tecer reflexões acerca do feminismo negro sem antes apresentar um pouco das andanças da minha avó materna, Geralda, uma mulher negra nascida no interior de Minas Gerais e que, há muitos anos, reside em Juiz de Fora.

Recentemente, compreendi que a vó Gê foi a minha primeira educadora para as relações étnico-raciais. Enquanto a memória permitiu, ela gostava de contar para os netos histórias de assombração, cantigas da roça, como faziam brinquedos com sabugo de milho, a simplicidade da casa onde vivia e o orgulho de tirar notas melhores do que o filho do dono da fazenda. Sempre recordou com orgulho seus trabalhos como empregada doméstica e lavadeira, e contava como fez para chegar até Juiz de Fora.

A vó Gê tem 98 anos e, infelizmente, não consegue mais rememorar vários fatos de sua vida devido ao Alzheimer. Nasceu em Mercês, município da Zona da Mata mineira. Porém, não temos certeza da data exata do seu nascimento, pois ela não foi registrada no mesmo ano que nasceu. Minha avó nunca teve uma carteira de trabalho; sempre trabalhou de maneira informal.

Apesar dos tempos difíceis vividos em Mercês, vó Geralda mantinha a esperança de um dia morar em outro lugar e ter uma vida melhor. Desde muito cedo, já trabalhava na fazenda onde sua família residiu por cerca de 30 anos. A casa onde vivia com seus pais e cinco irmãos era feita de quatro esteios e sopapo, coberta de sapê e com chão batido. Seu pai havia sido escravizado, mas ela não sabia muitos detalhes sobre essa época.

Os estudos foram realizados na escola da fazenda, e minha avó estudava na mesma sala que seu irmão e o filho dono da fazenda. Porém, cursou apenas as primeiras séries do primário, pois o trabalho na fazenda sempre fez parte de sua rotina, desde a infância.

Quando jovem, ela foi trabalhar na área urbana de Mercês. Exercia atividades na casa da dona da fazenda e nas casas das irmãs da patroa. A convivência com a patroa não era muito agradável. No texto *Memórias ao sol: deslindando histórias de trilhas, águas e sonhos*, a historiadora Geovana Castro relata que, quando a patroa e a filha brigavam com a minha avó, ela retrucava. E, quando esses desentendimentos aconteciam, a jovem trabalhadora dirigia-se até a casa do prefeito para solicitar à esposa dele que a indicasse para eventuais vagas de emprego

doméstico em Juiz de Fora. Essas brigas impulsionaram sua mudança para a cidade, onde chegou aos 19 anos.

Minha avó morava no trabalho e, como empregada doméstica, cuidava dos afazeres da casa e de um menino muito levado, por quem nutria grande afeto. Contava com satisfação que foi a única babá capaz de cuidar dele com eficácia. Assim como em Mercês, após finalizar suas tarefas, também prestava serviços na residência da irmã da patroa e depois retornava para dormir. Só deixou a casa dos patrões para se casar.

Foi da casa de seus patrões que ela saiu para casar. Deles ganhou o vestido de casamento, uma mesa de doces e o bolo. Da cunhada deles, o sapato. Da família, de Mêrces, só a mãe veio à cerimônia. A família do marido deu um baile para festejar o matrimônio. [...] A cerimônia civil foi em casa. A religiosa, na Igreja São Mateus, que, segundo Geralda estava deslumbrante, já que a igreja comemorava 25 anos de existência. Não há fotos. O dinheiro que ganhou de presente do filho dos patrões usou para fazer a primeira compra de mantimentos do casal.

O casamento é um divisor de águas na vida de Geralda. Tudo mudou: o endereço, o trabalho e as relações com o mundo. O marido por ela descrito como “enjoado”, atuava como um dos primeiros mestres de obra da JJ Engenheiros (Castro, 2016, p. 86).

Nos primeiros tempos de casada, minha avó morou com os familiares do meu avô no bairro Mundo Novo, e somente após conseguirem juntar suas economias compraram um terreno na Cachoeirinha (hoje denominada bairro Santa Luzia). Nos dois cômodos que construíram, moravam com as filhas Maria de Fátima e Rita de Cássia. Nos tempos de chuva, havia apreensão: as telhas da casa eram levadas pelo vento, e ela se abrigava debaixo da mesa com a minha tia e a minha mãe.

Os trabalhos como lavadeira começaram como forma de complementar a renda, especialmente durante a gestação de outras crianças. Lavava roupas na mina, ao lado de outras lavadeiras do bairro, que então se encontrava em formação, sem água encanada, tampouco energia elétrica. Suas clientes residiam nos bairros Alto dos Passos e Bom Pastor. Como o ônibus não passava por sua rua e era considerado um luxo, os trajetos eram feitos, em geral, a pé.

O romance *Água de Barrela* (2017), de Eliane Alves Cruz, apresenta a trajetória de uma família negra desde o sequestro de seus ancestrais no continente africano até o pós-abolição (Cruz, 2017). Na obra, as lavadeiras exercem papel

central, sustentando suas famílias por meio de um trabalho invisibilizado e subalternizado.

Contudo, é evidente que, através da narrativa apresentada, compreendo que essas mulheres traziam consigo uma sabedoria e uma inteligência emocional que lhes permitiram resistir com coragem e dignidade. A história de vida da minha avó assemelha-se à de muitas outras “Geraldas” que, como as personagens de *Água de Barrela*, carregavam não apenas trouxas de roupa, mas o fardo da opressão racial e de gênero.

O lazer era escasso. As festividades ocorriam no terreiro de Umbanda mantido por meu avô, em paralelo à vivência católica. Após o falecimento dele, encerraram-se as atividades religiosas afro-brasileiras. Naquele período, os filhos já estavam adultos, a casa havia sido ampliada e reformada. Apesar de expressar orgulho de sua trajetória como lavadeira, os 61 anos de trabalho de minha avó não resultaram em registro formal e direitos previdenciários. Hoje, recebe um salário mínimo devido a pensão de meu avô. Minha mãe conta que ela nunca quis reivindicar seus direitos trabalhista no âmbito judicial.

A minha família materna é grande. Minha avó teve nove filhos — seis biológicos (Maria de Fátima, Rita de Cássia - que é a minha mãe, Carmem Lúcia, Marina Aparecida, Ângela e Antônio Aparecido) e três adotivos (Marcelo, Fernanda e Ana Carolina). O esforço empreendido por ela para criar seus filhos revela o papel central desempenhado pelas mulheres negras na sustentação da vida e na sobrevivência de suas famílias.

Desse modo, revisitar um pouquinho da história de vida da minha avó é, de certa maneira, encontrar ecos das histórias de muitas outras Geraldas em terras diaspóricas. Lógico que não quero generalizar e tentar reduzir todas as mulheres negras a uma única forma de ser e estar no mundo — como bem nos alerta a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, é preciso tomar cuidado com a história única. Mas é fato que as tecituras de vida da vó Geralda, em muitos momentos, convergem com as tramas de muitas outras mulheres negras.

Ao adentrar nos cotidianos dessas mulheres, mesmo por meio de uma análise breve de alguns indicadores produzidos por pesquisas, torna-se possível compreender com maior clareza o lugar que as mulheres negras ocupam na sociedade brasileira.

Segundo o Censo de 2022, as mulheres negras constituem o maior contingente populacional do país: 60,6 milhões — sendo 11,3 milhões pretas e 49,3 milhões pardas. Ainda assim, ocupam as posições mais vulneráveis nas estruturas sociais, compondo, como afirma Davis (2016), a base da pirâmide.

Na educação, em 2022, a taxa de analfabetismo entre mulheres negras foi de 6,9%, e, entre as mulheres brancas, foi de 3,4%. Apesar da melhoria na média de anos de estudo (11,6 anos para negras e 12,7 para brancas), persistem desigualdades significativas.

Em relação ao trabalho e à renda, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2024) aponta que as mulheres negras são na maioria nos empregos sem carteira assinada e raramente ocupam cargos de liderança. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023), no segundo trimestre de 2022, enquanto o homem branco recebia, em média, R\$ 3.708, e a mulher branca, R\$ 2.744, a mulher negra recebia R\$ 1.715, valor que representa apenas 46,3% do rendimento do homem branco.

Essa condição de desigualdade faz com que as mulheres negras sejam o grupo representativo entre os cadastrados no CadÚnico, sistema voltado à inclusão em programas sociais.

Na segurança pública, os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública revelam que 62% das vítimas de feminicídio no Brasil são mulheres negras, evidenciando sua maior vulnerabilidade à violência de gênero (Fórum de Segurança Pública, 2024).

Os índices apresentados até aqui ilustram, de forma pontual, o quanto a mulher negra se encontra em posição de marginalização na sociedade brasileira, a qual, de maneira sistemática, aciona diversos aparelhos de opressão com o objetivo de mantê-la no lugar socialmente construído como “a carne mais barata do mercado”¹⁰.

A carne mais barata do mercado
É a carne negra
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra

¹⁰ Trecho da música *A carne*, escrita por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti. A canção integrou o álbum *Moro no Brasil*, do grupo Farofa Carioca (1998), e foi regravada por Elza Soares em 2002.

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Só-só cego não vê)

Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 E vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Dizem por aí)
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço, meu irmão
 O cabra que não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador eleito
 Mas muito bem intencionado
 E esse país vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim guarda o direito

De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito (pode acreditar)

De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar
 Se liga aí

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Na cara dura, só cego que não vê)
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Na cara dura, só cego que não vê)
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Tá, tá ligado que não pe fácil, né, né mano?)

Negra, negra
 Carne negra
 É mano, pode acreditar
 A carne negra.

A canção *A carne*, interpretada por Elza Soares, configura-se como um manifesto contra o racismo estrutural no Brasil, ao denunciar as consequências históricas e cotidianas impostas à população negra. A repetida expressão “a carne

mais barata do mercado é a carne negra” sintetiza a lógica de desvalorização dos corpos negros, evidenciada em múltiplas dimensões, como o acesso precário ao mercado de trabalho e aos serviços de saúde. A música revela que, embora marginalizados, são esses corpos que sustentam a nação com seu trabalho e resistência.

A carne da minha avó, como a de tantas outras mulheres negras, é tratada como a mais barata do mercado. Diante disso, o feminismo negro revela-se essencial na luta contra a interseccionalidade das opressões e na busca por dignidade, justiça e bem viver.

Nas décadas de 1980 e 1990, mulheres afro-americanas formularam posicionamentos coletivos acerca da feminilidade negra, com base nos escritos e produções intelectuais de autoras como Toni Cade Bambara, Ntozake Shange, Angela Davis, Toni Morrison, June Jordan, Alice Walker, Audre Lorde, entre outras. Essas mulheres negras, ao longo da década de 1970, romperam com o silêncio imposto historicamente à sua condição social e política, assumindo lugares de destaque no cenário intelectual, literário e militante dos Estados Unidos.

Contudo, Collins (2017) adverte que a simples possibilidade de expressão das experiências negras não equivale à superação das desigualdades. O reconhecimento de algumas vitórias precisa vir acompanhado de vigilância crítica:

Por exemplo, devemos estar atentas à absorção sedutora das vozes das mulheres negras em salas de aula no ensino superior onde os textos de mulheres negras ainda são muito mais bem vindos do que a presença das mulheres negras em si (Collins, 2017, p. 3).

Nessa perspectiva, os aspectos anteriormente expostos contribuem para a construção de uma ilusão de inclusão, ao mesmo tempo em que ocultam as políticas que, de forma sistemática, excluem a população negra do pleno acesso aos seus direitos. Embora a autora se refira especificamente ao contexto dos Estados Unidos, observa-se que essa lógica também se manifesta em outros países que recorreram à exploração da mão de obra de pessoas negras escravizadas.

O feminismo, compreendido como um movimento político global que se opõe ao sexismo, é socialmente percebido como uma propriedade das mulheres brancas. Observa-se que as demandas encampadas pelas feministas nem sempre abarcam as questões relacionadas aos cotidianos das mulheres negras. “Em alguns casos,

algumas mulheres negras têm desafiado diretamente o racismo dentro das organizações feministas controladas por mulheres brancas” (Collins, 2017, p. 13).

Sojourner Truth nasceu escravizada e fugiu de seu senhor juntamente com sua filha. Após a fuga, enfrentou-o judicialmente para garantir, junto à filha, o direito à liberdade. Assim, tornou-se a primeira mulher negra nos EUA a requerer judicialmente o direito à liberdade — e a conquistá-lo. Caso semelhante ocorreu com Roza Cabinda, na cidade de Juiz de Fora.

A ex-escravizada Sojourner Truth destacou-se como grande oradora e, enquanto mulher profundamente religiosa, encontrou na Bíblia argumentos para lutar contra as injustiças sociais. Participou de diversas convenções na época em que as mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto nos Estados Unidos. Seu discurso mais conhecido foi proferido na Convenção de Mulheres de Akron, em Ohio, em 1851, durante um debate acalorado no qual alguns homens utilizavam argumentos religiosos para inferiorizar as mulheres, considerando-as incapazes de tomar decisões ou exercer participação política no século XIX.

Na ocasião, Truth foi a única mulher que se opôs firmemente aos argumentos religiosos que, com base nos escritos bíblicos, sustentavam a supremacia masculina, afirmando que as mulheres não poderiam ter direito ao sufrágio devido à sua fragilidade. No entanto, as vivências das mulheres negras no século XIX (e até os dias atuais) diferem significativamente das vivências das mulheres brancas. Nesse sentido, Truth foi pioneira ao afirmar que essas mulheres não eram vistas como frágeis, pois sua imagem estava associada à subserviência (inclusive sexual), ao trabalho e ao cuidado – o que contribuiu para a construção do imaginário de que as mulheres negras são fortes e, por isso, não necessitam de cuidados.

As mulheres negras escravizadas desempenhavam diversas atividades laborais, tanto na casa-grande quanto nas lavouras. Assim como os homens, também recebiam castigos físicos. Em seu célebre discurso “Não sou uma mulher?”, Sojourner contestou diretamente os argumentos que associavam delicadeza e fragilidade feminina às justificativas para a exclusão política.

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negrões) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho. Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas,

e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”]. É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de consertá-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.

Por meio do discurso de Sojourner Truth, compreende-se que as mulheres negras foram invisibilizadas dentro do feminismo protagonizado pelas mulheres brancas. Nesse sentido, feministas negras denunciavam que, historicamente, os movimentos feministas não demonstraram interesse em trabalhar questões relacionadas à raça.

Angela Davis, na obra *Mulheres, raça e classe* (2016), esclarece que as sufragistas brancas não ficaram satisfeitas quando os homens negros conquistaram o direito ao voto e elas não. Na ocasião, manifestaram reclamações racistas (Davis, 2016). Observa-se que as feministas brancas restringiram o movimento feminista às experiências das mulheres brancas de classe média e alta, demonstrando indiferença diante das opressões sofridas pelas mulheres negras.

Assim, compreende-se o feminismo negro como um movimento protagonizado por mulheres negras, de natureza teórica, política e social, cujas práticas buscam dar visibilidade às suas experiências — que, embora não sejam homogêneas, têm em comum as condições de vulnerabilidade enfrentadas por grande parte delas.

Usar o termo “feminismo negro” desestabiliza o racismo inerente ao apresentar o feminismo como uma ideologia e um movimento político somente para brancos. Inserindo o adjetivo “negro” desafia a brancura presumida do feminismo e interrompe o falso universal desse termo para as mulheres brancas e negras. Uma vez que muitas mulheres brancas pensam que as mulheres negras não têm consciência feminista, o termo “feminista negra” destaca as contradições subjacentes à brancura presumida do feminismo e serve para lembrar às mulheres brancas que elas não são nem as únicas nem a norma “feminista” (Collins, 2017, p. 14).

O feminismo negro busca demonstrar que as questões de raça se referem ao homem negro, e as questões de gênero à mulher branca (Leal, 2020). Assim, as vivências femininas negras permanecem excluídas da definição do ser mulher e do não ser negro, colocando as mulheres negras em um lugar marginalizado. Grada Kilomba (2019) destaca que tais mulheres têm sido incluídas em discursos que não refletem suas realidades, reiterando que o discurso de gênero trata da mulher branca, enquanto o racismo trata do homem negro.

Kilomba (2019) fundamenta seus estudos no conceito de “terceiro espaço” de Heidi Safia Mirza, que representa um vácuo, apagamento e contradição ocupados pelas mulheres negras. Nessa perspectiva, as mulheres brancas ficam de um lado, os homens negros do outro, e as mulheres negras no centro.

No entanto, no caso das mulheres negras, não se pode compreender gênero e opressão racial separadamente. Assim, dimensionar a interseccionalidade é fundamental para refletir sobre “a inseparabilidade estrutural entre patriarcado, sexismo e racismo em suas articulações que implicam em múltiplas situações de opressões sofridas pelas mulheres negras” (Leal, 2020, p. 18).

O termo interseccionalidade foi criado por Kimberlé Crenshaw — jurista estadunidense — como crítica às leis antidiscriminação dos EUA, e ganhou popularidade na Conferência de Durban, em 2001. Essa formulação conceitual refere-se “[...] às consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177). Segundo Akotirene (2018), a interseccionalidade é uma ferramenta metodológica que permite enxergar as interações simultâneas das opressões, evidenciando o fracasso do feminismo branco em relação às mulheres negras. Assim, a interseccionalidade apresenta-se como “uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo

branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (Akotirene, 2018, p. 13).

Embora o discurso “Eu não sou uma mulher” evoque das mulheres negras a reflexão sobre suas condições de opressão, somente a partir da década de 1960 houve a popularização do movimento de mulheres negras nos EUA como oposição ao racismo presente no Movimento dos Direitos Civis dos negros, bem como no movimento feminista.

Os diversos coletivos de mulheres negras criados naquele período basearam-se em estudos produzidos por intelectuais negras como Ângela Davis, Audre Lorde e June Jordan. No século XXI, com o crescimento das mídias sociais, ampliou-se o alcance às obras produzidas por intelectualidades femininas negras, permitindo o acesso a múltiplos conhecimentos que apontam as dores decorrentes das identidades negras, femininas, pobres, das identidades de gênero e opções sexuais.

No Brasil, o feminismo negro ganhou visibilidade a partir da década de 1970, impulsionado pelas demandas das feministas negras no Movimento de Mulheres Negras (MMN), que denunciavam a ausência de abordagem unificada das pautas de gênero e raça nos movimentos sociais. Tal qual as feministas negras dos EUA, se posicionaram contra à homogeneização ao afirmar que, para a mulher negra, a intersecção entre raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras categorias, é fundamental para compreender demandas específicas em áreas como saúde, educação e trabalho, visando eliminar desigualdades raciais e sociais que impactam diretamente suas vidas e impedem a ascensão social na sociedade brasileira (Bairros, 1995).

A partir da década de 1980, o feminismo negro fortaleceu-se com encontros e mobilizações protagonizadas por mulheres negras. Destacam-se intelectuais como Lélia Gonzalez (1935-1994), Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) e Sueli Carneiro (1950-), cujas trajetórias marcaram o movimento.

Lélia Gonzalez nasceu em 1935, em Belo Horizonte, e faleceu em 1994, aos 59 anos, no Rio de Janeiro. Mudou-se na infância para o Rio de Janeiro, sendo a penúltima de 18 filhos, filha do ferroviário negro Accacio Serafim d’Almeida e da empregada doméstica e indígena Orcinda Serafim d’Almeida. Destacou-se por sua dedicação aos estudos, graduando-se em História, Geografia e Filosofia. Foi assistente de Tarcísio Padilha no curso de Filosofia na Universidade do Estado do

Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lecionando em escolas, faculdades e universidades.

Nas décadas de 1960 e 1970, denunciou o branqueamento e a ausência de problemas relacionados à população negra nas escolas e universidades. Fez mestrado em Comunicação Social e doutorado em Antropologia, dedicando-se aos estudos de gênero e etnia, além de ter estudado psicanálise a partir de Lacan.

Ao combater o racismo e o sexismo, apresentou pioneirismo abordando a perspectiva da interseccionalidade antes da criação formal do conceito. Para Ângela Davis, Lélia Gonzalez foi responsável pela criação do termo interseccionalidade. Gonzalez também formulou os conceitos de africanidade e pretuguês.

A antropóloga participou da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga, do Partido dos Trabalhadores (PT), do Olodum, entre outros. Atuou contra a ditadura militar e o apartheid, integrou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e colaborou com grupos culturais como o Grêmio Recreativo de Arte Negra e a Escola de Samba Quilombo, ao lado do mestre Candeia.

Sua produção teórica articulou as lutas da população negra, especialmente das mulheres negras, empregando uma linguagem informal, fora dos moldes acadêmicos. Grande parte de sua obra provém de palestras gravadas que uniam ciência e política, conclamando à participação ampla dos grupos socialmente invisibilizados, inclusive para a produção de seu próprio conhecimento, como exemplifica o seguinte trecho:

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração [...] E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que estavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso pra bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava pra ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente pra festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? (Gonzalez, 1984, p. 223).

Lélia Gonzalez foi candidata a deputada estadual em 1982 pelo PT e em 1986 pelo PDT, e ficou como suplente em ambas as eleições. Entre seus textos de maior destaque estão: *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1983), *A categoria político-cultural da amefricanidade* (1988) e *Lugar de negro* (1982), este último publicado em coautoria com o sociólogo Carlos Hasenbalg.

A sagacidade de Lélia Gonzalez reside na capacidade de “conectar práxis, ações organizativas, reflexões teóricas, formação comunitária e acadêmica” (Gomes; Lauriano; Schwarcz, 2021, p. 328). Como a primeira intelectual negra brasileira, tornou-se referência para coletivos e formação acadêmica de mulheres negras, por denunciar o racismo no Brasil por meio da interseção entre gênero, raça, religião e classe.

Em relação ao Pretuguês, ela define-o como:

Aquilo que chamo de Pretuguês e que nada mais é do que a marca de africanização do português falado no Brasil (nunca esquecendo que o colonizador chamava os escravos africanos de “pretos”, e de crioulos nascidos no Brasil é facilmente constatado sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isso sem falar dos dialetos “crioulos” do Caribe). Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc., que minimizam a importância da contribuição negra (Gonzalez, 2020, p. 115).

A antropóloga esclarece que o português falado no Brasil apresenta forte influência de línguas africanas. Entretanto, há outras marcas que provocam reflexão sobre a construção cultural no continente africano, o que fundamenta a categoria amefricanidade: a passividade diante da postura imperialista dos Estados Unidos.

Gonzalez (2020) ressalta que o racismo latino-americano é sofisticado, mantendo negros e indígenas em condições subalternas. Destaca que o movimento negro nos EUA, África do Sul e Namíbia foi mais eficaz que o brasileiro, pois o racismo explícito nessas regiões faz com que a pessoa negra reconheça sua identidade racial desde cedo.

Os termos “Afro-American” e “African-American” nem sempre são aceitos por toda a população negra nos EUA, pois remetem à ideia de que negros existem somente nos EUA. Por isso, Gonzalez (2020) questiona:

É interessante observar alguém que sai do Brasil, por exemplo, dizer que está indo para “a América”. É que todos nós, de qualquer região do continente, efetuamos a mesma reprodução, perpetuamos o imperialismo dos Estados Unidos, chamando seus habitantes de “americanos.” E nós, o que somos, asiáticos? Quanto a nós negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos enquanto descendentes de africanos se permanecemos prisioneiros, “cativos de uma linguagem racista”? (Gonzalez, 2020, p. 122).

Nesse sentido, Lélia Gonzalez propõe o uso do termo amefricanos (“amefricans”) para as pessoas negras. A amefricanidade ultrapassa fronteiras territoriais, linguísticas e ideológicas, ao oferecer uma compreensão da América a partir de uma nova dinâmica cultural afrocentrada, que envolve adaptação, resistência e reinterpretação, contribuindo para a construção de uma identidade étnica:

Portanto América, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só de africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países tem desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades (Gonzalez, 2020, p.121).

A antropóloga enfatiza que a experiência negra na América difere daquela dos africanos que permaneceram no continente, e ressalta que, ao adotarem a nomenclatura afro/africano-americanos, os negros estadunidenses desconsideraram a criação da América, apagando uma identidade própria. Contudo, Gonzalez lembra que não se pode esquecer a resistência à escravidão e as lutas contra as opressões sofridas. Assim, destaca-se que “assumindo a nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo

tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os africanos do continente” (Gonzalez, 2020, p. 122).

É inegável que a produção intelectual de Lélia Gonzalez motivou a luta das mulheres negras e, após seu falecimento em 1994, seu legado segue vivo, com sua obra contribuindo no combate à interseccionalidade de opressões sofridas pela população negra, sobretudo pelas mulheres.

Outra intelectual brasileira negra de destaque no século XX foi Maria Beatriz Nascimento, que nasceu em Aracaju, em 12 de julho de 1942, e faleceu em 28 de janeiro de 1995, vítima de feminicídio após aconselhar uma amiga, que sofria violência doméstica, a terminar o relacionamento com o agressor.

Em 1949, sua família migrou para Cordovil, um bairro periférico do Rio de Janeiro. Beatriz Nascimento foi a oitava filha dos nove filhos de Rubina Pereira do Nascimento e Francisco Xavier do Nascimento. Graduiu-se em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, exerceu importante atuação na retomada das atividades dos movimentos sociais negros, inclusive no Movimento Negro Unificado (MNU).

Sua pesquisa relaciona-se à formação dos quilombos no Brasil, refletindo sobre os modos de resistência e a questão das terras. Na década de 1980, a historiadora já defendia a necessidade de regularização das terras quilombolas — questão que ainda é pontual na contemporaneidade. A esse respeito, destaca-se uma provocação realizada pela historiadora:

Que os movimentos negros apurem onde existem terras ocupadas por comunidades negras, e providenciem por meios legais a aplicação de usucapião evitando os problemas de usurpação das terras. Luta pela defesa dos posseiros, na sua maioria negros e mestiços, com a aplicação de leis desprezadas pelo próprio Estado (Nascimento, 1983 *apud* Ratts, 2006, p. 54).

O documentário Ori, lançado em 1989 a partir dos textos e da narração de Beatriz Nascimento, coloca os quilombos como fio condutor das narrativas sobre as trajetórias dos movimentos negros que despontaram no Brasil entre 1977 e 1988. Ori é uma palavra da língua iorubá e significa "cabeça". Para os candomblecistas, remete à mente, inteligência e alma, e traduz, para Beatriz Nascimento, uma possibilidade de mudança na visão sobre a identidade nacional:

O processo de Ori é uma recriação de identidade nacional através do Movimento Negro da década de 1970. Nós na década de 70, éramos mudos. E os outros eram surdos. A partir de 70, começa a falar sociologicamente. E esta lógica estava embutida no processo da própria história do Brasil (Nascimento, 1983 *apud* Ratts, 2006, p. 64).

Compreende-se que a produção intelectual da historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista — ao apontar, por exemplo, que muitas favelas cariocas se localizam em áreas que anteriormente eram quilombos, demonstrando que o mito da democracia racial priva a população negra do acesso a uma vida digna — apresenta-se como ferramenta de combate ao racismo na sociedade brasileira.

Em relação à situação das mulheres negras na sociedade, Beatriz Nascimento traz importantes contribuições a partir de suas formulações sobre as condições de subalternidade dessas mulheres no mercado de trabalho. Para ela, tais condições derivam dos resquícios escravagistas que dificultam a ascensão e a mobilidade social das mulheres negras. De acordo com a historiadora: “Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados” (Nascimento, 1976 *apud* Ratts, 2006, p. 104).

Acerca do racismo no espaço escolar, a historiadora destaca que as crianças negras ficam solitárias, não se veem representadas nos materiais didáticos e têm seus corpos violentados:

Acho que muita criança negra tem esse mesmo problema (de solidão) e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. É aquela mecânica da educação que não tem nada a ver com esses grupos de educação familiar, a mecânica da leitura, onde você não sabe quem é, porque não está nos livros (Nascimento, 1982 *apud* Ratts, 2006, p. 49).

A pesquisadora transatlântica tem sua produção revisitada por intelectuais negros, porém ainda permanece silenciada nos currículos de cursos de licenciatura e pós-graduação das universidades brasileiras — algo que, não raro, ocorre com a produção de intelectuais negros. Em 2021, a Universidade Federal do Rio de Janeiro conferiu o título de doutora honoris causa a Beatriz Nascimento.

Uma mulher negra que também possui grande destaque na luta antirracista é Aparecida Sueli Carneiro Jacoel. Ela nasceu em São Paulo, em 24 de janeiro de 1950. Em 1971, iniciou o curso de Filosofia na USP. O trabalho no centro de São

Paulo a colocou em contato com o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), organização do movimento negro fundada por Thereza Santos e Eduardo de Oliveira.

Ao concluir sua graduação, em 1980, Sueli Carneiro apresentou um projeto de mestrado cujo foco era a filosofia africana. No entanto, nenhum docente se prontificou a orientá-la, pois acreditavam que o continente africano não produzia conhecimento filosófico. O retorno ao curso de pós-graduação ocorreu somente em 1999, quando a filósofa conseguiu concluir seu mestrado e, posteriormente, o doutorado.

Em 2005, defendeu a aclamada tese *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, que, em 2023, foi publicada no livro *Dispositivo da racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser*.

O aspecto central da tese de Sueli Carneiro consiste em discutir, com foco principal nas mulheres negras, a partir do conceito de epistemicídio elaborado por Boaventura de Sousa Santos, o apagamento que ocorre, nos espaços acadêmicos, do conhecimento produzido pelos povos colonizados e escravizados. Para ela, o epistemicídio configura-se como um dos dispositivos da racialidade que são, estruturas formadas para a cristalização do racismo.

Sueli Carneiro é filósofa, escritora e ativista, fundadora do Geledés — Instituto da Mulher Negra¹¹. Em 1983, quando o Conselho Estadual da Condição Feminina foi criado sem contar com a participação de mulheres negras, a ativista lutou para que a radialista Marta Arruda integrasse o conselho recém-fundado. Tal luta obteve êxito.

Em 1988, criou a primeira organização feminina negra do Brasil, o Geledés. Sueli Carneiro integrou o Conselho Nacional da Condição Feminina e criou um programa de saúde específico para mulheres negras. Fundou também o Projeto Rappers, que iniciou suas atividades em 1992, após músicos da periferia de São Paulo denunciarem à filósofa a frequência com que sofriam violência policial. A partir desse projeto, os jovens passaram a denunciar a violência e a atuar como multiplicadores de temáticas relacionadas à construção de uma vida com cidadania plena para os demais jovens da periferia.

Assim como Carneiro (2003), acredita-se que:

¹¹ Instituto da sociedade civil que atua em defesa das mulheres e da população negra, por compreender que esses grupos enfrentam desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em virtude do racismo e do sexismo presentes na sociedade brasileira.

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes.

O esforço pela afirmação da identidade e de reconhecimento social representou para o conjunto das mulheres negra, destituído de capital social, uma luta histórica que possibilitou que as ações dessas mulheres do passado e do presente (especialmente as primeiras) pudessem ecoar de tal forma a ultrapassar as barreiras da exclusão. O que possibilitou, por exemplo, que a primeira romancista brasileira fosse uma negra a despeito das contingências sociais em que ela emergiu?

Os efeitos do racismo e sexismo são tão brutais que acabam por impulsionar reações capazes de recobrir todas as perdas já postas na relação de dominação.

O efervescente protagonismo das mulheres negras, orientado num primeiro momento pelo desejo de liberdade, pelo resgate de humanidade negada pela escravidão e, num segundo momento, pontuado pelas emergências das organizações de mulheres negras e articulações nacionais de mulheres negras, vem desenhando novos cenários e perspectivas para as mulheres negras e recobrando as perdas históricas (Carneiro, 2003, p.129).

Nos últimos anos, as reflexões de Djamila Ribeiro sobre os atravessamentos do racismo ganharam destaque e grande repercussão no debate público, consolidando sua voz como uma das mais influentes no pensamento social da atualidade.

Djamila Ribeiro nasceu em 1980, em Santos-SP. É filósofa e escritora. Sua produção intelectual pauta-se no antirracismo, com ênfase na equidade de gênero e valorização das epistemologias negras. A filósofa denuncia o racismo estrutural, o sexismo e a exclusão das vozes negras dentro dos próprios movimentos feministas.

Formada em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e mestre em Filosofia Política, Djamila tornou-se referência ao articular os conceitos da filosofia com a vivência de mulheres negras brasileiras. Em 2016, ocupou o cargo de secretária adjunta de Direitos Humanos da cidade de São Paulo e, desde então, ampliou sua atuação por meio da escrita, de conferências e da presença ativa em meios de comunicação e redes sociais. É também fundadora do Selo Sueli Carneiro, que visa publicar e divulgar obras de autoras negras e antirracistas.

Sua produção intelectual é acessível, destacando-se livros como *O que é lugar de fala?* (2017), que reflete sobre o direito de pessoas negras e marginalizadas a narrar suas próprias histórias a partir das experiências vividas; *Quem tem medo do*

feminismo negro? (2018), que reúne textos críticos sobre racismo, branquitude e feminismo hegemônico; e o *Pequeno manual antirracista* (2019), obra de linguagem simples e direta que oferece ferramentas para o combate cotidiano ao racismo. Em *Cartas para minha avó* (2021), Djamila entrelaça memória, afetividade e política ao homenagear sua ancestralidade e refletir sobre a trajetória das mulheres negras em sua família.

No contexto do feminismo contemporâneo, Djamila Ribeiro tensiona os limites do feminismo branco e propõe uma perspectiva interseccional, inspirada no conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw. Para ela, não há como pensar a opressão de gênero sem considerar os marcadores de raça e classe. Seu pensamento denuncia o apagamento histórico das mulheres negras e propõe um feminismo comprometido com a reparação histórica, a pluralidade de vozes e a transformação das estruturas sociais.

A importância da produção de Djamila Ribeiro ultrapassa os espaços acadêmicos e alcança um público amplo, contribuindo para a formação de uma consciência crítica sobre o racismo, a branquitude e a desigualdade. Ao defender o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros e o direito à fala e à existência digna da população negra, ela reafirma que a luta feminista deve ser, necessariamente, uma luta antirracista. Sua obra e atuação pública representam uma convocação urgente à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e plural.

É nesse descortinar das potencialidades das intelectualidades negras, fomentadas principalmente a partir das lutas de mulheres negras, que, na contemporaneidade, foi possível conhecer o Mulherismo Africana, termo cunhado em 1987 por Clenora Hudson Weems.

A socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2020) enfatiza que a Europa racializou o conhecimento, colocando os europeus no lugar de detentores da sapiência. Nessa perspectiva, entende-se que o feminismo foi criado por mulheres brancas ocidentais e que o feminismo negro (apesar de todas as suas construções) ainda é pensado dentro do paradigma do Ocidente, onde ocorre a hegemonia do pensamento europeu.

Sendo assim, o Mulherismo Africana propõe um redimensionamento do olhar para as práticas de resistência ao racismo que são encampadas por mulheres negras. Compreende-se a partir de uma experiência afrocentrada e panafricanista, podendo se apresentar como oposição ao feminismo construído no Ocidente:

Nem uma consequência, nem uma adenda ao feminismo, Mulherismo Africana não é feminismo negro, ou Mulherismo de Alice Walker que algumas mulheres africanas têm vindo a abraçar. Mulherismo Africana é uma ideologia criada e projetada para todas as mulheres de ascendência africana. Ela se baseia na cultura africana, e, portanto necessariamente se encontra nas experiências únicas de lutas, necessidades e desejos das mulheres africanas, tanto da diáspora como nativas do continente Africano. O principal objetivo do mulherismo africana é criar seus próprios critérios para avaliar suas realidades, tanto no pensamento e na ação (Hudson-Weens, 2000, p. 79).

Os princípios fundamentais do Mulherismo são: terminologia própria e autodefinição; centralidade na família; genuína irmandade do feminino; fortaleza, unidade e autenticidade; flexibilidade de papéis; colaboração com os homens na luta pela emancipação e compatibilidade com o homem; respeito e reconhecimento pelo outro; espiritualidade; respeito aos mais velhos; adaptabilidade e ambição; maternidade e sustento dos filhos (Njeri; Ribeiro, 2019).

O Mulherismo Africana não é uma teoria que “pode” ser experimentada somente por mulheres africanas ou com tal ascendência em diversas localidades do mundo, mas é também para homens e crianças que possuem ancestralidade africana. Compreende que esses homens também são responsáveis na luta pela libertação da opressão, levando em consideração raça, classe e gênero (Moreira, 2024).

No Mulherismo Africana, raça e matriarcado configuram-se como elementos fundamentais para alcançar a liberdade. Para Nah Dove (1998), o Mulherismo Africana não vê a maternidade como algo restrito somente às mulheres ou às mães biológicas. Ela transcende o gênero ou os laços sanguíneos. Um amigo ou um parente afetuosos pode ser considerado mãe. Assim, “valores dessa natureza têm sido cruciais para a sobrevivência do povo africano durante o processo colonizador prolongado e contínuo” (Moreira, 2024, p. 13).

Compreende-se que, apesar de o Feminismo Negro e o Mulherismo Africana não possuírem a mesma conotação, ambos se inserem nas lutas do movimento negro e possuem papel central na formulação da identidade negra, sobretudo das mulheres negras, que, apesar de protagonizarem desde sempre lutas antirracistas e pela sobrevivência, foram invisibilizadas pela historiografia “oficial”.

3 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A trajetória da educação da população negra no Brasil é marcada por exclusões históricas, legislações omissas e políticas públicas que, em sua maioria, ignoraram ou marginalizaram os saberes e os direitos dos povos afrodescendentes. Desde os tempos coloniais, a escolarização formal configurou-se como privilégio das elites brancas, sendo sistematicamente negada à população negra, cuja função social vinculou-se historicamente ao trabalho braçal e à subalternidade.

Durante o Império, embora houvesse legislação sobre a instrução pública, como a Lei de 1827, não houve menção à educação da população negra. Pelo contrário, o Decreto de 1854 proibiu explicitamente o acesso de pessoas escravizadas às escolas públicas. E mesmo com alguns avanços formais, como a Reforma Leôncio de Carvalho, as dificuldades de acesso e permanência escolar mantiveram-se, sustentadas por barreiras econômicas, racismo institucional e estigmatização da cultura negra no espaço escolar. As crianças negras figuravam como “ameaça moral” ao ambiente escolar, sendo associadas a comportamentos “devassos” e “vadios”.

Com a abolição da escravatura em 1888 e o início da República, foi mantida a negação do ideal de cidadania plena à população negra, ao manter mecanismos de exclusão social e racial. A ausência de políticas efetivas de inclusão escolar e a criminalização das práticas culturais negras contribuíram para a perpetuação da desigualdade. Algumas iniciativas, como o ensino profissionalizante (1909) e a criação do Ministério da Educação (1937), não contemplaram as especificidades da população negra, reforçando a homogeneização de conteúdos e apagando as identidades étnico-raciais.

O movimento negro atuou de forma crucial para denunciar essas exclusões e propor alternativas. A partir da década de 1930, organizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e a União dos Homens de Cor articularam-se para criar espaços de ensino e valorização da cultura negra. O Movimento Negro Unificado (1978) fortaleceu ainda mais essas lutas, pressionando o Estado para criar e implementar políticas públicas antirracistas.

Apesar dos avanços como a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e o Estatuto da Igualdade

Racial (2010), o Brasil ainda carrega os efeitos do racismo estrutural. As políticas afirmativas, embora importantes, enfrentam retrocessos diante da resistência conservadora. A meta 8 do PNE (2014-2024), que visa equiparar a escolaridade entre negros e brancos, não atingiu seus objetivos, evidenciando que a desigualdade permanece uma constante.

Em maio de 2025, iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação Antirracista (PNE Antirracista) com a abertura de uma consulta pública nacional coordenada pela Frente Parlamentar Mista Antirracista¹². O PNE Antirracista surgiu como resposta à urgência de combater o racismo estrutural presente no sistema educacional (Brasil, 2025).

Durante os meses de maio e junho de 2025, a Frente Parlamentar recebeu propostas de todo o país, enviadas por educadores, especialistas, movimentos sociais, coletivos negros, indígenas, quilombolas e representantes da sociedade civil. Promoveram-se audiências públicas e escutas populares com o objetivo de construir coletivamente um plano educacional comprometido com a equidade racial.

Os trabalhos compreenderam estudos técnicos e ações de incidência política voltadas ao Projeto de Lei do novo PNE (PL nº 2.614/2024). As contribuições foram sistematizadas pelo Observatório da Branquitude, que organizou as propostas em um documento técnico estruturado por eixos, metas e estratégias, intitulado *Caderno PNE Antirracista*. Esse material constitui um marco na história das políticas públicas educacionais brasileiras, ao consolidar diretrizes que reconhecem o papel central da educação na superação das desigualdades raciais (Brasil, 2025).

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Grupo de Trabalho do PNE 2024-2034, participou da formulação do texto-base do novo plano, com apoio da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais. A atuação do MEC garantiu que os princípios de uma educação antirracista se inserissem de maneira transversal nas metas educacionais, valorizando a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008).

O PNE Antirracista constitui-se fruto de uma construção coletiva, plural e democrática, que reconhece a urgência de enfrentar as desigualdades raciais

¹² Criada em 2023, a Frente Parlamentar Mista Antirracista é um movimento suprapartidário composto por 147 parlamentares (deputados e senadores). Tem como coordenadores a deputada federal Dandara Tonantzin (PT) e o senador Paulo Paim (PT). Seu principal objetivo é fortalecer a luta contra o racismo no Brasil.

históricas no Brasil. Ao instituir a educação como instrumento de emancipação, reparação e valorização da diversidade étnico-racial, o plano reafirma o compromisso com uma escola pública justa, inclusiva e antirracista (Brasil, 2025). A luta por uma educação de qualidade para a população negra configura-se também como luta por reparação histórica, pelo reconhecimento dos saberes afro-brasileiros e pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Essa luta exige o enfrentamento cotidiano do racismo e a superação das omissões do Estado diante das violências que ainda marcam a trajetória educacional de negras e negros no país.

3.1 PROFESSORAS NEGRAS: RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Em agosto de 2013, uma jornalista publicou em sua rede social um comentário acerca da aparência das médicas cubanas que chegavam ao Brasil para integrar a equipe do Programa Mais Médicos. No post, ela afirmava que as médicas tinham “cara de empregada doméstica”. Esse posicionamento reflete um imaginário social ainda comum em muitas pessoas no país: a ideia de que a população negra se encaixa nos trabalhos de menor status e remuneração. A afirmativa também atravessa a questão de gênero, ao tratar a medicina como profissão eminentemente masculina.

O post viralizou e, como era esperado, gerou repercussão negativa entre coletivos negros, que denunciaram as falas da profissional como discriminação racial. Jornais televisivos e impressos repercutiram o post de Micheline Borges, que, antes de excluí-lo, pediu paciência às pessoas, enfatizando que, em seu entendimento, a boa aparência deveria ser considerada e que ela não se consultaria com um médico com “cara” de acabado.

Assim, percebe-se que, no século XXI, apesar dos avanços da luta antirracista, o pensamento eugenista — consolidado a partir das teorias racialistas fortalecidas no século XIX, que corroboraram a manutenção da escravidão (Munanga, 2010) — ainda permanece no Brasil.

A esse respeito, indaga-se:

O que significa ter cara de empregada doméstica no Brasil? Como essa sintagma se inscreve nos sentidos trabalhados pelos discursos da “democracia racial” sustentados nas memórias dos discursos

escravagista e da colonização, que dissimulam o racismo que organiza hipocritamente as relações sociais e raciais no Brasil? (Fontana; Cestari, 2014, p. 171).

A linguista Braga (2015), a partir da obra *História da beleza negra no Brasil: discurso, corpos e práticas*, analisa os discursos construídos ao longo da história do Brasil sobre os corpos negros, desde a escravidão até os dias atuais, buscando “decifrar a história dessa beleza do corpo negro, o que era e como seu conceito vem se modificando ao longo da história do Brasil” (Silva; Silva; Oliveira, 2020, p. 108). Para tanto, utiliza recortes de jornais, imagens, pinturas, litografias, textos extraídos de revistas e anúncios, como forma de captar a compreensão das amálgamas dos estigmas atribuídos aos corpos negros.

Na época da escravidão no Brasil, diversos anúncios jornalísticos associavam às características das mulheres negras a esteatopigia¹³, levando ao entendimento de que elas possuíam corpos com traços considerados animais, vinculando-as à animalidade. A imagem dessas mulheres também se relacionava ao desejo sexual.

Devido à miscigenação, nota-se uma certa ascensão do “menos negro”. No pós-abolição, associações afro-brasileiras e a imprensa negra reivindicaram uma “segunda abolição”. No campo estético, promoveram concursos de beleza negra com o intuito de afastar os estereótipos associados à figura do negro escravizado (Braga, 2015).

A Frente Negra Brasileira criou postos de trabalho que atribuíram maior visibilidade às mulheres negras, contratadas para atuar em seus departamentos. O Teatro Experimental do Negro desempenhou importante papel na valorização da estética negra, ao buscar o reconhecimento da identidade racial rejeitada pela elite branca. Para tanto, promoveu ações nos campos da educação, da política, das artes e da realização de concursos de beleza negra. O Renascença Clube, fundado em 1950 e destinado à elite negra, buscou eliminar o distanciamento entre os concursos promovidos pelas associações negras e o Concurso de Miss Brasil (Braga, 2015).

A autora destaca o imaginário construído acerca da sexualização dos corpos das mulheres negras. Em *Casa-grande & senzala*, uma das obras mais conhecidas da sociologia brasileira, Gilberto Freyre revela a narrativa machista e misógina sobre as mulheres negras no período colonial:

¹³ Acúmulo acentuado de tecido adiposo nas nádegas, especialmente em mulheres.

Com relação ao Brasil, que dizia o ditado: “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”, ditado em que se sente, ao lado do convencionalismo social da superioridade da mulher branca e da inferioridade da preta, a preferência sexual pela mulata. Aliás o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, por seus dengues, quindins e embelegos muito mais do que as “virgens pálidas e as louras donzelas” (Freyre, 2000, p. 36).

A campanha publicitária de 2006 da Cerveja Mulata remete à sexualização dos corpos dessas mulheres. O slogan “Gostosa é apelido. O nome é Mulata. Cerveja Mulata: a mistura perfeita” (Silva; Silva; Oliveira, 2020, p. 11) apresenta tensões simbólicas. A garota-propaganda é uma mulata — fruto da miscigenação racial —, símbolo de uma “mistura perfeita”, conforme exposto no rótulo da embalagem. Ao corpo da garota atribui-se teor sexual: “Ela ri e remexe seu corpo embalado por um vestido bem provocante enquanto prepara uma comida escura dentro de uma grande panela”. Surge, porém, o questionamento: por que está cozinhando e não realizando outra atividade? Além da associação da mulher negra ao trabalho doméstico, evidencia-se a relação entre sexo e refeição. O termo “gostosa” não se refere apenas ao sabor da comida, mas também à mulata sensual e “gostosa”, dotada de corpo sedutor aos olhos e paladar do consumidor (Silva; Silva; Oliveira, 2020).

Diante do exposto, compreende-se que, em um cenário de múltiplas desigualdades, discriminações e, principalmente, resistências, as mulheres negras estão inseridas na sociedade brasileira. No que tange à educação, essencial para o desenvolvimento individual e social, sabe-se que pessoas com maior escolarização tendem a obter melhores indicadores de renda e trabalho, impactando positivamente a qualidade de vida.

A inserção das mulheres negras no magistério suscita reflexões sobre a interseccionalidade das opressões, pois ser mulher negra no Brasil significa ter muitos direitos negados e estar em constante luta. Analisar a relevância e o papel dessas mulheres na sociedade é importante para compreender suas lutas e reivindicações por direitos civis, políticos e sociais (Santos, 2019). Nesse sentido, Freitas (2017), em *Mulheres negras na educação*, objetiva demonstrar que, apesar da invisibilidade na historiografia oficial, as mulheres negras protagonizaram diversas formas de resistência, inclusive em atividades relacionadas à educação,

ainda que no âmbito informal, como destacam as funções educativas desempenhadas pelas amas.

A historiografia oficial brasileira relegou às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas atividades laborais ligadas ao trabalho braçal: aos homens, a lavoura; às mulheres, a cozinha. Sob essa perspectiva, esses povos apenas “contribuíram” para a formação social e econômica brasileira. Porém, Freitas (2017) aponta a necessidade de aguçar o olhar para além do discurso legitimado — a história contada pelo prisma do colonizador —, pois “é preciso olhar de novo, apurar os sentidos metodológicos e buscar enxergar que mesmo nessa história assim contada, existem elementos que permitem outras interpretações, outras leituras e abordagens” (Freitas, 2017, p. 34).

Nesse contexto, no caso das mulheres negras no Brasil, encontram-se inúmeros elementos que convidam à reflexão sobre os modos de resistir, pois a prevalência da narrativa do homem branco europeu não significa que tenha sido a única existente. Propõe-se uma leitura da realidade negra pelo protagonismo, e não pela invisibilidade dupla de raça e gênero. Nessas resistências, as mulheres negras “recusaram os casamentos arranjados, fugiram das igrejas e seus conventos, mataram, mostraram-se e se esconderam, deitaram e se levantaram de camas diversas, tiveram filhos ou abortaram, enfim, também construíram a história cheia de idas e vindas, presenças e ausências” (Freitas, 2017, p. 37).

Na ótica das resistências e da educação, as mulheres negras sempre estiveram presentes, ainda que de forma informal. Ensinavam crianças negras a resistir à escravidão das mais variadas maneiras. Cuidaram e educaram as crianças brancas, antes destas serem entregues à escolarização formal, em colégios e conventos:

Colocados sob os cuidados das negras que os alimentaram e ensinaram as primeiras histórias e se dispuseram às primeiras brincadeiras da infância. Sob essa perspectiva é possível entender que essas personagens estão presentes em toda trama da educação brasileira, mesmo que em alguns momentos sua imagem pareça desfocada. Tais mulheres foram fundamentais na forma como se estruturou o país e estiveram, de alguma forma, presentes nas propostas de socialização praticadas no Brasil (Freitas, 2017, p. 40).

Assim, as amas de leite, nos primeiros séculos do Brasil, foram responsáveis por alimentar, vestir, ensinar brincadeiras e oferecer os cuidados necessários ao

desenvolvimento das crianças brancas. Essas atividades, destinadas a elas, atualmente constam na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — no que se refere à etapa da educação infantil, a qual destaca que a função das educadoras nessa fase não se restringe ao ensino-aprendizagem, mas inclui a dimensão do cuidado, centrada no eixo cuidar-educar.

Além do cuidado com alimentação, higiene e vestuário, as amas proporcionavam o desenvolvimento intelectual das crianças por meio da ludicidade presente nas brincadeiras que desenvolviam:

As amas constituíram-se personagens da educação no Brasil, pois mesmo que alguns anos após a Abolição da Escravatura em 1888, umas poucas mulheres negras tenham conseguido exercer a função de professoras no sistema de educação formal desenvolvido no ambiente escolar, a presença delas no processo de educação do povo brasileiro pode ser visualizada bem antes disso, nessa dimensão da educação das quais as amas se ocupavam, que se processa no cuidado com a socialização primária da criança, favorecendo as condições para que ela aprenda as vivências da sociedade em que está inserida (Freitas, 2017, p. 45).

Freitas (2017) sugere que as amas construíram, junto às crianças que cuidavam e educavam, os ideais de liberdade para o povo negro. Por meio da tradição oral, transmitiam saberes ancestrais da cultura africana, compartilhados por cantigas e histórias de ninar.

Essa mobilização do saber protagonizada pelas mulheres negras provocou mudanças na formação cultural brasileira, que passou a se constituir de forma distinta da encontrada em Portugal (Freitas, 2017). Nesse ínterim, antes da iniciação na educação formal — sob responsabilidade dos jesuítas — os meninos brancos já haviam recebido educação pautada na ludicidade, conforme previsto nas propostas curriculares contemporâneas.

Entretanto, o trabalho das amas ocorria em meio a questionamentos, pois suas cantigas e histórias, marcadas pelas tradições africanas, eram consideradas “bárbaras”. Contudo, permaneceram registradas na historiografia brasileira, ainda que não pelo viés de professoras. Destaca-se o hábito de fotografar as amas junto às crianças brancas sob seus cuidados, algumas delas vestindo trajes luxuosos. Esses registros corroboram para a construção da concepção de que “as mulheres negras que se ocuparam do trabalho de amas no período escravista brasileiro foram

protagonistas no processo de cuidado com o desenvolvimento no Brasil” (Freitas, 2017, p. 53).

Em textos literários do final do século XIX e início do XX, também é perceptível a presença de mulheres negras em processos educativos, ainda que informais. Destacam-se trechos de obras de José de Alencar, Monteiro Lobato e José Lins do Rego.

Apesar de ser conhecido por seus romances indigenistas, José de Alencar inclui a presença negra, ainda que secundária. Em *O tronco do ipê*, em diversas passagens as personagens Tia Chica, Eufrosina e Felícia cuidam das crianças brancas em brincadeiras, roupas e alimentação. No trecho a seguir, Adélia quer experimentar uma fruta e pergunta à mucama Felícia se está boa. Esta experimenta e entrega a fruta para a menina.

Naturalmente, a Felícia, alguma vez, escutando a porta da sala, ouvira dizer que o médico dos soberanos tinha por encargo do ofício provar as régias iguarias antes de serem servidas a seu amo. Na qualidade de mucama, incumbida de velar sobre a formosura e o bem estar da menina, ela considerava-se obrigada a partilhar com a laiá todas as guloseimas (Alencar, 1967, p. 49).

Nas obras de Monteiro Lobato, destaca-se a personagem Tia Nastácia, adjetivada como lerda, bonachona, preta como carvão e, às vezes, hábil cozinheira e costureira, que disputava com Dona Benta o lugar de contadora de histórias. A cozinheira, foco do debate sobre o caráter racista¹⁴ da obra do autor, criou a boneca Emília, inserindo o lúdico por meio da imaginação. Em *Reinações de Narizinho*, Emília tenta trapacear nos jogos, mas Tia Nastácia intervém educando-a:

– Che, que fiasco! – Exclamou tia Nastácia pendurando o beijo.
 – Nunca vi ação mais feia. Eu se fosse Dona Benta, não deixava que essa cavorteiragem fosse passando assim sem mais nem menos. Dava umas palmadinhas nela, ah, isso dava mesmo! Onde se viu querer empulhar a gente dessa maneira? Credo! Emília, cada vez mais furiosa, botou-lhe um palmo de língua.
 – Ahn!
 – Tia Nastácia tem razão, Emília - observou dona Benta. – O ato que você praticou é dos mais feios e só perdô porque você é uma bobinha que não distingue o bem do mal. Fosse algum dos meus netos eu a castigaria (Lobato, 2008, p. 43).

¹⁴ Em 2010, o Conselho Federal de Educação classificou o livro *Caçadas de Pedrinho* (1933) como racista. No entanto, o Ministério da Educação vetou o parecer.

Apesar de a obra de Lobato expressar o imaginário social influenciado pelas teorias racialistas, percebe-se o papel fundamental da mulher negra na educação das crianças.

No romance *O menino de engenho* (1932), de José Lins do Rego, as mulheres negras figuram no cerne da educação das crianças brancas. Nessa trama regionalista, assim como Freyre (2000), o autor narra as relações entre casa-grande e senzala. No trecho a seguir, Carlinhos, o menino do engenho, fala sobre Galdina:

A velha Galdina era outra coisa. Africana também de Angola, andava de muletas, pois quebrara uma perna fazendo cabra cega para brincar com os meninos. Fora ama de braço de meu avó. As negras queriam-lhe um bem muito grande. A tia Galdina era para elas uma espécie de dona da rua. Não se falava com ela gritando, e davam-lhe o tratamento de vossa mercê. Eu vivia de conversa com ela, atrás de suas histórias da costa da África (Rego, 2012).

Assim, compreende-se que a entrada das mulheres negras na educação, mesmo informalmente, precede a luta pelo ingresso delas nos cursos normais e universidades. Para entender essa inserção no magistério, deve-se considerar o contexto do pós-abolição. Fernandes (2008) destaca que, nesse período:

- Nas áreas pouco prósperas, ex-escravagistas não ofereceram postos de trabalho para negros e negras, que ficaram desocupados.
- Nas regiões prósperas com baixa produção, ex-escravizados continuaram nas mesmas funções.
- Nas regiões prósperas e altamente produtivas, ex-escravizados tiveram que competir com imigrantes e trabalhadores nacionais por postos de trabalho.

Constata-se que, no pós-abolição, não existiam possibilidades concretas para a inserção da mão de obra negra na sociedade em formação, e as mulheres negras permaneceram executando atividades como limpar, lavar, engomar e cuidar de crianças nas casas grandes. Essas funções eram mal remuneradas e socialmente desvalorizadas. Apesar disso, foram essenciais para a sobrevivência da “família negra”, pois os homens negros dificilmente acessavam o mercado formal de trabalho (Fernandes, 2008).

As transformações do final do século XIX e início do século XX explicam por que as mulheres passaram a ocupar o magistério. O processo de urbanização e industrialização abriu espaço para a absorção da mão de obra masculina; além

disso, os homens que ocupavam cargos docentes passaram a exercer outras profissões mais rentáveis. Antes, exerciam o magistério junto a outras atividades (engenharia, advocacia e medicina), mas com as exigências de certificações e maior dedicação à docência, deixaram de enxergar vantagem em lecionar. O movimento feminista também impulsionou a inserção feminina no magistério, difundindo ideais de que a educação possibilitaria melhores ocupações e qualidade de vida.

A entrada das mulheres negras no magistério ocorreu de forma lenta e gradativa, se comparada à das mulheres brancas. Destaca-se que a ideologia do branqueamento dificultou essa inserção, condicionando a contratação ao julgamento de que melhores profissionais eram aquelas com traços físicos europeizados. Contudo, essa ideologia não apagou a presença das mulheres negras no espaço escolar, ainda que em menor número.

A resistência das mulheres negras no período escravista mantém-se no pós-abolição. Destacam-se, entre as precursoras da docência, as seguintes professoras negras:

- **Luciana de Abreu:** Adotada após ser deixada na roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre em 11 de junho de 1847. Matriculou-se na Escola Normal de Porto Alegre em 1869 e concluiu o curso em 1873. Defendia ideais abolicionistas, emancipação feminina e igualdade de oportunidades (Freitas, 2017).
- **Eufrosina Amélia Guimarães (Zizinha Guimarães):** Nasceu em 1872, em Sergipe. Aos 17 anos, frequentou o Colégio Inglês. Após concluir a formação básica, passou a lecionar como “professora leiga”, pois não possuía formação pedagógica. Contudo, a partir de sua experiência, conseguiu nomeação para trabalhar na rede pública. Foi exonerada em 1902 e retornou às aulas particulares. Em 1904, fundou a Escola Laranjeiras, que encerrou suas atividades em meados da década de 1950, devido a problemas financeiros (Freitas, 2017).
- **Auta de Souza:** Nasceu em 1876 e frequentou o Colégio São Vicente de Paula. Atuou como poetisa e colaboradora em diversos jornais e revistas. Essa experiência lhe proporcionou algumas oportunidades como docente em escolas regulares (Freitas, 2017).
- **Antonieta de Barros:** Nasceu em 1901, em Santa Catarina. Após concluir o Curso Normal, criou um curso de alfabetização para a população em situação de vulnerabilidades. Lecionou em diversos colégios de Florianópolis, desenvolveu

trabalhos como jornalista e, devido à sua intensa atuação política, elegeu-se em 1934, como a primeira deputada estadual negra do Brasil (Freitas, 2017).

- **Maria Dimpina Lobo Duarte:** Nasceu em 1891, em Mato Grosso. Foi a primeira mulher a frequentar o Liceu Cuiabano. Bacharelou-se em Ciências e Letras e lecionou na Escola Modelo Barão de Melgaço. Contribuiu para a fundação do Colégio São Luís, em Cuiabá (Freitas, 2017).

Diante das transformações políticas, econômicas e sociais, o trabalho docente profissionalizou-se ao longo dos anos e, dessa forma,

Ser professora na contemporaneidade, implica em relações de trabalho, perpassadas por questões de gênero, e no que diz respeito às mulheres negras, imbricadas também na dimensão da raça. É fundamental compreender que as mulheres que estão nas escolas na contemporaneidade não são constituídas apenas na imediatez de suas práticas cotidianas, mas com todas as trajetórias históricas que atravessaram. A forma como as mulheres ocuparam as salas de aula está imbricada no debate referente a gênero no Brasil, ou seja, as representações de feminino e masculino e todo o sistema social que assenta nessas percepções (Freitas, 2017, p. 84).

Apesar dos avanços educacionais nas últimas décadas, as mulheres negras permanecem em desvantagem em relação às mulheres brancas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022, a taxa de analfabetismo entre mulheres negras foi de 6,9%, enquanto entre mulheres brancas foi de 3,4%. Os dados também indicam que as disparidades nos anos de estudo diminuíram: a média para as mulheres negras foi de 11,6 anos, e para as brancas, 12,7 anos. Considera-se que essa redução decorre da ampliação do acesso à educação básica e ao ensino superior. Em 2002, aproximadamente 70% das pessoas com 19 anos haviam concluído o ensino fundamental e 43% o ensino médio. Em 2017, os percentuais foram de 89% e 68%, respectivamente (Simões, 2019).

Registrou-se aumento nas matrículas de mulheres negras no ensino superior, que ampliaram de 22,3% em 2012 para 28% em 2017. Esse índice praticamente iguala-se ao das mulheres brancas, que caiu de 34% para 28,9% (Silva, 2020). Contudo, as disparidades persistem quanto à conclusão do ensino superior. Não basta acessar; é necessário criar condições para a permanência e conclusão dessa

etapa. A Tabela 1 apresenta o percentual de mulheres negras com curso superior completo.

Tabela 1 – Distribuição percentual das mulheres negras e brancas de 25 anos ou mais por nível de instrução (2022)

Nível de instrução	Mulheres brancas	Mulheres negras
Sem instrução	4,30	7,40
Fundamental incompleto	23,30	29,70
Fundamental completo	7,10	7,80
Médio incompleto	3,7	5,50
Médio completo	28,20	31,50
Superior incompleto	4,40	3,50
Superior completo	29,00	14,70

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

A tabela apresenta a distribuição percentual das mulheres negras e brancas de 25 anos ou mais, segundo o nível de instrução, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022).

Observa-se que há uma diferença significativa entre os grupos raciais em todos os níveis de escolaridade. Entre as mulheres negras, 7,4% não possuem instrução, enquanto entre as mulheres brancas esse percentual é de 4,3%. Essa diferença se mantém ao longo das etapas educacionais: 29,7% das mulheres negras têm o ensino fundamental incompleto, enquanto as brancas atingem o percentual de 23,3%.

Nos níveis mais altos de escolarização, a desigualdade torna-se ainda mais evidente. Apenas 14,7% das mulheres negras possuem ensino superior completo, enquanto entre as mulheres brancas esse índice é 29%. Esses dados evidenciam a permanência das desigualdades raciais no acesso à educação e indicam que mulheres negras enfrentam maiores barreiras para alcançar os níveis mais elevados de escolaridade.

Quanto à presença de mulheres negras no magistério, destacamos que:

Desde as amas, que podem ser chamadas de pioneiras, as mulheres negras estão construindo sua inserção no cenário da educação, trazendo para as salas de aula os tons, constantemente esmaecidos da presença negra no território brasileiro. Não que seja tarefa fácil, levada a cabo sem esforço. Trata-se de um desafio cotidiano,

vencido na corrida que é via de regra marcada pela desigualdade, vencendo indicações de confiança, critérios de aparência e outros mecanismos de segregação, instituídos e modernizados constantemente com o objetivo único de manter os mesmos lugares na sociedade, e que para os negros e negras no Brasil não são os mais confortáveis (Braga, 2015, p. 88).

Sendo assim, compreendemos que as mulheres negras sempre estiveram presentes no cenário educacional brasileiro e, ao trilharem caminhos coletivos ou individuais, revelam cotidianamente rotas para ampliar a presença feminina negra nos espaços educativos, inclusive na docência universitária. O protagonismo dessas mulheres é vital, pois contribui para a construção de uma educação que conduza à emancipação, apontando como horizonte ético a estruturação da igualdade racial.

4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: TRADIÇÃO ORAL, ESCUTA E ESCRIVÊNCIA COMO PRÁTICAS DE PESQUISA

O presente capítulo apresenta os caminhos metodológicos que sustentam esta dissertação, dedicada à investigação das trajetórias de vida de professoras negras e de suas práticas pedagógicas, atravessadas pela ancestralidade, pela identidade racial e por uma postura antirracista na escola.

Para tanto, o percurso metodológico fundamenta-se na tradição oral africana, articulada à memória e à escrivência como práticas epistemológicas e políticas. Esta pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, alicerçada na epistemologia africana de tradição oral. As escolhas metodológicas que a orientam assumem postura ética e compromisso com os conhecimentos que emergem da experiência, da fala e da escuta atenta de mulheres negras.

É importante destacarmos que todas as pessoas possuem histórias de vida — diferentes entre si, pois cada ser é singular e atravessa experiências que merecem ser escutadas. Nesse sentido, aponta-se a pesquisa qualitativa como campo epistemológico relevante, por possibilitar o mergulho nas subjetividades e favorecer a compreensão da vida em sociedade. Contudo, não se busca sobrepor as pesquisas qualitativas às quantitativas; acredita-se que “o conjunto de lados quantitativos e qualitativos não se opõe. Ao contrário, complementa-se, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (Minayo, 1996, p. 22).

As pesquisas qualitativas contribuem para a criação de novas perspectivas teórico-metodológicas. Para Martinelli (1999), a inovação, a dimensão política e a possibilidade do exercício de uma práxis que permita aos sujeitos envolvidos atribuir significado às suas vivências pessoais e/ou coletivas conferem grande importância a esse tipo de investigação.

Inspirando-se nos estudos de Jan Vansina e Amadou Hampâté Bâ, conforme apresentados nos capítulos 7 e 8 do volume 1 da História Geral da África (Vansina, 2010; Hampâté Bâ, 2010), esta pesquisa reconhece a tradição oral como modo legítimo de acesso à história, à cultura e à subjetividade dos sujeitos africanos e afrodescendentes. A oralidade, longe de mera repetição de fatos, constitui sistema

de saberes complexo, dinâmico e profundamente vinculado à memória e à experiência.

Para Vansina (2010), a tradição oral pode e deve ser tratada como fonte histórica, desde que analisada com critérios específicos, tais como coerência interna, repetição cruzada e contextualização cultural dos relatos. Suas reflexões fornecem base teórica para compreender as entrevistas realizadas nesta pesquisa como documentos vivos da história de mulheres negras que enfrentaram, resistiram e reinventaram suas práticas a partir de suas vivências e pertencimentos.

As fontes orais representam uma forma de disseminação do conhecimento e, para Queiroz (1991), constituem uma das maiores formas pelas quais as pessoas compartilham e preservam saberes. Sendo assim, a história oral consiste em resgatar, por meio da oralidade, a historicidade do cotidiano das pessoas, considerando a importância dos relatos. Ela trata de vidas individuais, permitindo ampla pluralidade de opiniões, pois a realidade compõe-se por múltiplas situações. Baseia-se na fala — e não na habilidade da escrita, mais exigente e restritiva. A história registra-se em palavras faladas; por isso, o uso da voz humana, viva, pessoal e peculiar, faz o passado surgir no presente de modo extraordinariamente imediato. Elas insuflam vida à história (Thompson, 1998).

Segundo Thompson (1998), a história oral pode apresentar-se como instrumento de mudança, pois constitui uma forma de transformação do conteúdo e da finalidade da história ao derrubar barreiras e “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (Thompson, 1998, p. 22).

Desse modo, nesta pesquisa, o lugar das professoras negras — objeto de estudo — não se configura na objetificação, mas como protagonistas que tecem narrativas de suas histórias de vida e da relação de suas práticas docentes com o enfrentamento ao racismo, pois a história oral constrói-se em torno de pessoas (Thompson, 1998) e por elas mesmas, o que a vivifica e inclui “heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Ajuda os menos privilegiados [...] a conquistar dignidade e autoconfiança” (Thompson, 1998, p. 44).

A história oral caminha no sentido de contraposição aos conhecimentos perpetuados como universais e que generalizam as experiências humanas (Delgado, 2010), podendo ser definida como:

Um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participam de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais etc.

Thompson (1998) destaca que a singularidade é um fator importante da história oral e de cada história de vida, e apresenta variadas possibilidades metodológicas que são trabalhadas com tal metodologia, entre elas:

- Descoberta de novos temas e campos de pesquisa;
- Apresentação de novas hipóteses para estudos já realizados;
- Recuperação de memórias locais: comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, nacionais, entre outras, a partir de diferentes perspectivas.
- Construção de evidências a partir do entrecruzamento de depoimentos;
- Recuperação de informações sobre fatos não registrados em outros tipos de documentos ou ainda não socializados para pesquisadores;
- Valorização do registro da visão de pessoas invisibilizadas pela historiografia oficial;
- Possibilidade de registro por meio de entrevistas;
- Alternativa ao aspecto estático das fontes escritas, que permanecem imutáveis ao longo do tempo.

Entretanto, apesar das diversas potencialidades da história oral, também se consideram os limites que podem apresentarem-se como desafios para o pesquisador. Sobre eles, Delgado (2010) relaciona:

- Predomínio da subjetividade, que representa desafio no recolhimento e na interpretação dos depoimentos;
- Possibilidade de influência, ainda que involuntária, dos transcritos da entrevista no documento escrito proveniente do documento oral;
- Influência da conjuntura sobre o documento produzido;
- Dificuldade para registrar expressões faciais e emoções no documento produzido a partir de entrevista que não foi gravada em vídeo.

Segundo Delgado (2010), a memória constitui a principal fonte que alimenta as narrativas que compõem o documento final, estando presente nos trabalhos desenvolvidos a partir da metodologia da história oral.

Para a psicóloga Ecléa Bosi (2003), a memória que não se fecha em si mesma pode compartilhar-se com o outro e propicia o resgate do ato de contar/narrar uma história. Bosi (2003) critica a história dita oficial, dos manuais e das datas cronológicas apresentadas linearmente, consideradas importantes e impostas para serem decoradas na escola, e refere-se a outra história e memória: a de cada um ao longo da vida, a história do cotidiano, perpassada por pequenos detalhes. A todo momento, é possível recuperar aspectos do passado como ato da memória, da lembrança, a partir da tradição oral, instrumento precioso para constituir a crônica do cotidiano (Bosi, 2003).

Segundo Bosi (2003), a memória oral não constitui uma teoria da história, mas ilustra a história das mentalidades e sensibilidades. A psicóloga distingue história e memória: a memória enraíza-se no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto; a história relaciona-se apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas.

A relação entre história oral e história de vida consiste no fato de ambas comportarem olhares para o passado. Deste vínculo extrai-se força para a formação da identidade. Porém, não estão isentas de desvios e inautenticidades, pois abarcam lembranças, esquecimentos e até omissões (Bosi, 2003).

Ao ressaltar a importância da história oral e das histórias de vida, Bosi (2003) destaca que o presente, entregue às suas incertezas e voltado apenas para o futuro, seria uma prisão. A memória assume papel fundamental nessa relação, como parte de um presente ávido pelo passado. Ela constitui a apropriação veemente do que se sabe e que não pertence mais, exceto como lembranças, embora a fonte oral, na construção da memória, sugira mais do que afirme, caminhe em curvas e desvios e exija interpretação.

Segundo Benjamin (1987), a memória vincula-se à experiência, fruto daquilo que é transmitido pela narração. Estabelece-se relações entre experiência, memória e narrativa (que preserva a memória do passado, a história em seus detalhes, frequentemente ocultos pela história oficial) e, nessa perspectiva, depoimentos e relatos constituem elementos importantes na construção da narrativa na história oral. A vida narrada pelas pessoas simples emerge tal como é. A rememoração relaciona-se ao processo de construção das subjetividades e identidades. Os sentimentos provenientes da recordação traduzem a forma como as pessoas se posicionam.

Assim, a história oral coloca frente a frente a possibilidade de escovar a história a contrapelo, como propõe Walter Benjamin, em movimento de tornar visíveis aqueles deixados à margem pela historiografia oficial.

A memória desempenha papel fundamental no conhecimento e na formação da identidade do indivíduo e da sociedade, pois permite reaproveitar experiências passadas e presentes e ajuda a garantir a continuidade do aprendizado por meio das narrativas e do compartilhamento de experiências. Ela constitui processo ativo de codificação, armazenamento e recuperação das experiências.

Segundo Benjamin (1987), a rememoração constitui retomada salvadora do passado e pode servir como caminho para ações do presente. Na obra *O tempo vivo da memória*, Bosi (2004) relata que Dona Risoleta — recordadora anciã negra e antiga cozinheira cega — agradeceu por se lembrar, pois, para ela, rememorar significa descansar. Na rememoração, fatos difíceis lapidam-se até tornarem-se mais suaves. Neste ponto, retoma-se Benjamin (1987) para destacar que o importante não é o que o narrador viveu, mas como ele tece sua recordação.

Complementando essa perspectiva, Amadou Hampâté Bâ (2010) enfatiza o valor da oralidade não apenas como instrumento de preservação do passado, mas como prática viva e cotidiana de formação ética, espiritual e comunitária. Para o autor, "cada velho que morre é uma biblioteca que se queima", expressão que sintetiza o valor da memória dos sujeitos como patrimônio imaterial e político. Ao tomar as professoras entrevistadas como detentoras de saberes ancestrais, muitas vezes invisibilizados nos espaços formais de conhecimento, esta pesquisa inscreve-se na perspectiva de recuperação da memória negra como ato metodológico e político.

A metodologia deste estudo ancora-se também na noção de escrevivência, cunhada por Conceição Evaristo (2005), para nomear a escrita que brota da vida, da experiência cotidiana e da ancestralidade das mulheres negras. Para Evaristo, a escrevivência transcende técnica: constitui modo de narrar que transforma a dor em denúncia e a vivência em voz coletiva. Ao afirmar que “nossos textos nascem de nossas entranhas”, a autora propõe um método que rompe com a neutralidade pretendida pela ciência hegemônica e evoca o corpo, a emoção e a história como dimensões legítimas do conhecimento.

Ao ouvir e registrar as narrativas das professoras negras participantes desta pesquisa, respeitamos a lógica da escrevivência: não separamos o vivido do

narrado, o corpo da palavra, o pessoal do político. A escrita da análise também atravessa ecos das memórias e as minhas experiências enquanto mulher negra, num exercício de coautoria e reciprocidade com as entrevistadas.

Este trabalho alinha-se ao que bell hooks (2017) denomina “metodologia engajada”, na qual a pesquisa não constitui um ato de extração de informações, mas encontro de sujeitos em diálogo. A escuta, nesse sentido, funciona tanto como ferramenta metodológica quanto postura ética que valoriza a fala como potência de existência. O uso da entrevista favorece esse encontro, permitindo que as participantes conduzam seus relatos a partir das memórias que consideram significativas.

Como lembra Lélia Gonzalez (2020), as experiências das mulheres negras no Brasil atravessam a intersecção entre racismo, sexismo e desigualdade de classe, o que torna suas vozes ainda mais urgentes e necessárias. A escuta de suas histórias configura ato político de legitimação de suas epistemologias.

Ao reconhecer essas professoras como intelectuais negras (Gomes, 2017), a pesquisa rompe com o silenciamento histórico a que foram submetidas, colocando em primeiro plano os conhecimentos pedagógicos que constroem a partir da experiência vivida, da ancestralidade e do enfrentamento cotidiano ao racismo.

A história de vida pode ser narrada por meio da entrevista. Para apreender a história de vida das professoras, utilizou-se a técnica da entrevista, considerada por Queiroz (1991) como a forma mais antiga e difundida de coleta de dados orais nas ciências sociais, representando importante instrumento pela forma de interação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. A escuta, neste trabalho, compreende-se como prática metodológica e ética. Inspirada na tradição africana, que valoriza o “ouvido como primeiro mestre” (Hampâté Bâ, 2010), ela procurou criar espaço de confiança e reconhecimento mútuo. As entrevistas ocorreram de modo individual e semiestruturado, mediadas por vínculos de afeto, respeito e horizontalidade entre pesquisadora e participantes.

Compreendendo o relato de vida como técnica de coleta de informações e produção de narrativa sobre o passado — na qual o presente se sobrepõe aos discursos produzidos no tempo presente —, organizou-se roteiro com os principais assuntos investigados: experiências escolares vivenciadas pelas professoras, incluindo aspectos da infância, relações familiares, adolescência; trajetória escolar e profissional; inserção no mercado de trabalho; experiências raciais e sentimentos

provocados, reação e enfrentamento; busca pela ascensão social; trabalhos desenvolvidos na escola sobre questões raciais; motivações para a realização do trabalho; participação da comunidade escolar e resultados do trabalho; visão sobre a participação de pessoas negras nas discussões raciais na escola; e visão sobre responsabilidade profissional.

Após as entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das narrativas das professoras. Para minimizar a possibilidade de identificação das entrevistadas, utilizaram-se pseudônimos tanto para os sujeitos quanto para a escola onde a pesquisa ocorreu, bem como para as escolas citadas pelas docentes.

Para análise dos dados, aplicou-se a técnica da análise de conteúdo, que estuda o sentido e a significação da informação a partir da frequência, da presença ou ausência de expressões, palavras, conceitos ou temas, permitindo analisar documentos escritos e não escritos por meio do agrupamento de significações (Bardin, 2016). O percurso analítico seguiu as etapas básicas indicadas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

No primeiro momento, realizou-se a leitura dos relatos das histórias de vida das professoras, produzidos por meio das entrevistas, integralmente transcritos e sistematizados para organização das histórias. Na análise das histórias de vida, aplicou-se a técnica da análise temática, elaborando-se um mapa das respostas para cada temática construída.

Posteriormente, efetuou-se a leitura dos sentidos encontrados, considerando os pressupostos e objetivos da pesquisa, em articulação com o quadro teórico adotado, em consonância com a observação do contexto social, histórico e cultural. Assim, a análise e a interpretação inferencial emergiram da leitura das histórias de vida produzidas a partir das narrativas das professoras.

A pesquisa envolveu cinco professoras negras de uma escola pública da rede estadual de ensino situada na periferia de Juiz de Fora-MG. Sou professora efetiva dessa escola, mas, durante a maior parte do trabalho de campo, estava afastada das atividades docentes em razão do exercício de outra função profissional. Retornei à instituição justamente quando o processo de entrevistas com as participantes se aproximava do fim.

A convivência anterior com as entrevistadas e o reconhecimento do cotidiano escolar me permitiram que, durante algumas falas, visualizasse nitidamente as

cenar relatadas, pois havia presenciado alguns acontecimentos mencionados. Em outros momentos, percebi sinais de desconforto, respostas genéricas ou possivelmente ensaiadas diante de determinadas questões. Essa percepção sensível atribui-se ao fato de que durante algum tempo, compartilhamos experiências naquele espaço. Embora temporariamente afastada da sala de aula, mantinha lembranças que, de algum modo, atravessaram algumas entrevistas.

O retorno ao ambiente escolar possibilitou observar, sob outro olhar, como vinham sendo conduzidas as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Contudo, não ocupei esse espaço como fiscalizadora da implementação da Lei 10.639/03, mas como pesquisadora interessada em compreender os sentidos atribuídos pelas docentes negras à sua atuação profissional.

O objetivo da pesquisa consistiu em analisar o contexto escolar e as práticas pedagógicas dessas professoras negras a partir da articulação de suas histórias de vida com as suas práxis, buscando identificar de que modo suas experiências individuais e coletivas refletem-se no fazer docente e na construção de estratégias cotidianas de enfrentamento ao racismo.

5 PROFESSORAS NEGRAS: HISTÓRIAS DE VIDA E O ENFRENTAMENTO AO RACISMO

Este capítulo dedica-se a apresentar as trajetórias de vida de cinco professoras negras, cujas experiências pessoais e profissionais atravessam o enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Busca-se compreender como essas mulheres constroem suas identidades docentes e articulam suas práticas pedagógicas a partir da ancestralidade, da resistência e da luta por igualdade racial. As narrativas aqui reunidas revelam não apenas os desafios impostos pelas desigualdades estruturais, mas também as estratégias cotidianas de superação e as contribuições desses sujeitos para a transformação dos espaços educativos. A pesquisa valoriza os saberes e protagonismos dessas mulheres, fundamentais para a construção de uma educação antirracista e emancipatória.

5.1 QUEM SÃO AS PROFESSORAS?

Defini-las seria presunçoso diante da complexidade e da potência de suas trajetórias, marcadas por experiências singulares e cotidianas que as atravessam — e que, por sua vez, também ressignificam. Entretanto, nos parágrafos a seguir, apresentei, ainda que brevemente, aspectos que permitem vislumbrar quem são essas professoras. Para preservar suas identidades, utilizei os pseudônimos que representam os nomes das minhas tias: Ângela, Fátima, Carmen Lúcia, Marina e da minha mãe: Rita.

5.1.1 Ângela

Ângela é uma mulher preta, tem 51 anos e reside em Juiz de Fora. Não professa nenhuma religião. Participa ocasionalmente de movimentos sociais. É solteira e mãe de um filho. Seu pai, homem negro, foi pintor; sua mãe, que se autodeclara branca, trabalhou como lavadeira e atualmente é do lar.

Ela cursou toda a educação básica em escolas públicas e formou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde também concluiu a especialização em História da África.

Com 18 anos de experiência na docência, atua em uma escola da rede estadual de ensino, nos turnos da manhã e da tarde. Pela manhã, exerce cargo efetivo como supervisora escolar; à tarde, é professora em regime de contrato temporário. Lecionou na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio. Atualmente, ministra aula para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

5.1.2 Fátima

Fátima é uma mulher preta, tem 36 anos e reside em município próximo a Juiz de Fora. Professora de fé católica, é solteira e não tem filhos. É filha única. Seu pai é soldador aposentado e sua mãe é empregada doméstica aposentada.

Ela cursou toda a educação básica em escolas públicas, assim como o ensino superior, realizado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), onde se licenciou em Pedagogia. Possui duas especializações: Gestão Educacional – Ambientes Escolares e Não Escolares e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, cursa mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Com 14 anos de experiência docente, atua nas redes pública e privada de ensino. Leciona no turno da manhã e trabalha à tarde como coordenadora pedagógica em instituição privada. Na rede estadual, é professora efetiva e atua há sete anos na mesma escola. Já trabalhou com Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Atualmente, exerce a função de professora eventual¹⁵.

5.1.3 Rita

Rita é uma mulher preta, tem 61 anos e nasceu em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Após se divorciar, mudou-se para o Rio de Janeiro e, posteriormente, fixou residência em Juiz de Fora. É católica, tem dois filhos e integra o Grupo Nzingas¹⁶.

¹⁵ Professora eventual é aquela que tem como principal atribuição substituir docentes ausentes.

¹⁶ Coletivo de mulheres negras contadoras de histórias localizado em Juiz de Fora. O grupo Nzinga busca encantar, entreter, educar, incluir e sensibilizar por meio de contos da

Seu pai foi carpinteiro e sua mãe, costureira. Concluiu o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas, sendo bolsista nestas últimas. Coursou o Magistério de Nível Médio, o Normal Superior e a Licenciatura em Pedagogia, todos em uma instituição privada.

Possui mais de 30 anos de experiência docente. Atualmente, leciona nas redes estadual e municipal de Juiz de Fora, ambas em regime temporário. Este é seu primeiro ano na rede estadual e, na escola onde a pesquisa foi realizada, atua como professora de apoio¹⁷.

5.1.4 Carmem Lúcia

Carmem Lúcia é uma mulher preta, tem 56 anos e é casada. Professora católica e não participa de movimentos sociais. Filha de um copeiro e de uma empregada doméstica, cursou a educação básica em escola pública. Realizou a licenciatura em Pedagogia em instituição privada, beneficiada por bolsa de estudos conquistada após concluir o ensino supletivo e obter excelente pontuação no vestibular. Possui especialização em Gestão Escolar. Atualmente está aposentada, mas exerceu a docência por 20 anos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.1.5 Marina

Marina é uma mulher preta, tem 36 anos, é católica e não participa de movimentos sociais. Seu pai é vendedor e sua mãe, professora. Coursou a educação básica em escola pública e a licenciatura em Pedagogia em instituição privada. Possui especialização em Educação Especial e Inspeção Escolar. Atua há 12 anos como professora, com experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do

tradição africana e afro-brasileira. Disponível em: <https://www.instagram.com/nzingacontosafricanos?igsh=eDduZ3M5YXRhNDZh>.

¹⁷ O professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) atua no apoio ao processo pedagógico de escolarização de estudantes com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na escola comum. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/56-divep/diversidade-e-inclusao/73-profissionais-de-apoio>.

Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, trabalha como professora de apoio na escola onde a pesquisa foi realizada.

5.2 INFÂNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA

A Constituição Federal de 1988 marca um avanço significativo no reconhecimento da infância, ao estabelecer as crianças como sujeitos de direitos e delinear a proteção integral a elas (Brasil, 1988). O artigo 227, que determina ser “dever de todos prevenir a ocorrência de ameaças ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, orienta a formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990.

Embora o ECA constitua uma lei abrangente de garantia de direitos, fundamentada nos princípios de proteção integral que asseguram às crianças e adolescentes o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, os indicadores sociais revelam que as crianças negras não usufruem plenamente desses direitos previstos na legislação. Torna-se evidente que o racismo estrutural impede o acesso integral dessas crianças a seus direitos básicos. Assim, questiona-se: de quais crianças os dispositivos legais efetivamente traduzem o direito à proteção integral? “Crianças negras não são crianças?” (Luz; Gonzaga; Araújo, 2023, p. 94).

Ao abordar o direito à educação, destaca-se que as trajetórias escolares de Ângela e Carmem Lúcia durante a educação básica não seguiram um percurso linear, pois ambas interromperam os estudos por algum tempo. Elas pararam de estudar na adolescência para trabalhar: Carmem Lúcia para auxiliar no orçamento doméstico, e Ângela para custear um curso de teatro no Rio de Janeiro. Carmem Lúcia relata:

A minha infância sempre foi muito difícil, porque meus pais tiveram que trabalhar muito cedo e, assim, nós éramos privados de... das coisas básicas mesmo, alimentação. E, assim, eu me lembro que na época eu sempre estudei em escola pública, numa escola que é perto mesmo do bairro. E na época eu cantava no coral da igreja, e foi oferecido uma bolsa pra concluir o ensino médio em uma escola particular. Então, assim, eu fui, e não consegui. Eu vi, assim, que tinha outros tipos de matérias que eu nunca tinha visto dado. E os outros alunos que já estavam lá como química, física, biologia. Eu

nunca tinha visto isso aqui. Então, assim, eu lembro que eu falei com a minha mãe, não vou estudar não, porque eu acho que eu não vou conseguir. Ela falou assim, não, minha filha, tudo bem, pode sair, porque eu prefiro você trabalhando pra me ajudar financeiramente. E, assim, a gente não sabia o valor dos estudos. A minha família também não sabia o valor dos estudos naquele momento. E eu lembro que eu trabalhava muito novinha, recebia, no dia do pagamento a minha mãe ia lá, buscava, eu dava o pagamento toda feliz, e ela me dava um dinheiro pra tomar uma Coca-Cola, e aquilo pra mim era uma felicidade. Eu não achava aquilo como, não, o dinheiro é meu! Eu dava com prazer mesmo de estar ajudando, tentando ajudar a melhorar um pouco a vida deles. (Carmem Lúcia)

Essa fala indica que não se tratava de ignorância quanto ao valor dos estudos na família de Carmem Lúcia, mas da busca por alternativas que sustentassem a sobrevivência familiar. Nesse sentido, Gonzalez (2020, p. 41) destaca que “lutar pela sobrevivência significa para tais famílias não poder deixar suas crianças irem à escola, porque, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência”.

Ângela desejava ser atriz e precisava fazer um curso de teatro no Rio de Janeiro. Sua mãe trabalhava como faxineira, e uma colega, também faxineira em uma escola particular de Juiz de Fora, mencionou que o filho, residente no Rio de Janeiro, buscava uma empregada doméstica. Ângela percebeu essa oportunidade como ideal, já que não tinha parentes, tampouco recursos financeiros para se manter na cidade e custear o curso.

Na época, Ângela havia recebido uma carta da Universidade de São Paulo (USP) para cursar teatro, mas não dispunha de condições financeiras para se mudar para São Paulo. O acordo previa que ela residisse no emprego, trabalhasse no turno da manhã, estudasse teatro à tarde e frequentasse a escola à noite. Contudo, sua trajetória escolar foi interrompida:

Então, eu fui pro Rio trabalhar numa casa de família, eu tinha 17 anos, e foi me proposto tudo o que eu precisava pra poder fazer um curso de teatro, porque eu tinha vontade de ser atriz. Eu saí daqui no meio da oitava série, que era antigamente, cheguei lá e eu tinha que concluir. Como eu sempre sonhei em ser atriz, já tinha feito balé aqui, já tinha feito oficinas de teatro, e achava que eu tinha um perfil. E aí, eu queria fazer esse curso do Tablado porque nesse curso, a maioria dos atores se tornavam profissionais. Não assim, não queria dizer que eu fosse pra televisão, mas eu teria essa profissão. E ele era muito caro de fato, ele era um salário mínimo. E eu não tenho parente no Rio, não tinha condições, meus pais não tinham essa visão, também não tinham condições de me manter. Eu tinha recebido uma carta da USP pra fazer lá, mas todos os gastos seriam por minha conta. Não teria condição, até porque São Paulo é mais

longe. Aí, a mãe desse rapaz, que também era faxineira da escola particular, conjuntou a possibilidade de eu ir trabalhar pra ele porque ele estava precisando de uma pessoa pra cuidar da filhinha dele. A esposa dele trabalhava no Colégio Dom Pedro, e ele era sargento do Exército. Então, pra mim, foi super viável, porque eu fui, aí me matriculei na Escola Duque de Caxias, ela me mandou pra ir estudar a partir das 18 horas. Trabalharia até meio dia e teria de meio dia até às 17 pra resolver essa questão do curso. Então, quando foi aproximando a época do curso, a mulher do patrão mudou de trabalho, mudou o horário de trabalho, ela trabalhava até meio dia, transferiu o horário de 13 às 18, então já começou o conflito, porque já me atrapalharia no curso. (Ângela)

A mudança de horário da patroa de Ângela comprometeu não apenas o curso de teatro, mas também sua vida escolar, obrigando-a a retomar os estudos após o retorno a Juiz de Fora.

A desigualdade racial apresenta-se como uma transversalidade que abrange setores diversos do cotidiano das pessoas negras, como saúde, educação, lazer e moradia. As trajetórias escolares de Carmem Lúcia e Ângela exemplificam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE: em 2022, do total de 9 milhões de pessoas que não concluíram o ensino médio, 71,6% eram pretas e pardas, enquanto entre os brancos o percentual foi de 27,4% (Instituto Jones dos Santos Neves, 2022).

As dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias na infância figuram como relatos recorrentes nas memórias das professoras. Observa-se que os contextos familiares definem as estratégias de sobrevivência e ressignificação dessas famílias, expressando subjetividades nas vivências marcadas pela escassez de recursos.

A professora Fátima contou que, durante sua infância, seu pai esteve desempregado por longo período, e sua mãe foi a única provedora do lar, trabalhando como empregada doméstica. Nesse contexto, formou-se uma rede de apoio entre sua mãe e suas tias:

Eu cresci numa família com bastante dificuldade financeira. Passamos por um momento na minha infância do meu pai estar desempregado e da renda da família ser só da minha mãe, que era empregada doméstica. Uma infância com bastante restrições, bem regrada. Nunca faltou nada, mas também a gente não esbanjava. Minha mãe sempre teve muita ajuda da minha tia que, também tinha uma filha da mesma idade. Na verdade, uma era apoio da outra. Nós temos a mesma idade, eu e minha prima. Então, sempre houve apoio mesmo e sempre entre mulheres. No caso, minhas tias com a minha

mãe e minha mãe com as minhas tias. Eu e meus primos compartilhávamos muitas coisas da infância, porque teve uma época que a minha tia cuidava da gente. Enquanto uma tia trabalhava, a outra ficava em casa e cuidava dos sobrinhos. A gente sempre passava um pouco de aperto, mas nada que falasse assim, nossa, sou traumatizada por conta disso. Eu percebo muito que tinha essa questão de mulheres cuidando de mulheres, se ajudando, principalmente por conta de sermos mulheres pretas. Então, eu acho que sempre tinha essa questão do cuidado muito evidente. E meu pai trabalhando fora ou passando por esse período de estar desempregado e a gente ter que contar com a ajuda de outras pessoas, mas sempre na própria família. (Fátima)

A crescente urbanização a partir dos anos 1950 acompanhou o desenvolvimento industrial, feminilizando atividades laborais ligadas a serviços como escritórios e bancos. Todavia, essas funções exigiam a escolaridade que a maioria das mulheres negras não possuía, resultando em sua exclusão. Além disso, aquelas que atendiam ao requisito escolar enfrentavam o critério da “boa aparência”, perpetuando suas exclusões nesses setores.

Em termos de formação econômica, coexistem no Brasil três processos qualitativamente distintos de acumulação: capital comercial, capital industrial competitivo e capital industrial monopolista. Cabe ao capital monopolista a hegemonia sobre os demais, dadas as articulações entre os três setores (formas pré-capitalistas de exploração da mão de obra; e capitalismo competitivo e capitalismo monopolista com seus respectivos mercados de trabalho). Vale notar, entretanto, que tais setores funcionam com uma autonomia relativa, apesar de, para o sistema como um todo, qualquer problema surgido num deles afetar e ameaçar a totalidade do mesmo sistema. Tal tipo de coexistência, por um lado, demonstra que esse desenvolvimento desigual e dependente mescla e integra momentos históricos diversos. E, em termos de superpopulação relativa, é importante ressaltar que ocorre na constituição desse sistema não somente um exército industrial de reserva, mas uma massa marginal crescente, em face do mercado de trabalho do setor hegemônico. Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho (Gonzalez, 2020, p. 48).

Apesar da interseccionalidade das opressões, muitas mulheres negras seguem como arrimo de família:

Enquanto seu homem é objeto da perseguição, repressão e violência policiais (para o cidadão negro brasileiro, desemprego é sinônimo de vadiagem; é assim que pensa e age a polícia brasileira), ela se volta

para a prestação de serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta da formação social brasileira (Gonzalez, 2020, p. 50).

Na relação familiar de Fátima, observa-se a união entre mulheres negras que vivenciam processos de vulnerabilidade e dor — o que Piedade (2019) denomina dororidade. Esse conceito não pretende competir com a sororidade, tampouco medir quem sofre mais, mas dialoga com a sororidade ao abarcar a pretitude e os sofrimentos das mulheres negras na diáspora (Piedade, 2019).

A professora Rita relatou que as dificuldades financeiras marcaram sua infância, porém destacou a felicidade vivida, apesar das limitações. Sua adolescência foi mais difícil, pois precisou trabalhar e conciliar o emprego com os estudos para ajudar no orçamento familiar:

Eu tive uma infância boa, mas assim, no meio da pobreza hoje a gente entende e vê, mas uma infância com uma certa liberdade. Eu podia brincar no quintal de casa, fazendo cozinhadinho. Foi assim, tinha aquelas coisas, de brincar, mas, tinha não brinquedo. Eu lembro que com a minha primeira boneca, eu brinquei quando tinha seis anos. Tinha boneca de pano, né, de pano que minha avó fazia, mesmo cega, ela fazia, e minha mãe também. E, assim, tinha muitas privações. Mas, foi uma infância boa! Como pobre, a gente não tinha várias coisas, e eu nem vislumbra, assim, a situação de hoje, né, que muitas crianças, falam que não tem isso ou aquilo! A gente não tinha televisão, a gente não tinha N coisas, que para a gente não fazia tanta falta, porque a gente não conhecia. A minha adolescência foi difícil, de uma certa forma, porque comecei a trabalhar com 13 anos de idade. Com 13 anos, meu primeiro emprego, não tinha carteira assinada, mas assim era o emprego que eu tinha. Todos os dias trabalhava na tipografia, nunca esqueço aquilo, na frente era uma papelaria, e lá dentro a gente trabalhava na tipografia. Hoje tem essas facilidades, essas impressões, antes a gente tinha que ir com uma máquina grande, uma máquina média, colocar as letrinhas, não me esqueci, colocava letrinha por letrinha para fazer panfleto, no fim do dia ainda tinha que varrer, tinha que amarrar pedacinho de barbante para fazer pacote. E estudava, saía de manhã, trabalhava, depois ia para casa, trocava de roupa e ia para o colégio. Tudo que a gente trabalhava, que ganhava, eu pensava que tinha autonomia, mas não tinha tanta autonomia que a gente recebia e tinha que ajudar em casa. (Rita)

A escola constitui um espaço fundamental na formação pessoal, onde as relações interpessoais podem impactar positiva ou negativamente a vida do indivíduo. No que tange às relações étnico-raciais, o cotidiano escolar desempenha papel essencial na construção da identidade negra. Porém, como ressalta Paulo

Freire (1997), a escola não é uma ilha: ela exerce influência além de seus muros e sofre influências externas. Assim, práticas escolares podem reproduzir preconceitos e discriminações que ainda permeiam a sociedade.

Eliane Cavalleiro, na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, evidencia como crianças pequenas podem reproduzir práticas racistas e como a omissão da escola e da família contribui para a cristalização do racismo como elemento estruturante da nação brasileira (Cavalleiro, 2015). Segundo a autora, a complexidade do racismo demanda um trabalho conjunto da família e escola para a reflexão profunda sobre os impactos da perpetuação dessa discriminação.

Carmem Lúcia rompeu o silêncio ao revelar o quanto foi dolorosa sua experiência escolar, marcada pelo medo da rejeição e pela sensação de não pertencimento:

Na escola eu não me socializava, tinha poucas amizades. Tudo com medo de ser rejeitada. Eu não me achava uma criança que seria capaz de estar ali, ou até mesmo me envolver com uma pessoa de pele clara. Ou até mesmo ter uma amizade, de uma pessoa branca. Então eu sempre ficava mesmo, assim, no meu canto, sabe, e quietinha na minha. Uma timidez muito grande. E tudo devido a essa baixa autoestima também. As professoras achavam, tipo assim, muito normal essa questão. Eu lembro, de uma situação constrangedora que eu passei. Eu estava com o lencinho tentando esconder meu rosto. Era uma coisa impressionante! Eu tentava esconder! Aí eu coloquei o lencinho. Eu lembro que a professora foi, tomou o lencinho e levou lá na direção falando que eu estava usando o cheirinho da Lolo. E foi muito constrangedor perante a turma. E eu não tive, voz pra falar que não era aquilo. Que eu estava tentando me esconder ali, sabe, pra não ser, assim, vista. Então, aquilo me marcou muito. E foi, perante toda a turma. Foi um momento, que eu também não esqueço que me marcou muito. Eu acho que eu tinha uns 13 para 14 anos. (Carmem Lúcia)

Em espaços onde se espera tratamento respeitoso, manifestam-se atitudes inimagináveis por parte de profissionais que deveriam assegurar uma educação antidiscriminatória. Ângela identificou tratamento diferenciado motivado pela cor da pele:

Nos anos finais, eu tive uma outra professora que teve muita implicância comigo. Eu percebi, consegui perceber, que era pelo fato de eu ser negra, porque, até na Escola Carolina de Jesus, era uma sala onde tinha muitos alunos brancos e, como eu não dava conta de todo o contexto escolar ali, porque, às vezes, eu não entendia muito

química, eu sentia que ela não tinha boa vontade pra explicar. Ela deixava transparecer isso, porque, às vezes, eu pegava explicando para as outras meninas. (Ângela)

Marina também recebeu tratamento diferenciado durante os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Eu, estudei aqui na Escola Estadual Geralda Caetano da Silva na educação infantil e na época foi super tranquilo. Quando eu fui para a Escola Paraíso, que é uma escola que eu estudei do 1º ao 5º ano, eu tive alguns problemas de preconceito até por professores. Depois eu vim para a Escola Estadual Rosa Cabinda, que é o lugar onde eu mais me encontrei, que eu me senti mais em casa por ter mais alunos negros na escola, inseridos na escola. Na minha outra escola eu achava o tratamento dos professores comigo diferente das outras alunas, porque eu era a única negra na sala, na turma. Então, tudo era minha culpa. Eu tirava boas notas, eu queria ser a melhor aluna, porque meus pais sempre pegaram no meu pé para poder ter boas notas, sempre me colocaram em aulas particulares, para eu não poder sair do padrão que a escola tinha. E os professores me faziam lembrar que eu não fazia parte daquele lugar. Eles sempre colocavam isso comigo, alguns, não eram todos, mas eu lembro bem que todos fizeram isso comigo. Na escola Rosa Cabinda foi diferente porque a maioria dos estudantes eram negros, então eu estava em casa praticamente, me sentia em casa. (Marina)

Rita buscou se destacar nos estudos como forma de superar as dificuldades financeiras. Durante certo tempo, estudou como bolsista em escola confessional:

Eu fui a primeira mulher a usar um kichute na vida, na escola. Mas assim, foi desse jeito. Quando se fala hoje que tem bullying, tem toda essa temática, e realmente há, e a gente precisa trabalhar muito isso, trabalhar empoderamento feminino, no meu tempo não, portanto. Se você não tinha dinheiro, você tinha que sobressair nos estudos, tinha que estudar para ir além, e marcar, de certa forma, o território. A ponto de as colegas irem pedir cola. Sabe essa coisa, de você tentar ser aceita, ou talvez até fosse, não sei. Às vezes eu paro e fico pensando, será que isso que eu fazia não era para ser aceita? Mas não mexeu muito com a minha cabeça, não sei não! Mas eu tinha que estudar, nunca repeti de ano, sempre foi aquela coisa, minha mãe nunca precisou ficar me pedindo para estudar. Eu trabalhava, estudava e corria atrás, e graças a Deus sempre fui aprovada com nota azul. (Rita)

A associação entre bullying e racismo causa controvérsia no espaço escolar. Em 6 de novembro de 2015, o governo federal sancionou a Lei 13.185 (Brasil, 2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Essa lei define expressões preconceituosas como práticas de bullying, mas não

menção o racismo (Stroher; Meinerz, 2024). A associação entre bullying e racismo contribui para a manutenção dos privilégios das pessoas brancas e para a perpetuação de estereótipos contra a população negra (Stroher; Meinerz, 2024).

Assim, torna-se essencial compreender as definições de bullying e racismo para que as ações de combate a ambos se baseiem em seus reais significados. Muitos confundem bullying e racismo, mas eles são processos distintos de discriminação. O bullying é definido como

[...] ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, art. 1º).

Munanga (2010) observa que

O fenômeno chamado racismo tem grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora por meio de uma única definição, ora por meio de uma única receita de combate. Não existe maneira mais fácil de abordá-lo, a não ser começando pelas perguntas aparentemente simples e elementares tais como: afinal, o que é raça? O que é racismo? Por que o racismo não se manifesta como racismo? (Munanga, 2010, p. 165).

No ambiente escolar, práticas racistas frequentemente recebem o rótulo de bullying, sobretudo quando se manifestam como racismo recreativo — que expressa o desprezo racial por meio do humor (Moreira, 2019).

A professora Fátima relatou que, ao receber apelidos na escola, reagia para “não ficar por baixo” e defender a si mesma e a prima, que também sofria com apelidos:

Eu lembro que tinha um colega, já no 8º ano, que falou alguma coisa, foi lá e falou, né, pretinha, neguinha, alguma coisa. E ele era bem gordinho. E eu chamei ele de Tio Phill, que era o Tio Phill da série Um Maluco no Pedaço. Tipo assim, eu ataquei, entendeu? Eu apelidava atacando. Apelidava também, né, hoje é bullying, mas na época a minha defesa era chamar ele de gordo, barril de rolha, não sei o que... E aí a gente acaba usando de forma agressiva. Eu falava mesmo, assim, né. E aí como estudava sempre, eu e minha prima e ela sempre foi muito quietinha, ela chorava, e eu defendia ela. E aí eu apelidava também, aí todo mundo ria, e aí passava, sabe? Mas eu apelidava também. (Fátima)

Rita também conviveu com apelidos na escola:

Eu tinha um colega. Hoje, ele é um artista plástico lá em Olinda, e ele me perturbava, na quinta série. Ele me chamava de cafuza.

– Cafuza!

Tinha hora que me irritava. Um dia eu cheguei e falei:

– Vamos parar com essa história de me chamar de cafuza, que eu não sou cafuza, coisa nenhuma!

E então ele disse que eu era sim. Eu lembro disso, era uma coisa que me incomodava. Não tinha como bullying, mas era de uma certa forma. Antigamente a gente apelidava o outro a torto e a direita, dentro de sala de aula. Era bom, não levava com tanta maldade, mas teve um dia que eu me aborreci e fiquei zangada com ele, aí ele parou de me chamar de cafuza. Eu marquei território, e disse que não queria que ele me chamasse de cafuza. Hoje a gente é amigo. Quando teve o carnaval, eu encontrei com ele. Ele olhou para mim e falou:

– Não acredito! Mas não é cafuza não!

– Pode me chamar de preta, cafuza não! (Rita)

Embora racismo e bullying apresentem características semelhantes — uso de discriminações e violências psicológicas ou físicas de um grupo contra outro — o bullying é nomeado e combatido, enquanto o racismo é relativizado e negado, pois:

Ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (Munanga, 2010, p. 164).

Diante das trajetórias relatadas e das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a infância e o ambiente escolar representam momentos significativos para a construção da identidade e para o enfrentamento das desigualdades raciais. As experiências de exclusão, discriminação e resistência vivenciadas pelas professoras negras evidenciam a necessidade urgente de políticas educacionais e sociais que promovam a equidade racial, valorizem as narrativas negras e desconstruam o racismo estrutural presente nas instituições escolares e nas famílias. Somente a partir do reconhecimento dessas realidades e da implementação de práticas inclusivas será possível garantir que todas as crianças tenham acesso pleno aos seus direitos.

5.3 A MULHER NEGRA E A ESTÉTICA

Compreender-se negra em uma sociedade racista, que estabelece como paradigma de beleza o padrão branco europeu, não constitui tarefa fácil. Reconhecer-se como uma mulher bonita revela-se ainda mais desafiador. Afinal, o que significa ser bonita?

Durante as entrevistas, diversas vezes, ao ouvir as professoras, a autora recorda situações tristes relacionadas ao próprio cabelo, vividas há tempos, que ainda causam pesar — apesar de todo o aprendizado adquirido na militância no movimento negro. Pergunta-se: por que a sociedade ainda permanece racista?

O conto *Incidente na raiz*, do escritor Cuti, apresenta Jussara, uma mulher negra que acredita ser branca e que nunca encontrou alguém com coragem suficiente para lhe falar sobre sua negritude (Cuti, 2008). Jussara tenta esconder suas raízes crespas: usa creme alisante e ferro quente. Na pele, aplica pó para clarear. Os pregadores que sua mãe colocava em seu nariz, quando criança, não conseguiram afiná-lo, então ela passou a juntar dinheiro para realizar uma cirurgia plástica. Para os lábios, encontrou uma alternativa: mantê-los presos dentro da boca, para reduzir seu tamanho.

Uma invenção estrangeira chama sua atenção: o permanente, um método de alisamento que esconderia suas raízes por mais tempo. Sem hesitar, utiliza as economias reservadas para a cirurgia e passa pelo processo, mas sofre queimaduras no couro cabeludo, desmaia e é internada.

O desfecho do conto adquire tom cômico: ao acordar, o enfermeiro chama Jussara de "nega", e ela desmaia novamente. Os traços diacríticos que Jussara teima em esconder — cor da pele, cabelos crespos, nariz e lábios — remetem às raízes africanas. Contudo, esses traços entrelaçam-se ao processo de inferiorização e coisificação do corpo negro, fatores essenciais para justificar o regime escravista. Isso culmina na criação de um padrão de beleza ainda perceptível atualmente.

E que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que deseja ocultar e/ou negar. Além disso, são vistos como marca de inferioridade. A presença desses sinais é rejeitada pelo ideal do branqueamento e tratada de maneira eufemística no mito da democracia racial (Gomes, 2020, p. 40).

A professora Ângela relata que sempre teve consciência de ser preta. Seu pai era preto, e sua mãe se autodeclara branca (embora, para Ângela, sua mãe seja parda).

Olha só, na realidade eu sempre soube que eu era preta. Até porque o meu pai era mais retinto. A minha mãe e os meus irmãos são pardos, bem claros. Então, eles se achavam brancos. Eu acho que a minha mãe se acha branca ainda, porque a família dela também era toda branca. Mas, eu não tinha essa consciência eu não sei se é consciência racial. (Ângela)

Ângela recordou que, quando criança, sua mãe realizava os cuidados com seus cabelos buscando, ao máximo, imitar os penteados das pessoas brancas. Na adolescência, ao assumir o cuidado pessoal, não conseguiu manter os cabelos arrumados e decidiu alisá-los.

Na adolescência, eu sempre tive um certo complexo. Uma hora pro corpo, outra hora pro cabelo, outra hora para os lábios. Eu não tinha essa noção que era racismo, mas eu tinha essa percepção que eu era diferente, que eu podia não ser aceita por um motivo ou outro. Tanto é que eu nunca namorei. Nunca namorei. Às vezes que eu tive oportunidades, foram com segundas as intenções. Então, assim, eu não ficava. O único menino que eu fiquei... Eu ficava sempre de blusa amarrada na cintura, porque eu tinha vergonha. Trabalhava em casa de família. Eu dormia de cabeça coberta, por medo de alguém estar me observando. Então, eu sabia que era por conta dos lábios. Tinha um problema muito sério com a questão do cabelo. E minha mãe, assim, ela passava o pente quente ou passava chapinha. Então, até uma certa idade, eu andava arrumadinha, entre aspas, numa visão ainda embranquecida. Mas, depois quando eu tive que começar a tratar sozinha do meu cabelo, eu já não conseguia mais. Alisei o cabelo várias vezes. Sempre tive muito problema com a questão do cabelo, durante a adolescência e do corpo também. (Ângela)

Percebe-se, a partir do exposto, como as pessoas negras internalizam o olhar do outro sobre seus corpos, como se suas características físicas representassem um problema. Na verdade, o problema não reside no corpo negro, no cabelo, nariz, cor da pele ou lábios. O problema é o racismo.

Processo semelhante ocorre com a professora Marina, que, na adolescência, sentia certo desconforto com seu cabelo ao compará-lo ao das colegas brancas.

Na adolescência, veio algumas coisas na minha cabeça, a respeito de umas amigas minhas. Que eu via a diferença dos cabelos e eu queria ter o cabelo mais liso na época. Aí eu vim, né, começar a

fazer o tratamento do cabelo, fazer progressiva, para poder tentar alisar o cabelo. Eu queria um pouco ser mais igual às minhas amigas. (Marina)

A manipulação dos cabelos constitui uma prática social comum em diversas culturas. Porém, para pessoas negras, pode acarretar conflitos subjetivos, relacionados à aceitação ou rejeição do próprio corpo (Gomes, 2020), sinalizando uma ambiguidade.

Se comparada com a trajetória dos nossos ancestrais africanos, a manipulação do cabelo pelo negro da atualidade e, sobretudo no Brasil, revela um processo que além de ambíguo e tenso, representa a construção de uma estilização e de uma estética negra, geradas no contexto de uma sociedade racista. Assim, o uso do alisamento entendido como um comportamento social pode ser visto por um lado como um resultado da introjeção da opressão branca imputada ao negro, o que inclui a imposição de um determinado padrão estético. Mas, por outro lado, esse comportamento também pode ser visto como integrante de um estilo de o negro usar o cabelo, construído dentro de um sistema opressor, porém com características que são próprias da comunidade negra e do seu padrão estético (Gomes, 2020, p. 195).

A militância negra das décadas de 1960 e 1970 demonstrou que o uso do cabelo crespo e natural constitui uma forma de resistência à introjeção dos valores das pessoas brancas. Porém, esse discurso não deve manifestar-se como julgamento às pessoas negras que optam por não utilizar o cabelo crespo (Gomes, 2020).

Na contemporaneidade, as redes sociais assumem um papel importante na valorização da identidade negra a partir do uso dos cabelos crespos. O movimento Encrespa Geral exemplifica essa mobilização. Com a proposta de debater o uso e a valorização do cabelo crespo, mobilizou o Facebook, expandiu-se por diversas regiões do país e contribuiu para o avanço na produção de cosméticos voltados para cabelos crespos.

Quanto ao uso de alisamentos, a professora Marina relata que os utiliza desde a infância para facilitar os cuidados capilares diante da correria cotidiana. Para ela, o importante é que a pessoa se sinta bem, independentemente de o cabelo estar crespo ou alisado.

Quando eu era criança o cabelo, a minha mãe sempre optou pelo mais fácil, que é o relaxamento, principalmente porque eu ficava sozinha, então tinha que ser algo que eu conseguisse lidar rápido,

conseguisse me organizar para as atividades que eu fazia. E eu nunca achei ruim ela fazer, porque eu também gostava. E depois eu acho que, assim, eu nunca tive vontade, apesar de já ter curiosidade, de fazer transição, por exemplo, e saber como que eu ficaria. Mas, assim, não é algo que é algo de costume mesmo, eu não tenho vontade de fazer. E aí eu continuei fazendo. Eu já fiz várias coisas. O cabelo já caiu? Vai crescer! E aí cortou e cresce, aquela coisa, mas eu sempre fiz e, assim, nunca me senti incomodada. Eu me sinto incomodada quando ele não está do jeito que eu quero. Seja alisado ou crespo. É fácil. E a gente se acostuma. Eu acho que é uma coisa de se olhar no espelho, de se sentir bem. Independente se vai ser cachado, liso, crespo. Acho que é se sentir bem. Eu me sinto bem. Não tenho problema com o tamanho do meu nariz, nem com o tamanho da minha boca, é enorme. É enorme! Não tenho essa coisa, de falar que não vou usar batom vermelho, nunca tive isso. Talvez na infância usasse menos. Mas assim, eu tenho foto que a minha mãe tirava, ia levar pra tirar foto, batonzão rosa na boca. Mas nunca me incomodou. Porque quanto maior a boca, mais eu apareço. Mas nunca me incomodou, não. Eu acho que é bonito. Eu gosto! (Marina)

As professoras Ângela e Rita relatam que, na fase adulta, passaram pelo processo de transição capilar — quando a pessoa deixa de usar produtos químicos que alteram a textura do cabelo e opta por mantê-lo em sua forma natural. O contato com coletivos de mulheres negras, o acesso a obras de feministas negras e, no caso da professora Ângela, a inserção na especialização em História da África, desempenham papel fundamental nesse processo de compreensão dos corpos femininos negros como ato político.

Só numa época da adolescência, que eu fiquei interessada por um menino e ele ficou com uma menina negra, que tinha o cabelo cacheado e era magra. E eu pensava que se eu fosse branca, tivesse cabelo liso, talvez ele ficasse comigo. Então, já era uma percepção, mas eu não tinha essa noção. Essa percepção veio quando eu fiz uma especialização em História da África, na época eu tinha uns quarenta anos. Quando eu adquiri essa consciência racial eu me senti, vou dizer, protegida, entre aspas. Uma proteção, assim, agora qualquer coisa que acontecer, eu sei que rumo que eu tomo, né? Talvez não tenha uma consciência psicológica pra decidir na hora que, quer dizer, você é pega de surpresa, você fica sem reações. Mas, por outro lado, eu gostei pra eu poder saber quem, de fato, eu sou. Eu comecei a usar meus batons vermelhos, que eu adorava, mas tinha vergonha com mais naturalidade. Eu comecei a deixar meu cabelo do jeito que ele é, sem vergonha. Eu comecei a me defender de certas falas. Porque eu comecei a conversar mais sobre isso, com as pessoas, então, assim, pra mim foi muito bom, porque me libertou um pouco. É claro que, às vezes, a gente vivencia algumas situações, por mais que você tenha o conhecimento, às vezes, na hora, dá uma, sei lá, dá uma travada. E depois é que eu penso, devia ter falado isso, devia ter falado aquilo. E também, como a gente mora num país muito racista, tem a questão financeira. O

poder mesmo. Então, eu tenho medo, às vezes, de falar demais e depois não ter condição de pagar uma advogada pra me defender, apanhar. (Ângela)

Rita relata:

Essa consciência da minha negritude, de já conhecer os meus antepassados, os meus ancestrais, isso vem de uns seis, sete anos pra cá, mais aflorado essa coisa da conscientização. O que é que eu posso fazer pra mudar isso? Não é mudar a minha negritude. É me orgulhar da minha ancestralidade e levar isso pra outras pessoas. Dentro de casa mesmo! Eu relaciono esse afloramento as discussões mesmo em grupos, assim, entre amigos, vendo determinadas notícias que marcaram muito. Quando você começa a ler mais, a se informar mais. Aí você conhece Ângela Davis, você conhece bell hooks, você vai conhecendo algumas mulheres empoderadas. Homens também que lutam por essa igualdade, essa equidade. Então, a gente vai descobrindo que pode também fazer a diferença e querendo um lugar. Ter isso que as pessoas tanto falam de lugar de fala. Essa percepção trouxe mudanças na minha vida. Aquela coisa de você esticar cabelo, pra você estar arrumada, você tem que estar de cabelo esticado, de cabelo arrumadinho. Eu vi que eu posso andar assim (nesse momento Rita colocou a mão em seus cabelos crespos esbranquiçados para me mostrar como eles são), que é meu! E eu vou ser eu, com ele desse jeito! E hoje, assim, eu tenho consciência de quem eu sou, eu sei que a gente tem que andar arrumada, tudinho, mas isso não vai me fazer ser melhor ou pior que ninguém. Me amo, cara, me amo! (Rita)

Os processos de aceitação dos sinais diacríticos do corpo negro relacionam-se intrinsecamente à construção da identidade negra. Contudo, é necessário ter cautela ao abordar o cabelo como parâmetro definidor dessa identidade.

Por exemplo, a professora Fátima utiliza o cabelo alisado, mas, desde criança, reconhece-se como preta, pois sua mãe sempre lhe dizia que ela era preta, e conversas sobre pertencimento étnico-racial faziam parte do diálogo familiar. Segundo Fátima, só anos mais tarde — ao ter uma professora de História que abordava a questão negra no Brasil além do período da escravidão e discutia as consequências do racismo — é que percebeu que aquelas conversas infantis diziam respeito ao seu pertencimento étnico-racial e à forma como o racismo impacta a vida das pessoas.

Minha mãe sempre optou por falar, que nós somos pretos, né? Não tem nada de parda, na certidão, porque a gente sempre levava, né? Às vezes, a professora pedia para trazer, né? Traga uma cópia dessa atividade de nascimento, alguma atividade sobre identidade, sobre algo histórico, e a gente levava na identidade, na certidão,

talvez, para o passado. Mas minha mãe sempre falou que a gente é preta, não é parda. Mas não no sentido de entender de onde vem, por que sou preta, mas desde sempre eu sabia disso. E, mais tarde, estudando, é que a gente começou a ter consciência do porquê de como as coisas acontecem, porque a gente tem dificuldade de falar sobre isso, né? De onde é, qual a raiz, realmente, do problema de ser preto no país. No 8º e 9º ano, que eu tive uma professora de História, que também era negra. E aí ela, além do conteúdo ser aquelas coisas de datas. Ela trazia um pouco sobre o nosso pertencimento racial. Ela trouxe textos para a gente entender o processo da escravidão, textos para a gente ver que na África não tem só pobreza, pelo contrário né? E aí ela foi trazendo isso e a gente começou a ler mais sobre, né, o assunto. (Fátima)

Cabe destacar que a relação entre a mulher negra e a estética representa um campo complexo de múltiplas negociações entre o pertencimento identitário, as imposições sociais e as subjetividades individuais. As narrativas das professoras evidenciam que a construção da autoestima e do amor-próprio é um processo contínuo, marcado por desafios e resistências que atravessam gerações. Nesse contexto, a valorização dos sinais diacríticos do corpo negro não apenas afirma identidades, mas também constitui um ato político de enfrentamento ao racismo estrutural e à hegemonia dos padrões eurocêtricos de beleza.

5.4 DESVALORIZAÇÃO x PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA

O sistema capitalista, responsável pela divisão das classes sociais, insere as mulheres no mercado de trabalho de forma secundária. Nesse sistema, cuja característica principal é a exploração visando à conquista do lucro, coexistem outras formas opressoras. Destacam-se, nesse contexto, o patriarcalismo e o racismo estrutural, que atribuem às mulheres negras atividades desprestigiadas, sendo o serviço doméstico um dos principais exemplos de fonte de renda e sobrevivência dessas mulheres.

A subalternização da mulher negra no mercado de trabalho decorre da formação colonial do país, que valoriza o paradigma branco europeu. Na atualidade, apesar dos avanços conquistados, as políticas econômicas neoliberais continuam a impactar a vida das mulheres negras.

A partir dessa perspectiva, a mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, é visto ocupando os espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão.

Nesse cenário, a herança escravocrata sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra, uma vez que as sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos de características menos privilegiadas (David; Ferreira; Alexandrino, 2024, p. 83).

Em cargos de liderança, observa-se a sub-representação das mulheres negras, que frequentemente enfrentam preconceito e discriminação racial. Evidentemente, “o sistema capitalista se beneficia em manter mulheres pretas em um lugar social de subalternidade a partir da inserção de múltiplas opressões” (Carvalho; Santos, 2021, p. 1).

Lélia Gonzalez propõe uma reflexão importante ao questionar qual lugar a mulher negra ocupa dentro do mito da democracia racial no Brasil:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. [...]. A mulher negra, naturalmente é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 225).

A antropóloga analisa as concepções da sociedade brasileira acerca da mulher negra. A professora Ângela vivenciou diretamente a desvalorização atribuída a esse grupo social ao atuar como empregada doméstica no Rio de Janeiro. Como tantas outras trabalhadoras, não teve seus direitos trabalhistas assegurados. Além disso, sua condição de adolescente tornava ilegal a realização das atividades e da carga horária exigidas, em desacordo com a legislação vigente.

Após alguns meses de trabalho na capital fluminense, Ângela passou a frequentar a praia nos finais de semana, prática que despertou a desaprovação de seu empregador. Ela apenas percebeu o incômodo quando solicitou dinheiro a ele, momento em que recebeu uma negativa acompanhada de uma discussão marcada por expressões de discriminação racial — conduta característica de um indivíduo que se beneficia dos privilégios da branquitude e manifesta atitudes racistas.

Como foi acordado que sábado e domingo eu não precisava trabalhar, eu saía para Copacabana. Então, aí, numa dessas, eu pedia passagem pra eu ir no final de semana pra Copacabana. Aí que foi o conflito maior, porque ela [a patroa] ela falou que não tinha. Eu propus que descontasse do meu salário. O esposo dela não

estava em casa, ela falou que quando ele chegasse era pra eu pedir pra ele. Quando ele chegou, eu fui falar com ele. Ele perguntou para que eu queria dinheiro e eu respondi que era para ir para a praia. Ele falou:

– Vai pra praia fazer o quê? Queimar o quê?

Então eu olhei, assustada, falei:

– Ué, não estou entendendo.

Ele começou a gritar:

– Todos os finais de semana, você quer ir pra praia! Minha mulher está grávida! A minha mulher tem que arrumar a casa e a empregadinha na praia! Agora, vai queimar o quê? Eu comecei a ficar muito nervosa. Eu entendi que era uma briga e comecei a chorar. Só que eu tinha a irmã de uma ex-patroa que morava lá em Ipanema. Eu liguei pra ela, aí ela falou que eu podia ir pra casa dela, ficar lá até eu me organizar.

Aí ele ficou com raiva, porque ele achou que eu não ia ter ninguém.

Ele começou a gritar:

– Ainda por cima disse que vai ser atriz, atriz da Globo! Feia, gorda, preta, coitada, quem é você? Aí eu comecei a brigar com ele perguntei quais que eram os critérios pra entrar na Globo, porque eu conhecia atores com características parecidas com a minha, que estavam lá.

Ele ligou pra minha mãe e disse que ia me mandar de volta para Juiz de Fora, mesmo eu insistindo em ficar na casa de uma amiga, porque faltava só uma semana para eu fazer dezoito anos.

– Eu estou aqui com essa malcriada da sua filha! Eu só não bato nela porque eu não posso! Ela está querendo ir pra casa do fulano, que eu não sei o quê, porque ela tá achando que ela foi contratada pra ser a patroa, só que ela é empregada, e ela não quer fazer o que é, o papel dela!

E eu gritava que o acordo não tinha sido aquele. E ele continuava falando com a minha mãe.

– Eu tenho uma televisão aqui, Dona Carolina que nem se a senhora trabalhar a vida inteira, a senhora vai ter uma. Eu tenho uma máquina de lavar aqui, que nem se vocês juntas trabalharem a vida inteira, vocês vão ter uma!

Ele ainda falou assim:

– Você dorme no quarto da minha filha, você devia dormir lá, na cozinha, onde que é seu lugar, que tinha um quartinho de empregada, né.

– Eu não sei que sonho é esse, porque não vai nem conseguir tirar o Ensino Médio, se conseguir é muito, porque filho de faxineira tem que ser faxineira! (Ângela)

O relato apresentado por Ângela dialoga com o pensamento de Lélia Gonzalez (1984) e com as experiências vividas por muitas mulheres negras. Quando o patrão da professora proferiu a frase “Coitada, quem é você?”, senti raiva e tristeza. Ao rememorar minhas trajetórias, tal insulto também me feriu. Afinal, para muitos representantes de uma estrutura racista, mulheres negras são vistas como “coitadas”, como “o lixo”, conforme denuncia Gonzalez.

A pergunta feita por aquele homem provocou-me um impacto profundo, despertando reflexões sobre identidade e pertencimento social. Por esse motivo, decidi utilizá-la como título da presente dissertação. Apesar de ter sido pronunciada em um contexto de violência — visto que o racismo configura uma forma de agressão dirigida aos corpos e às subjetividades negras —, a frase também se apresenta como um convite à reflexão, à reconstrução identitária e ao reconhecimento das potencialidades negras. Trata-se, portanto, de pensar a identidade a partir das vivências e das forças dos próprios sujeitos negros, e não das imposições e estigmas produzidos pelo racismo.

O desdobramento da discussão com o padrão resultou no retorno de Ângela à cidade de Juiz de Fora, o que implicou a interrupção de seu sonho de tornar-se atriz. De volta à cidade natal, ela decidiu retomar os estudos, motivada pelo desejo de demonstrar sua capacidade de concluir uma formação e alcançar melhores condições de trabalho. Conquistou um emprego no comércio, concluiu o curso de Magistério em nível médio e, posteriormente, ingressou na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde se graduou em Pedagogia.

Ângela relembra que, ao saber de sua aprovação no vestibular, o seu antigo padrão demonstrou espanto, evidenciando sua descrença na capacidade de ascensão social de uma mulher negra.

*Aí, depois de um ano, um ano e pouquinho, ele voltou em Juiz de Fora e a família toda ficou, assim, meio horrorizada comigo porque eu passei para a faculdade. Quando eu terminei, coincidiu dele estar em Juiz de Fora. Aí ele falou:
– Nossa, a menina é de ouro!
Nem dei confiança e nunca mais eu vi. (Ângela)*

Lélia Gonzalez também problematiza o mito da democracia racial em seu desdobramento no carnaval, onde a mulher negra se torna símbolo festivo, porém retorna à posição subalterna na vida cotidiana, reforçando a ambivalência entre reconhecimento e opressão:

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois, o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre o cotidiano dessa mulher, no momento que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata eu os termos mulata e doméstica

são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (Gonzalez, 1984, p. 228).

Ao ingressar no curso de Pedagogia, Carmem Lúcia foi percebida como alguém que não deveria ocupar aquele espaço. Para sujeitos com a mentalidade de seu ex-patrão — o mesmo que afirmou que o lugar da professora Ângela seria o “quartinho da empregada” —, a presença de uma filha de faxineira em uma instituição de ensino superior é inaceitável, pois, segundo essa lógica perversa, “filha de faxineira, faxineira é”.

Carmem Lúcia atuava como profissional de serviços gerais na escola onde a pesquisa foi realizada. Após anos afastada dos estudos, retomou a formação escolar com o apoio de professoras da instituição, por meio do Projeto Telessalas¹⁸. Durante a cerimônia de formatura do Ensino Médio, o Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) sorteou bolsas de estudo para o ensino superior. As primeiras pessoas aprovadas no vestibular seriam contempladas com bolsas integrais. Carmem Lúcia destacou-se entre as primeiras colocadas e conquistou uma vaga no curso de Pedagogia. No entanto, conforme relatado, foi justamente início da graduação que enfrentou de forma explícita os efeitos do racismo.

Na graduação a minha trajetória foi assim, no começo, eu senti realmente na pele o que era o racismo, o preconceito e a discriminação. As pessoas faziam questão de mostrar que aquele lugar não pertencia. Não nos pertencia, por sermos, pobres e, sobretudo, bolsistas. Eu lembro que no primeiro dia quando pediu para todos se apresentarem tinha uma moça parada no corredor. Eu pedi licença para poder passar. Aí ela fez uma cara de nojo para mim, afastando, como se meu toque fosse contaminado. E também assim, quando a professora resolvia trocar os grupos de apresentação, de trabalho ela me colocou juntamente com uma amiga que também era uma mulher negra e bolsista para apresentar com as outras meninas que se achavam superiores. E na hora, foram mais ou menos umas quatro meninas, elas se levantaram e falaram que não queriam que a gente entrasse no grupo delas e disseram

¹⁸ A metodologia Telessala integra o Telecurso, uma tecnologia educacional reconhecida pelo MEC que oferece escolaridade básica de qualidade a quem dela necessita. No Brasil, serve para reduzir a defasagem idade-ano, atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. Desde 1995, a Fundação Roberto Marinho, por meio de parcerias com prefeituras, governos e instituições públicas e privadas, já implantou 32 mil salas de aula com essa metodologia. O professor atua como mediador da aprendizagem, utilizando livros do Telecurso, teleaulas e material didático complementar – com os cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários e mapas. O ensino ocorre por módulos, e não por séries, como no modelo tradicional. Disponível em: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>.

que iam se retirar. E assim, elas saíram da sala e foram embora e a professora não falou nada. E aquilo me marcou muito, porque eu só sabia chorar. Eu chorava, chorava, não queria voltar. (Carmem Lúcia)

Apesar de cursar uma graduação voltada à formação humana, o comportamento das colegas de Carmem Lúcia — que também se preparavam para ser professoras — reflete, como destaca Munanga (2010), uma prática discriminatória, aquela em que o preconceito se expressa por meio de ações concretas. A omissão da professora que presenciou a recusa das alunas em aceitar a participação de Carmem e sua amiga no grupo de trabalho, me provocou um duplo questionamento: teria a docente silenciado por concordar com a percepção das alunas? Ou sua inação decorreu da ausência de formação teórica e sensibilidade pedagógica para intervir?

Ainda que não se possa afirmar com precisão as razões do silêncio da professora diante do episódio de discriminação, a reflexão proposta por Freire (1997) ilumina a gravidade de posturas marcadas pela neutralidade:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele (Freire, 1997, p. 126).

Apesar da dor provocada pelos atos discriminatórios, Carmem Lúcia decidiu permanecer no curso, motivada pelo desejo de transformar a realidade de sua família. Segundo seu relato, o apoio recebido da filha foi fundamental para que não desistisse. Destacou, ainda, seu empenho durante a graduação, sempre obtendo boas notas e demonstrando dedicação.

Posteriormente, outra professora tomou conhecimento do episódio de discriminação e conduziu uma conversa com toda a turma, afirmando que aquele tipo de comportamento era inadmissível. A docente solicitou que as alunas pedissem desculpas a Carmem e à sua colega, o que representa, ainda que tardiamente, um gesto de reparação simbólica.

Contudo, mesmo com essa intervenção pontual, a instituição de ensino superior negligenciou a temática das relações étnico-raciais em sua proposta curricular. As ementas das disciplinas do curso de Pedagogia não contemplavam

conteúdos relacionados à educação antirracista, o que evidencia a omissão institucional diante da urgência da pauta.

Algumas das professoras entrevistadas nesta pesquisa relataram ter sido as primeiras de suas famílias a ingressar no ensino superior. A conquista do diploma e o início da docência proporcionaram mudanças significativas em suas condições de vida. No caso de Carmem Lúcia, a transformação foi ainda mais emblemática: tornou-se a primeira de sua família a concluir um curso superior e chegou a ocupar a direção da escola onde antes atuava como faxineira.

Antes de ser professora também trabalhei como costureira, em fábrica de calcinha, de jeans e de cueca durante muito tempo. E depois atuei como serviços gerais, secretária e professora na escola. Ser professora melhorou muito o meu padrão de vida, porque eu sempre morei na casa dos parentes do meu pai, nos fundos e assim, a gente sentia que a nossa presença incomodava naquele ambiente. Quando nós éramos crianças e não tínhamos televisão e nem geladeira eu lembro de a gente estar na porta da minha avó e de querer assistir televisão e ela tocar a gente como se fôssemos cachorro. Então, meu sonho era sair daquele espaço porque quando casei, construí em cima. Minha mãe morava nos fundos e eu construí em cima da casa da minha mãe e vivi ali por muito tempo. Quando eu mudei de profissão, eu fui conseguir um lugar, uma casa maior, para ter a minha privacidade, a minha liberdade sem ter que passar na porta deles. Hoje eu posso falar assim, que eu tenho orgulho de mim! Eu tenho orgulho da minha trajetória! Eu fui a primeira na família a ter um curso superior e as coisas na minha vida profissional foram tomando uma proporção muito grande, que eu não esperava. Hoje eu olho para trás e vejo o que eu consegui. Não foi sozinha, foi com toda equipe da escola que teve um impacto muito grande no bairro, porque a escola estava para ser fechada. (Carmem Lúcia)

Quando atuava como secretária, Carmem Lúcia soube que a escola deixaria de receber novas matrículas para o 1º ano do Ensino Fundamental — decisão que levaria, gradativamente ao seu fechamento. Moradora do bairro e profundamente envolvida com a comunidade escolar, organizou um abaixo-assinado com cerca de 500 assinaturas, enviado à Secretaria Estadual de Ensino, acompanhado de um texto expondo a situação da instituição. A resposta positiva da Secretaria motivou-a a prestar o exame de certificação ocupacional, requisito para candidatura à direção escolar na rede estadual de Minas Gerais. Após aprovação, foi eleita diretora e exerceu a função por dois mandatos.

Durante sua gestão, assumiu o desafio de revitalizar a escola, em articulação com a equipe pedagógica. Implementou projetos voltados ao fortalecimento do

processo de aprendizagem e, no contraturno, ofereceu atividades como capoeira, oficinas de dança e palestras. As culminâncias dos projetos eram celebradas com eventos no calendário escolar. Como resultado desse trabalho, foi implantado o ensino em tempo integral e, diante do reconhecimento da Superintendência Regional de Ensino, a escola retomou as matrículas para o 1º ano.

Apesar do protagonismo exercido por Carmem Lúcia, sua trajetória ainda representa uma exceção, e não a regra, entre a população negra. Conforme observa Carneiro (2023), o dispositivo da racialidade impõe um lugar de subalternização à população negra, restringindo sua mobilidade coletiva. O êxito individual, nesses casos, torna-se exceção que, muitas vezes, serve para mascarar as desigualdades estruturais: “O dispositivo da racialidade permite a mobilidade individual minoritária [...] em oposição à mobilidade coletiva do agrupamento negro” (Carneiro, 2023, p. 140).

A superação desse dispositivo exige o comprometimento com práticas educativas antirracistas, que promovam a compreensão crítica dos impactos do racismo na sociedade e fomentem a transformação de posturas e estruturas historicamente excludentes.

6 PROFESSORAS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo aborda as experiências de professoras negras no ambiente escolar, enfocando as práticas cotidianas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para enfrentar o racismo estrutural. A partir dos relatos das entrevistadas, são analisadas situações de discriminação racial entre alunos e profissionais, bem como as implicações dessas vivências para a construção de uma educação antirracista. A reflexão centra-se na necessidade de reconhecer a escola não apenas como espaço de ensino, mas também como território de resistência e promoção da diversidade étnico-racial.

6.1 O RACISMO DE CADA DIA

Voltei a lecionar na escola onde atuo desde 2014, espaço no qual trabalham as professoras entrevistadas nesta pesquisa, com exceção de Carmem Lúcia, atualmente aposentada.

No primeiro dia letivo, propus uma dinâmica com a turma do 5º ano: cada estudante deveria escrever seus objetivos para o ano e algo que não gostaria que se repetisse e um sonho. Após a escrita, organizamos uma roda de conversa, na qual cada criança pôde compartilhar suas reflexões. Ao final, os papéis foram depositados em uma cápsula do tempo, a ser aberta no encerramento do ano letivo.

Fiquei perplexa quando um dos meninos leu em voz alta que não queria mais sofrer racismo na escola. Não esperava esse tipo de resposta em nosso primeiro contato. Apesar de, ao longo dos anos, ter desenvolvido diversas atividades voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento do racismo, senti medo sobre como abordar aquele relato — um relato corajoso de uma criança que denunciou uma violência vivida no ambiente escolar. No entanto, eu sabia — e continuo sabendo — qual é o meu papel enquanto professora. Não poderia simplesmente responder: “Isso já passou, você é um menino lindo e inteligente e este ano isso não vai acontecer mais, porque eu sou uma professora antirracista!”. Ser uma professora antirracista não imuniza meus alunos contra as manifestações de discriminação racial.

Optei por escutar o menino, caso ele desejasse aprofundar o relato. Perguntei se gostaria de compartilhar com a turma o que havia ocorrido e ele aceitou. Contou que, no 4º ano, foi chamado de “macaco” repetidas vezes por um colega, mesmo após a professora advertir o colega e a supervisora desenvolver projetos sobre racismo e bullying com a turma. Perguntei como ele se sentiu diante da situação, e ele respondeu que ficou muito chateado e que sua mãe chegou a ir à escola para reclamar. As crianças demonstraram solidariedade. Conversei com a turma sobre a importância do respeito à diversidade, e percebi que o menino autor das ofensas permaneceu em silêncio.

Durante a semana de planejamento — anterior ao início das aulas — a supervisora já havia me alertado sobre os dois alunos. Segundo ela o menino que fez as ofensas raciais, sofria bullying por ser obeso. Apesar dos conflitos frequentes, a supervisão decidiu mantê-los na turma, agora sob minha responsabilidade.

O relato do aluno me remeteu à reflexão feita pela professora Bárbara Carine (2023) em seu livro *Como ser um educador antirracista*. A autora relata ter sido convidada por escolas para falar sobre racismo, geralmente após episódios de discriminação. No entanto, ao indagar sobre o currículo, as representações da população negra nos materiais didáticos, e a presença de pessoas negras em cargos de gestão — além das funções de limpeza —, os convites deixavam de ser mantidos.

Desde o início de minha trajetória docente, tenho buscado valorizar a diversidade. Quando cursei a especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), acreditava que deveria “ensinar tudo sobre a África”. Um dia, a professora Iolanda de Oliveira chamou minha atenção ao afirmar que compreendia minha ansiedade, mas que minhas práticas não dialogavam com os objetivos da Lei 10.639/03, tampouco com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2003, 2004).

Naquele momento, eu acreditava que trazer grande volume de conteúdos sobre o continente africano tornaria meus alunos antirracistas ou mais preparados para enfrentar situações de discriminação. Na prática, estava apenas reproduzindo um ensino bancário, conforme criticado por Freire (1997), travestido de educação antirracista. Com base nos saberes necessários à prática docente, revisei criticamente meu modo de ensinar e “recalculei a rota”. Compreendi a necessidade

de acolher as demandas dos alunos, de ouvir o que desejam aprender — e não apenas o que eu desejo ensinar —, de forma interdisciplinar e dialógica. Ao olhar para minha trajetória, percebo que minhas abordagens sobre a temática racial se tornaram mais coerentes, orgânicas e menos sobrecarregadas, mesmo tratando de questões sensíveis.

Nos dois meses seguintes àquela primeira dinâmica, foi possível desenvolver reflexões e diálogos consistentes com a turma sobre o preconceito em nossa sociedade. Um dos momentos mais marcantes ocorreu durante a Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História. A partir do gênero textual “biografia”, apresentei aos alunos a história de Carolina Maria de Jesus.

Apesar do espaço constante para o diálogo, o mesmo aluno voltou a ser chamado de “macaco” — pelo mesmo colega — durante uma aula de Educação Física. O que fazer diante disso?

Segundo Carine (2023), colocar frente a frente a criança que praticou a violência e a que foi violentada expõe ambas ao constrangimento, além de deslocar a discussão do racismo estrutural para uma responsabilização individualizada. Ademais, muitos professores e gestores acreditam que esse tipo de medida resolve a situação, o que não corresponde à realidade.

Xingar alguém de “macaco”, de “betume”, de “asfalto” não é bullying, é injúria racial, que também é crime. A lei nº 14.532/2023, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de janeiro de 2023 tipifica a injúria racial (ofender a dignidade de alguém com base na raça, cor, etnia ou de procedência nacional) como crime de racismo. “Mas, Bárbara, você está propondo, então, prender as crianças e jovens que cometem esses atos nas escolas”? Não! O que me proponho a fazer aqui é pensar no que a escola pode fazer compreendendo os aspectos estruturais desses casos (Carine, 2023, p. 71).

Não dá para imaginar que existem pessoas solitariamente racistas no Brasil se o nosso país mata um jovem negro a cada 23 minutos. É lógico que há um problema muito maior a ser enfrentado [...] : as estruturas sociais que não só formaram, mas principalmente autorizaram esse sujeito (Carine, 2023, p. 73).

As entrevistas realizadas com as professoras revelaram que, por vezes, elas presenciavam situações de discriminação racial entre as crianças. A escola possui 194 alunos(as) matriculados(as) e, no ato da matrícula, os responsáveis preenchem a

autodeclaração racial¹⁹, conforme do modelo do IBGE. Desses estudantes, 30% se declaram brancos(as)²⁰, 20% pretos(as)²¹, 16% pardos(as)²² e 34% não realizaram a autodeclaração.

Quando questionadas sobre como reagem diante de episódios de discriminação, todas relataram que costumam advertir as crianças. Os seguintes relatos ilustram essas experiências:

Eu já presenciei umas crianças chamando outras de pretos, de pobres, e falando que não queriam se misturar, porque eles eram pobres e pretos. Na mesma hora, conversei com as crianças. Eu coloquei meu ponto de vista, e adverti, dizendo que elas não podiam fazer aquilo. (Marina)

Já tivemos vezes de ver meninos chamarem os colegas de macaco e na hora H, a professora meio que tomar a mão do outro. Já teve vez de professora falar pra menina alisar o cabelo uma vez que ela não se sentia bem com o cabelo dela. Entendeu? Então, a gente entrou num embate pra poder discutir essa questão. Por que alisar o cabelo? Poderia alisar? Poderia, mas tinha que partir da menina. Mas foi uma indução de outros professores. Já houve uma professora que falou comigo, que às vezes ela enxerga isso como vitimismo. Então, assim, a gente lida muito sim, com essa situação. (Ângela)

Eu já presenciei discriminação racial entre as crianças da escola e assim... No momento aquilo me deixou muito magoada e brava mesmo, sabe? De chamar a criança na minha sala, conversar com essa criança e até mesmo com a outra criança, porque eu via que ela ficava muito magoada em relação ao cabelo. – Cabelo duro! Sua preta! Então, assim, isso sempre me machucava demais. E eu queria

¹⁹ As categorias de autodeclaração racial do IBGE são utilizadas em pesquisas como o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para identificar como as pessoas se percebem e se classificam racialmente. Tais categorias têm um caráter político e social, não apenas descritivo – servem para medir desigualdades raciais, orientar políticas públicas e promover reparações históricas. As cinco categorias são: preta, parda, branca, indígena e amarela. Os pretos e pardos compõem a população negra.

²⁰ Pessoa que se declara branca e possui características fenotípicas associadas às populações europeias. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/Guia%20de%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20Autodeclara%C3%A7%C3%A3o%20consciente%202025.pdf>.

²¹ É a pessoa negra que se declara preta e possui características fenotípicas das populações africanas e afrodiaspóricas. No Brasil, a identificação racial entre pessoas pretas é definida, principalmente, mas não exclusivamente, pela cor da pele. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/Guia%20de%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20Autodeclara%C3%A7%C3%A3o%20consciente%202025.pdf>.

²² É a pessoa negra que se declara parda e que, devido ao processo de miscigenação brasileiro, tende a ter a pele menos retinta que os autodeclarados pretos. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Chamadas/Guia%20de%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20Autodeclara%C3%A7%C3%A3o%20consciente%202025.pdf>.

fazer alguma coisa para diminuir a dor daquela criança, porque eu já tinha sentido essa dor na pele né!? Eu tentava contornar aquela situação para aquela criança não ficar tão mexida e levar esse trauma para a vida adulta. E também era uma forma de levar a outra criança a refletir sobre a situação que estava fazendo. (Carmem Lúcia)

As narrativas das professoras revelam que o racismo atravessa o cotidiano escolar de forma persistente. Infelizmente, tais violências não ocorrem apenas entre estudantes, mas também por parte de docentes — seja de forma velada ou explícita.

Um dos relatos trazidos por Ângela ocorreu justamente em uma turma da qual eu era a professora regente, composta por estudantes do 5º ano. Naquele ano, desenvolvi um trabalho interdisciplinar voltado à educação para as relações étnico-raciais, entendida como “reeducação das relações entre negros e brancos” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 11).

Na época, a escola funcionava em tempo integral, e muitos dos meus alunos participavam dos projetos no contraturno. Durante uma dessas oficinas, a turma estava agitada. Segundo os estudantes, ao tentar controlar o grupo, a professora responsável teria chamado um menino de “babuíno”.

No dia seguinte, os alunos chegaram inquietos à minha aula, relatando o ocorrido. Ouvi atentamente os relatos e percebi que o menino alvo da ofensa permaneceu em silêncio. Optei por não interromper os colegas, mas conduzi gradualmente a conversa para outros temas, compreendendo que aquele não era o momento apropriado para aprofundar a dor. Ao final da aula, procurei a supervisora para buscar o melhor encaminhamento possível.

A gente teve uma professora aqui que uma vez chamou um menino de macaco na sala. O menino era bem retinto. Nós tomamos as providências que devemos tomar. Conversamos com o menino, conversamos com a mãe do menino, conversamos com a professora. Chegamos a fazer ata, só que ficou por isso mesmo. Porque o menino não confirmou o fato. A professora negou o fato. Algumas crianças confirmaram, outras não. A professora negou o fato, dizendo que houve um equívoco, que as crianças ouviram errado. E tanto a mãe, quanto o filho não quiseram levar para frente e não entenderam que aquilo tinha sido uma discriminação, apesar da gente ter conversado. (Ângela)

Ângela relatou que o menino negou ter sido chamado de “macaco” pela professora. No entanto, alguns colegas insistiram com veemência, afirmando que a

discriminação racial havia, sim, ocorrido. Comentei com a supervisora que a infância daquele estudante parecia ser marcada por experiências hostis e que, talvez, a negação fosse uma estratégia de autoproteção diante de mais um sofrimento. A recusa em reconhecer a violência pode representar uma tentativa de não reviver o trauma, especialmente quando o agressor ocupa uma posição de autoridade, como é o caso de um(a) professor(a).

Outro aspecto importante revelado nas entrevistas com as docentes foi o de que, algumas também foram vítimas de discriminação racial — tanto na escola onde a pesquisa foi realizada quanto em outras instituições por onde passaram ao longo de suas trajetórias profissionais. Esses episódios revelam que o racismo não é um fenômeno restrito às relações entre estudantes, mas também afeta diretamente os profissionais da educação, muitas vezes de forma sutil, estrutural e persistente.

Rita, por sua vez, fez questão de destacar que nunca sofreu discriminação racial na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Seu relato representa uma exceção entre os depoimentos coletados, mas também reforça a importância da existência de ambientes escolares que se proponham a construir relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças. Ainda assim, é preciso ter cautela para que a ausência de denúncias explícitas não seja interpretada como inexistência do problema, uma vez que o racismo, por vezes, se manifesta de forma silenciosa, simbólica ou naturalizada.

Aqui eu nunca sofri discriminação! De jeito nenhum! Fui muito bem acolhida. Eu já trabalhei numa outra escola, que eu acho que a única negra que tinha era eu, e as pessoas me olhavam meio atravessadas, sabe? Era uma coisa muito camuflada. Eu era novata, mas eu notava. Eu não sou boba. Você vê que quem se sobressai é fulano, beltrano. Você vai olhando, em reuniões pedagógicas. Eu precisava trabalhar e fiquei. E assim, eu fui trabalhando, entendeu? E nunca abaixei a minha cabeça não. Eu acho que quando você abaixa a cabeça, quando você aceita tudo, você sofre muito mais. Então se tinha alguma coisa colocada em pauta, algum assunto, eu me posicionava, eu sempre me posicionei e pronto, e vida que segue. Quando me conheceram, viram que tem muito além da cor da pele. Mas, é uma escola que eu não quero mais voltar mais para lá, porque eu vi que a gente não tem que trabalhar a Consciência Negra somente em novembro. (Rita)

Ângela relatou que, no exercício da função de supervisora escolar, já vivenciou situações de discriminação na escola onde a pesquisa foi realizada. Mencionou que, em determinados momentos, sente-se incapaz de posicionar como

gostaria, pois o nervosismo a impede de argumentar com firmeza. Nota-se, em seu relato, um certo desgaste emocional ao tentar enfrentar essas situações. A autocrítica por, em algumas ocasiões, não reagir como desejava, somada à omissão de professoras não negras — e, em alguns casos, também negras — é compreendida por ela como um afastamento deliberado, que contribui para a marginalização do debate racial no espaço escolar.

Apesar dessas dificuldades, Ângela destaca que cursar a especialização em História da África na Universidade Federal de Juiz de Fora representou um marco importante em sua trajetória formativa. A especialização ampliou seu acesso a materiais produzidos por intelectuais negros e negras que discutem o racismo no Brasil, oferecendo subsídios teóricos para a compreensão crítica da realidade. Além disso, o contato com mulheres negras atuantes em coletivos antirracistas da cidade de Juiz de Fora fortaleceu sua consciência racial e ampliou seu engajamento político e pedagógico.

Ainda assim, por se tratar de uma temática que atravessa profundamente sua experiência de vida, Ângela reconhece que, em diversas ocasiões, continua a sentir nervosismo ao abordar o tema do racismo. Esse sentimento revela a complexidade emocional envolvida no enfrentamento das violências raciais, especialmente quando se trata de profissionais negras que ocupam posições de liderança dentro da escola.

Aqui na escola tinha uma professora que se achava superior à gestão e falava num tom mais arrogante. Ela me tratava e a diretora que era negra, como se fossemos empregadas dela. Mas, assim, eu reagia, mostrava pra ela que ela não estava falando com qualquer uma. Ela poderia sim reivindicar o direito dela, mas tinha outras formas de buscar. (Ângela)

Em outras escolas, Ângela também enfrentou discriminação, como quando uma mãe demonstrou preconceito e um diretor manifestou racismo em tom pejorativo, além de colegas que a criticavam por usar batom vermelho — comportamento que percebeu como racista pela seletividade da crítica.

Eu já trabalhei na Escola Estadual A.B.C, também como supervisora, e uma vez teve uma mãe que chegou lá querendo falar com alguém responsável pelo aluno. E parece que encaminharam ela pra falar comigo. Aí ela me olhou de cima falando que precisava falar com a diretora. Eu passei pra diretora. A diretora, vendo que era um assunto pedagógico, direcionou essa mãe à minha pessoa. Ela foi embora pra não ter que falar comigo. Então, assim, eu senti que era por eu ser negra. Até porque ela chegou olhando por cima. Quando

ela viu que era eu, ela já mudou, já falou que era com a diretora. E mais tarde eu vim saber que era um assunto pedagógico, que era comigo. E ela, assim, meio que se esquivou. Então, acredito que tenha sido pelo fato de eu ser negra e ela achar que eu não tinha capacidade pra poder estar resolvendo a questão ali no momento. Eu já havia trabalhado em uma escola que diretor era bem racista, né? Foi na época em que eu não tinha feito a pós-graduação, não tinha muita clareza disso. Mas eu percebia, por quê? Porque ele falava assim, com os meninos na fila: - Ó, amanhã você vai tirar essa chuquinha do cabelo e vai vir igual homem, tira isso aí do cabelo! E o menino era negro. Era uma época que os pagodeiros estavam usando uma chuquinha. O menino riu. Então, ele nem esperou o dia seguinte. Mandou ele sair da fila, cortar o cabelo. Eu achei aquilo estranho. Aquilo me incomodou, mas eu não soube reagir. Hoje eu não deixaria!

Depois disso, também, tinha um menino negro, gordo, grandão, ele era bem atrevido e desrespeitava muito as ordens. E teve um dia que, uma das professoras falou para o diretor, ir ao pátio buscar esse menino porque ele estava desobedecendo. A professora veio rindo para o meu lado e falou assim:

– Ah lá, eu fui falar para o diretor buscar ele, mas ele falou assim que não vai correr atrás de gorila, não.

Então, isso começou a clarear pra mim, que o diretor era preconceituoso. E o fato dessa professora vir falar comigo começou também a demonstrar que ali tinha essa questão, apesar de ser uma escola de periferia, com maioria negra também. Essa mesma professora chegou pra mim e perguntou porque eu passava batom vermelho todos os dias pra ir pra aula. Ela falou:

– Nossa! Todo dia você não vai ver ninguém que está passando batom.

E aí, aquilo me deixou incomodada. Eu entendi que ela estava sendo racista comigo, porque ela passava batom vermelho, tinha gente que passava e ela nunca questionou ninguém. Então, não era pelo batom, era pelo fato de ser eu, uma das poucas professoras negras ali na época. (Ângela)

Ângela revelou que, apesar do nervosismo, posiciona-se em defesa das crianças vítimas, sobretudo diante de profissionais autoritários que intimidam os alunos. Ela busca desenvolver projetos antirracistas para que as crianças se tornem multiplicadoras do conhecimento.

Diante da vasta experiência das entrevistadas e da sensibilidade para identificar o racismo no cotidiano escolar, seria possível relatar inúmeros episódios de discriminação, justamente no espaço destinado ao acolhimento da diversidade: a escola. Reconhecendo a escola como instituição social fundamental, mas consciente de que não é a única responsável por enfrentar as consequências do racismo estrutural, apresenta-se aqui uma breve reflexão sobre as práticas escolares

voltadas para a educação antirracista, a partir dos relatos das professoras entrevistadas.

6.2 O CURRÍCULO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O território do que se ensina nas escolas está atravessado por tensões e disputas. A definição do conteúdo a ser abordado relaciona-se às concepções de mundo dos(as) professores(as) e aos contextos educacionais em que atuam.

Compreende-se o currículo escolar como um percurso no qual as aprendizagens se constroem coletivamente. No entanto, é fundamental considerar a existência do currículo oculto — aquele que, como o próprio nome indica, não está explicitado no projeto político-pedagógico, na proposta curricular ou nos planos de aula. Esse currículo manifesta-se nas relações de autoridade, na organização dos tempos e espaços escolares, nas formas de recompensa e punição, entre outros aspectos. Em geral, ele contribui para a promoção da obediência e para a desvalorização da diversidade presente no ambiente escolar, como as diferenças de raça, etnia, religião, gênero, entre outras.

Sabe-se que a educação formal pode tanto reproduzir discriminações quanto contribuir para a emancipação dos sujeitos. Considerando uma perspectiva de ensino voltada para a valorização do outro, concebe-se o currículo como um instrumento que deve promover o reconhecimento e a valorização da diversidade, rompendo com práticas excludentes e contribuindo para uma educação mais justa e equitativa. “Lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida [...] no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento” (Silva, 1999, p. 150).

No Brasil, vigora atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador para a construção dos currículos da educação básica. Destaca-se que a BNCC passou por três versões, cujos processos de elaboração foram atravessados por importantes acontecimentos políticos, como o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff.

O processo de construção da BNCC iniciou-se em 2015, com a formação de um grupo de redatores que contou com a colaboração do Conselho Nacional de

Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015. Essa versão apresentava uma abordagem voltada para o autoconhecimento dos estudantes, contribuindo para a construção de uma identidade positiva de si. Valorizava a diversidade e incluía questões relacionadas à educação étnico-racial, com o objetivo de superar violências como o racismo e a discriminação.

A segunda versão resultou das contribuições oriundas da consulta pública sobre a primeira. Sua produção coincidiu com o período do golpe parlamentar que afastou a presidente Dilma Rousseff. Apesar disso, a segunda versão ainda mantinha princípios voltados ao respeito e à valorização de temáticas como classe, gênero, raça e etnia.

Nesse contexto, a versão final da BNCC — publicada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e, posteriormente, em dezembro de 2018 para o Ensino Médio — apresentou mudanças significativas em relação às versões anteriores, especialmente por estar alinhada aos princípios da Reforma do Ensino Médio.

Quanto à temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, ao contrário das duas primeiras versões da Base, que abordam o assunto de maneiras variadas, propondo formas de combate ao preconceito racial e enfatizando tópicos para a discussão de aspectos raciais a versão final apresenta uma mudança perceptível em seu posicionamento. Uma das indicações dessa mudança é a supressão de termos relacionados a essas temáticas. Observamos que o termo "étnico-racial" aparece em apenas dez ocasiões, sendo que três delas são notas de rodapé que fazem referência às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e as outras dez estão inseridas nos conteúdos de História e Geografia destinados aos anos finais do ensino fundamental, não mais abrangendo todos os anos da Educação Básica, como inicialmente proposto. Além disso, outros termos pesquisados foram suprimidos em comparação com as primeiras versões: "inter-racial" (0); "igualdade racial" (0); "racista" (0); "racismo" (0); "discriminação" (7); "etnia" (3) e "preconceito" (43). É importante notar que apenas o termo "preconceito" teve um aumento na frequência em que aparece na Base, mas constatamos que tal fato se justifica, pois o termo é usado para se referir ao preconceito de linguagem, de dança e da prática de lutas, sempre de forma generalizante, descrevendo que os preconceitos de qualquer natureza devem ser combatidos com o auxílio da empatia, diálogo e respeito (Justino, 2023, p. 69).

A professora Petronilha explicita que os documentos legais que fundamentam a abordagem de conteúdos relacionados ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicam que a educação para e nas relações étnico-raciais tem como principal objetivo educar pessoas de diferentes grupos étnicos para eliminar posições hierárquicas, nas quais um grupo se coloca — ou é colocado — em condição de superioridade em relação a outros (Silva, 2007).

Compreender e ensinar a partir da perspectiva das relações étnico-raciais constitui um desafio complexo, mas não impossível. Não existe receita pronta. Contudo, é fundamental abordar as temáticas raciais em uma sociedade como a brasileira, que é multiétnica e pluricultural.

Requer de nós, professores(as) pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros, admitir tomar conhecimento que a sociedade brasileira se proteja como branca, ficar atento para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural, desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente nas tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (Silva, 2007, p. 492).

Concordando com Munanga (2005), salienta-se que a escola constrói seu currículo em uma sociedade que ainda sustenta a falácia do mito da democracia racial. Essa visão equivocada sugere que pessoas negras e não negras convivem harmoniosamente, desconsiderando que a população negra sofre as consequências da profunda desigualdade racial existente no país.

Na escola, o racismo pode se perpetuar de diversas formas: por meio do material pedagógico oferecido aos alunos; no universo semântico pejorativo utilizado por professores e colegas ao se referirem a estudantes negros, empregando expressões que reforçam a discriminação racial; na negação da diversidade racial brasileira na composição da equipe escolar — muitas vezes majoritariamente branca, sem valorização de parcerias com profissionais negros —; e na minimização das consequências do racismo. Nesse último caso, atitudes preconceituosas dirigidas aos alunos são frequentemente relativizadas, vistas como naturais no convívio social. Quando ocorrem pedidos de desculpas, estes costumam ser superficiais e não contemplam os impactos do racismo na vida dos estudantes.

De acordo com Cavalleiro (2006, p. 89),

Acontecimentos como esses podem ser entendidos como pequenos detalhes do cotidiano escolar. São reveladores, porém, de uma prática que prejudica severa e diretamente o desenvolvimento dos alunos negros e, indiretamente a todos os indivíduos que recebem tais informações (Cavalleiro, 2006, p. 89).

Silenciar diante do problema não o faz desaparecer; pelo contrário, o silêncio contribui para a manutenção da desigualdade que historicamente afeta a população negra em relação aos não negros.

Entre as consequências do racismo no espaço escolar, destacam-se: comprometimento do senso crítico e ético; atitudes de competição excludente; violência verbal e não verbal; estabelecimento de conceitos hierárquicos entre estudantes; sentimento de inferioridade para crianças negras e de superioridade para crianças não negras.

Ao analisar as entrevistas com as professoras, percebe-se que aquelas com maior tempo na escola identificam que, apesar das dificuldades na implementação de ações — principalmente devido a entraves de alguns docentes —, crianças e professores vivenciavam projetos voltados à valorização da diversidade étnico-cultural. Essas ações culminavam, geralmente em novembro, com festas abertas à comunidade, marcando o encerramento dos projetos.

Atualmente, não há articulação entre todas as professoras — negras e não negras — para o trabalho com a temática étnico-racial. As atividades relacionadas ao tema têm sido realizadas por algumas docentes, mas não como projeto institucional que envolva todas as turmas em torno de um tema comum, com trabalho das habilidades específicas para cada ano escolar.

Trabalho nesta escola desde 2014. Após um período de afastamento, retornei ao final do ano letivo, próximo ao mês de novembro. Ao reassumir minhas atividades, senti falta da realização da culminância dos projetos voltados ao enfrentamento do racismo, que, em anos anteriores, integravam o calendário pedagógico da escola. A ausência dessa ação simbólica e formativa revelou, de forma sutil, um enfraquecimento do compromisso institucional com a promoção de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Carmem Lúcia relata que essa culminância constituía um momento ímpar, pois, naquele contexto, os olhares de toda a escola se voltavam para a valorização

da cultura negra. Ela destaca que essa atividade contribuía para que as crianças negras desenvolvessem uma autoimagem positiva.

Uma vez nós promovemos uma ação lá na escola com os negros de destaque aqui da comunidade, né? E saíram advogados, dentistas, professores. Então, assim, foram várias pessoas que as crianças pensaram assim, poxa, se eles chegarem, eu também posso. Então, assim, nós conseguimos atingir o objetivo do nosso projeto, que era mostrar pra elas também que existiam outros caminhos, né? (Carmem Lúcia)

Carmem Lúcia ressalta que muitos desses projetos ocorreram em um período em que a escola enfrentava risco de fechamento. Naquele contexto, ela e a equipe assumiram o desafio de tornar a escola mais atrativa para a comunidade, enfatizando sua importância para moradores do bairro e regiões adjacentes. Na época, ocupava o cargo de diretora.

Todos os professores, você principalmente, que sempre nos ajudou muito, nos nossos eventos, para estar destacando mesmo sobre a cultura negra na escola. Todos os nossos eventos foram maravilhosos, porque você dava aquele brilho ali para os nossos eventos! Você levava os seus convidados e tornava tudo, assim, muito mais fácil. Até mesmo o meu trabalho como gestora, você e a Ângela me deram muito suporte em relação a isso. Nossa, era muito bacana! Era muito bacana! Maculelê, eu não esqueço, gente! O Olivier com a dança tradicional do Congo! (Carmem Lúcia)

Olivier é um congolês que foi convidado para realizar uma oficina de dança tradicional do Congo em uma festa aberta à comunidade. Naquele dia, adultos e crianças formaram um círculo. Eu estava animada, dançando e chamando outras pessoas para participarem. De repente, uma professora negra comentou que eu estava deixando as pessoas constrangidas. A observação soou como um balde de água fria. As reflexões daquele momento foram fundamentais para conduzir tal pesquisa, que busca compreender o contexto escolar e profissional das professoras negras e as formas como suas ações de enfrentamento ao racismo influenciam suas práticas docentes.

A ausência de aprofundamento da temática racial na BNCC — documento que orienta a construção dos currículos — pode dificultar a inserção consistente dessa pauta nos planos curriculares dos professores. Mesmo após mais de 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que impulsionaram a produção de diversos materiais

didáticos, muitos professores ainda afirmam não saber como incluir a temática em suas aulas. Além disso, alguns recorrem a atividades estereotipadas, que reforçam estigmas e contribuem para a marginalização das crianças negras no espaço escolar (Brasil, 2003).

A autora bell hooks (2017) compartilha sua experiência enquanto estudante em escola para crianças negras nos Estados Unidos. Ela destaca que seus professores eram engajados na luta antirracista e na promoção do acesso da população negra aos direitos civis. Segundo hooks, as aulas eram prazerosas, e era na escola que ela compreendia como o racismo operava em seu país e quais formas de resistência adotar — temas que, segundo ela, não eram abordados no seu contexto familiar.

Para bell hooks (2017), a ausência de apoio institucional e coletivo reforça a importância de formações permanentes, revisões curriculares e da articulação entre os atores escolares na promoção de uma educação antirracista.

No entanto, ao estudar em uma escola não voltada exclusivamente para crianças negras, hooks sentiu o impacto de estar em uma instituição que ignorava as potencialidades da população negra e não se importava em propor educação emancipadora. A escritora relata que os poucos professores que buscavam a equidade racial sofriam sanções institucionais. O encantamento vivido na escola segregada perdeu-se na nova, onde crianças negras reagiam aos comportamentos das crianças brancas, sendo raramente vistas como capazes de ter um bom desempenho acadêmico.

Ao refletir sobre a experiência escolar de bell hooks na infância e a atual BNCC, é necessário pensar em práticas pedagógicas — que não se restrinjam apenas a professoras e professores negros — capazes de proporcionar a estudantes negros e não negros uma educação antirracista.

Embora a BNCC atual não contemple satisfatoriamente as abordagens curriculares para o ensino das relações étnico-raciais, é importante lembrar que a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais permanecem em vigor e oferecem base legal e teórica para a construção de projetos político-pedagógicos consistentes (Brasil, 2003, 2004).

Nesse contexto, o compromisso de gestores e docentes revela-se fundamental. Ao limitar-se à aplicação da BNCC de forma acrítica, dificilmente a

escola promoverá uma educação comprometida com a transgressão proposta por bell hooks (2017) e com a transformação social.

Marina destaca que, quando está à frente de uma turma, busca sempre abordar questões relacionadas ao respeito e à valorização da diversidade racial, mesmo sem o apoio da gestão escolar para implementar práticas pedagógicas antirracistas. Contudo, atualmente, enquanto professora de apoio, ela não possui autonomia para elaborar os planos de aula da turma.

No ensino religioso, que eu trabalhava sempre nas sextas-feiras quando eu era regente. Atividades mais específicas, no papel mesmo, ou então quando a gente chegasse mais perto da semana do dia 20 de novembro, a gente produzia bonecas, coloridas, em artes também. Eu acho que esses tipos de atividades e conversas ajudam para superar o racismo na escola. Atualmente, trabalhando como professora de apoio eu não tenho autonomia para chegar e fazer um projeto com as crianças. (Marina)

Rita, professora de apoio na turma em que Ângela é regente, explica que Ângela trabalha, ao longo de todo o ano, com temas voltados à valorização da diversidade étnico-racial. Rita ressalta que aprende muito com a professora regente: “Aqui na sala de aula que eu trabalho com a Ângela, que é uma pessoa que eu admiro muito, e ela vive muito isso, sabe? Ela tem uma paciência, sempre explica. Ela sempre explica para as crianças” (Rita).

Ângela relata que gosta de abordar esses temas, pois os vê como forma de ajudar as crianças a aprenderem a se posicionar. Apesar das dificuldades, acredita na potência do seu trabalho pedagógico. A forma como aproveita as falas cotidianas das crianças para criar discussões críticas demonstra sensibilidade e estratégia. O resultado aparece nas atitudes dos alunos, como no reconhecimento da diversidade de tons de pele, no respeito às diferenças e na maior consciência sobre a própria identidade racial.

Trabalho o tempo todo. Chego a ser chata, porque na realidade, o meu material às vezes não está falando diretamente sobre a questão racial. Mas, como eu gosto de ouvir os meus alunos, sempre pego alguma fala que serve de gancho, de gatilho pra eu poder desenvolver, trazer pra essa questão. A gente está lendo um texto que está falando sobre aquelas peneiras da sabedoria e tal, aí a gente começa a perguntar. E aí eu trago, por exemplo, para as questões do bairro. Pergunto pra eles qual o meio de transporte deles. E aí eles vão falando. Aí eu pergunto por que tem que ser esse transporte. Aí eles falam que o Uber não sobe aqui. Aí eu

pergunto por que. Eu vou criando provocações. E, no final das contas, acaba caindo nesse contexto. E aí eu aproveito, deixo eles falarem. Ouço, pergunto opiniões. E todo, todo, todo, qualquer assunto acaba levando pra essa direção. E nos livros, principalmente nos livros, aliás, nem é só de história mais. Porque vem conectado. Vem falando muito sobre a diversidade. Então, aí não tem como fugir mesmo. Eu não dou uma pincelada igual vem no livro. Eu aprofundo o máximo que eu posso. Hoje a minha turma é de primeiro ano. Ainda não está alfabetizada, mas a oralidade deles é muito boa. Então eles falam de brigas familiares. Eles trazem relatos que a gente sabe que tem um fundo racial ali atrás daquilo. Nos desenhos, os meus meninos já não colorem mais o corpo deles de cor de pele, que é aquele nude, aquele nudezinho rosa. Eles entendem que a cor de pele tem vários tons. E eles mesmos falam, tia, mas a minha cor de pele é essa! Então, eu acho que isso é reflexo do que a gente conversa em sala. Eles não chamam os coleguinhos de macaco. Eles são muito receptivos. A gente não percebe o distanciamento das crianças brancas com relação aos negros. Então, eu acredito que funciona. E tento trazer aqui pro lado de fora, atividades que envolvam os outros alunos, pra também poder estar multiplicando essas atividades, esses conhecimentos. (Ângela)

Outro aspecto analisado refere-se à percepção das professoras sobre a Lei 10.639/03 e a necessidade de formação continuada (Brasil, 2003). Antes da promulgação da referida lei, o currículo escolar adotava uma abordagem eurocêntrica limitada no que diz respeito à realidade étnico-racial, desconsiderando aspectos fundamentais da história e cultura negra. Frequentemente, abordava-se a história negra apenas a partir da escravidão, como se a trajetória do povo negro começasse com o sequestro e escravização de pessoas africanas. Além disso, não contemplava a resistência negra nem a riqueza de seu repertório cultural, apresentando a abolição como ato benevolente da Princesa Isabel, apagando as lutas protagonizadas pelos próprios negros.

As professoras afirmam conhecer a lei que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, mas reconhecem que ela ainda não se cumpre satisfatoriamente.

A gente sabe que ela existe, mas eu não acho que ela acontece na prática. Ela não acontece porque eu não vejo trabalhos, eu não vejo exposição, eu não vejo aula, eu não sei no outro turno, eu não sei das salas de outros professores, mas a gente trabalha respeito, a gente trabalha valores, mas sobre o mesmo, sobre a história em si, eu vejo muito pouco se trabalhar. (Marina)

Conheço a lei, sei até do complemento dela 11.645/08 que também fala da questão indígena e tento dentro da lei, ou independente da lei, por ser uma mulher preta levar isso para todos os lugares por

onde eu passo, não só no meu espaço de trabalho, mas nos meus espaços de convivência de uma forma geral. (Ângela)

Apesar de muitas escolas não quererem fazer, achar que é mi mi mi, é necessário. E ela tem que ser obrigatória, sim! Entendeu? Tem que se trabalhar a africanidade. Tem que se falar sobre as verdades. Por que dizer que a matemática foi fulano? Isso já vem lá de trás, milhares de anos atrás. Tudo, arquitetura, matemática, filosofia, tudo vem de África, nasce em África! E a história, a nossa história é belíssima! Entendeu? Belíssima. E tem muita coisa a ser descoberta ainda e a ser mostrada para os estudantes, para a sociedade. Né? Medicina. Né? Mas os créditos vão para quem? Para aquela coisa eurocêntrica. (Rita)

Sim, conheço sim. E assim, eu sinto que essa lei não é realmente de fato, né? Está sendo realizada nas escolas. Então, são não todos os professores que abraçam essa causa, né? Muitos têm até mesmo receio de estar tocando no assunto. Alguns falam que não sabem como abordar esse tema. Então, eu acho que deveria ter mais capacitações sobre esse tema. Preparar mais os professores também, né? Para eles não agirem como a professora da faculdade fez no momento em que eu sofri o racismo. Que ela se calou, né? Então, assim, eu acho que é essencial. A pessoa conhecer e atuar e trabalhar essa lei. (Carmem Lúcia)

A partir das entrevistas, percebe-se que, embora exista certa abertura para o trabalho antirracista, esse apoio não se efetiva plenamente. A ausência de formação específica, o desconhecimento da gestão e o caráter superficial de muitas ações revelam a presença de um racismo institucional velado — um dos principais obstáculos ao avanço de práticas antirracistas estruturadas nas escolas.

Evidencia-se que não existe um manual de instruções para que o(a) gestor(a) escolar fundamente e conduza essas reflexões junto à comunidade, professores, alunos e funcionários. Contudo, para além dos documentos legais mencionados, destaca-se algumas práticas sugeridas por Pereira e Mofactó (2015), que podem ser bem-sucedidas quando implementadas a partir da perspectiva da gestão democrática, abrindo possibilidades para fortalecer a educação antirracista:

- Construção de um “mapeamento” cultural e étnico-racial na escola e na comunidade que a abriga.
- Realização de pesquisa bibliográfica e leituras sobre os temas apontados pelo mapeamento cultural e étnico-racial.
- Valorização de espaço deliberativo para a construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico da escola, incorporando a diversidade cultural e étnico-racial da comunidade.
- Acompanhamento e avaliação dos resultados.

- Análise dos indicadores de continuidade e mudanças nos processos implementados na escola (Pereira; Mofatto, 2015, p. 69).

Não é possível consolidar uma educação antirracista sem o conhecimento das memórias e histórias das populações negras. Assim, cabe à gestão escolar preparar-se para assumir, com qualidade, o compromisso ético e político de desconstruir currículos racistas, promovendo a equidade entre negros e não negros, além do respeito e valorização das diferenças.

6.3 O PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E A PRÁTICA DOCENTE

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em compreender a relação entre a trajetória de vida de professoras negras e suas práticas docentes. Investigou-se se percursos marcados pelos atravessamentos do racismo estrutural na sociedade brasileira influenciaram — ou ainda influenciam — a adoção de posturas antirracistas no contexto curricular das escolas onde essas professoras atuam.

A análise das entrevistas revelou que todas as professoras participantes já vivenciaram situações de discriminação racial em diferentes momentos e contextos de suas vidas. No exercício da docência, apenas a professora Marina afirmou nunca ter enfrentado esse tipo de situação nas instituições em que trabalhou. Na escola investigada, a professora Rita relatou não ter sido alvo de discriminação racial, enquanto Ângela afirmou ter vivenciado tal experiência. Carmem Lúcia não relatou episódios de discriminação na escola pesquisada, mas mencionou ocorrências em outras instituições educacionais por onde passou.

Os dados indicam que o reconhecimento identitário dessas professoras como mulheres negras, articulado às suas trajetórias pessoais, fundamentou o desenvolvimento de práticas pedagógicas autônomas e comprometidas com o enfrentamento ao racismo. Tais ações extrapolam as atividades pontuais associadas ao dia 20 de novembro, evidenciando um engajamento contínuo com a promoção de práticas antirracistas no cotidiano escolar — ainda que, em sua maioria, realizadas individualmente por essas educadoras.

Quando questionadas sobre possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas a partir do momento em que passaram a se reconhecer como mulheres

negras — bem como sobre a natureza dessas transformações —, as docentes apresentaram relatos significativos, cujas reflexões merecem destaque:

Sim. Melhorando a minha autoestima, eu consegui fazer isso com as crianças também. Então, assim, eu acho que foi fundamental. Eu me ver como uma mulher negra, uma mulher bonita. Uma mulher que pode, assim, chegar onde ela quiser. Eu demorei muito para poder, sabe? Estar vendo esse meu lado. Então, assim, me ajudou. Foi fundamental. Para a conclusão mesmo dos projetos, né? Para a execução dos trabalhos realizados. (Carmem Lúcia)

A minha prática sofreu muita, muita mudança. Antigamente, você vivia muito atrelado a conteúdos, eu era muito conteudista, ficava presa nos livros. Hoje você não vai mais dizer que o Brasil foi descoberto, hoje você tem que falar que o Brasil foi invadido. Você não pode dizer que um navio negreiro te trouxe escravos. Eles não vieram e não se formaram, fizeram escravos. Aqueles foram escravizados, eles vieram, sequestrados de África. Então, assim, tem muita coisa que você pode conversar, mesmo com criança pequena, mostrando para elas que essa história não é tão verdadeira como está nos livros. E há um outro meio de se descobrir, de se conversar sem aquele que está no livro. Eu aprendi muito disso! (Rita)

Sim. Me incentivou a ler mais do que eu lia. Mas, ainda assim eu estou sempre buscando. Então mudou porque eu faço questão de trazer isso para o meu dia a dia. Inclusive, assim, hoje eu tenho 50 anos, eu me visto como uma adolescente para mostrar para os meus meninos, né, que é possível, que pode sim. Se eu quiser vir de salto, eu venho. Se eu quiser vir de tênis, venho! E o cabelo e o batom, então, é assim minha ferramenta fundamental. Já ouvi de várias mães aqui, várias dizerem que a criança me admira tanto e que se inspira em mim. Já ouvi isso várias vezes! Tem uma menina que ela cortou o cabelo aqui recentemente, ela anda às vezes de touca, eu sei que ela ainda tem essa dificuldade de mostrar seu cabelo. E o dia que eu cortei meu cabelo de novo, ela tirou a touca e a mãe dela foi uma dessas que falou, nossa, ela se inspira demais em você! E eu sou uma pessoa que eu gosto de trança. Adoro trança, mas como eu gosto de trocar toda semana, não consigo, então eu uso menos. Mas, o cabelo é meu e eu faço com ele o que eu quiser! As vezes percebo que as pessoas ficam incomodadas, porque dizem: – Seu cabelo fica lindo assim, você fica mais bonitinha assim! Mas assim, eu não deixo, eu tento não deixar isso me dominar. E aí acaba que eu vejo realmente as crianças fazendo isso também. Então eu acho legal! (Ângela)

Mudou muito, com certeza. Porque hoje em dia está tudo mais mudado, hoje em dia a gente tem nosso lugar, hoje em dia a gente pode falar o que a gente quer, a gente pode assumir lugares de liderança. Antes não, antes era mais complicado, era mais difícil, até pela nossa criação do passado, né, meus avós eram brancos, então eu não fui criada com aquela sabedoria sobre o meu lugar, o que eu posso fazer, o que eu posso me tornar. (Marina)

Observa-se que, mesmo após 22 anos da promulgação da Lei 10.639/03, o país ainda apresenta dificuldades em consolidar uma educação pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade (Brasil, 2003). Trata-se de uma nação que escravizou, por mais de três séculos, pessoas sequestradas no continente africano e, até os dias atuais, mantém escancarados os hiatos raciais entre negros e não negros. No campo educacional, essa desigualdade manifesta-se, inclusive, nas práticas docentes. Em diversos contextos — como na escola onde se desenvolveu esta pesquisa —, a responsabilidade de implementar uma educação antirracista ainda recai, de maneira recorrente, sobre as professoras negras.

No entanto, a prática da educação antirracista deve constituir um compromisso coletivo (não delegado somente às pessoas negras), assumido por todas as instâncias do sistema educacional: secretarias de educação, equipes gestoras e docentes. Enquanto essa responsabilidade for atribuída exclusivamente a educadoras e educadores negros, dificilmente as escolas se tornarão espaços verdadeiramente abertos ao diálogo, à escuta e ao respeito mútuo. Diante desse cenário, impõe-se uma indagação necessária: qual o impacto para os alunos negros — e para os não negros — quando seus professores se omitem diante da responsabilidade de promover uma educação antirracista?

Acredita-se que

Se desejamos ver constituída no Brasil uma democracia em que seja possível a todo cidadão usufruir satisfatoriamente da estrutura do bem-estar social, necessitamos garantir a conquista de cidadania a todos. [...] Uma sociedade democrática não é possível se não nos comprometermos a banir do cotidiano escolar todas as atitudes e comportamentos que protegem, disseminam e mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos. [...] É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Vontade e um posicionamento claro diante dos desafios fazem a diferença. O racismo cultivado por séculos requer programas que visem combatê-lo nas escolas, com o objetivo de eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres (Cavalleiro, 2024, p. 129).

Como destaca Cavalleiro (2024), não é possível consolidar uma sociedade verdadeiramente democrática sem o comprometimento ativo com a erradicação de práticas que sustentam relações hierárquicas entre seres humanos. O cotidiano escolar deve ser atravessado por ações preventivas e educativas que, para além de corrigirem desigualdades, contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade equânime.

Vontade política, formação docente qualificada e um posicionamento ético claro diante do racismo fazem a diferença no processo de transformação social promovido pela escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que um trabalho acadêmico, este percurso investigativo configura uma jornada pessoal de afirmação, resistência e transformação. Ao refletir sobre minha própria trajetória e as histórias de outras professoras negras, compreendi que nossas experiências com o racismo estrutural não constituem apenas feridas, mas também sementes de luta e resignificação.

Ao revisitar a trajetória da minha avó Geralda, percebo que sua vivência dialoga diretamente com as histórias das professoras negras entrevistadas nesta pesquisa. Assim como minha avó, essas mulheres trilharam caminhos marcados por desigualdades estruturais, apagamentos e resistências cotidianas. Vó Gê, com sua sabedoria popular, seu trabalho invisibilizado e sua força diante das adversidades, representa a base de sustentação de muitas famílias negras, configurando-se, de modo não institucional, como educadora da vida. De modo semelhante, as professoras negras da pesquisa, ao ocuparem o espaço escolar com práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade negra, dão continuidade ao legado de mulheres como ela.

Essas educadoras constroem saberes a partir de suas vivências, afetos, memórias e ancestralidades, transformando o cotidiano escolar em um território de luta, denúncia e reinvenção. Assim como minha avó, que enfrentou o racismo e a exploração com coragem e altivez, essas professoras desafiam as estruturas racistas da escola ao promoverem uma educação que reconhece e valoriza a história e cultura negra para além das datas comemorativas.

Portanto, ao lançar luz sobre a história da vó Geralda, não apenas honro minha ancestralidade, mas também reforço o argumento de que as práticas pedagógicas antirracistas das professoras negras são tecidas a partir de histórias de vida atravessadas por exclusão, trabalho precário e resistência. São mulheres que, como minha avó, fazem do cotidiano um campo de luta e cuidado, mantendo viva a memória, a dignidade e a esperança de um futuro mais justo para as novas gerações negras.

Como tantas outras meninas negras da periferia, cresci sem ter a universidade como horizonte próximo. Ainda assim, com as brechas abertas pela vida e pelas políticas públicas, consegui adentrar esse espaço.

As dores relacionadas ao meu corpo e ao meu cabelo atravessaram minha infância, adolescência e início da vida adulta. Negar a estética negra e sofrer em silêncio com processos de alisamento, escárnio e silêncio marcaram minha experiência escolar, permeada pelo racismo cotidiano — ora velado, ora explícito.

Essas vivências ressoaram fortemente em minha prática pedagógica. Lecionar em uma escola majoritariamente negra e implementar ações que contemplassem a Lei 10.639/03 não constituiu apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas a honra de histórias como a minha e das minhas alunas.

Esta dissertação nasceu do desejo de entender como as experiências de discriminação racial vividas por professoras negras influenciam a construção de suas práticas pedagógicas. Por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), acessou-se narrativas que evidenciam o entrelaçamento entre as experiências de discriminação racial vividas ao longo da trajetória dessas docentes e a constituição de práticas pedagógicas marcadamente antirracistas.

A hipótese inicial de que experiências de preconceito e exclusão contribuiriam para a construção de uma práxis docente engajada com a temática racial foi confirmada. As professoras negras participantes da pesquisa mobilizaram suas vivências pessoais como força propulsora de uma atuação pedagógica crítica e comprometida com a implementação da Lei 10.639/03, ainda que, na maioria das vezes, de forma solitária e restrita às suas próprias turmas.

Entre as principais descobertas, destaca-se a ausência de um trabalho coletivo voltado à construção de práticas antirracistas no ambiente escolar. A temática das relações étnico-raciais não figura nas reuniões pedagógicas, tampouco recebe incentivo da gestão escolar, evidenciando um processo de responsabilização individual das professoras negras pela condução dessas ações. Além disso, foram relatadas ocorrências recorrentes de atitudes discriminatórias entre crianças e, em alguns casos, entre profissionais da escola, ainda que de forma velada. Tal contexto reforça a urgência de que o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais ultrapasse iniciativas pontuais ou docentes isoladas, configurando-se como compromisso coletivo da instituição escolar.

As contribuições desta pesquisa dirigem-se sobretudo ao campo da prática pedagógica e da formação de professores, ao propor reflexão sobre a urgência de compartilhar, entre todo o corpo docente, a responsabilidade por uma educação antirracista. Ao reconhecer as práxis das professoras negras como fundamentais

para a transformação das realidades escolares marcadas por desigualdades raciais, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de políticas e práticas que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo estrutural.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações, entre elas a dificuldade de conciliar horários para entrevistas, a complexidade de manter a neutralidade diante de colegas e a ausência de uma participante no segundo bloco de entrevistas. Essas limitações, porém, não comprometeram a qualidade dos dados obtidos, apontando para a necessidade de estudos futuros que aprofundem a temática em diferentes contextos escolares e regionais.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras investiguem, de forma mais ampla, os efeitos das ações coletivas de formação continuada sobre relações étnico-raciais entre professoras e professores não negros, bem como estudos longitudinais que acompanhem os impactos da práxis antirracistas no cotidiano das escolas públicas. Ampliar esse debate mostra-se fundamental para que a educação cumpra seu papel social de promoção da equidade, da justiça e do respeito às diferenças.

Sigamos!

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2018.
- ALENCAR, José de. **O tronco do Ipê**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BAIRROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BRAGA, Amanda Batista. **História da beleza negra no Brasil**: discurso, corpos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2015.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2024.
- 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/l10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/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>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de maio 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/L11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em 7 jan. 2025.

BRASIL. **Caderno PNE antirracista: contribuições para o Plano Nacional de Educação 2024–2034**. Brasília: Câmara dos Deputados/Frente Parlamentar Mista Antirracismo, 2025.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 9.ed. São Paulo: Planeta, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948>. Acesso em: 25 set. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Mônica; SANTOS, Winnie. A mulher negra no mundo do trabalho brasileiro: entre a sujeição e o prestígio social. **Revista Fim do Mundo**, Marília, n. 4, p. 176-201, 2021. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p176-201>

CASTRO, Giovana de Carvalho. Memórias ao sol: deslindando histórias de trilhas, águas e sonhos. In: DUTRA, Toninho. **Outras memórias possíveis**. Juiz de Fora: FUNALFA, 2016. p. 81-95.

CAVALLEIRO, Eliane. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Caderno de Textos – saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95. (A cor da cultura, 1). Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7.ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2024. p. 141-160.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, 2017. <https://doi.org/10.1590/18094449201700510018>.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de Barrela**. 2.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

CUTI. **Contos crespos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

DAVID, Josany Keise de Souza; FERREIRA, Laíze Aires Alencar; ALEXANDRINO, Tarciana Moreira. A mulher negra, o mercado de trabalho e o acesso a direitos. **Revista da Defensoria Pública**, Porto Alegre, ano 15, v. 1, n. 34, p. 78-96, 2024. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/604/425>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **As dificuldades das trabalhadoras domésticas no mercado de trabalho e na chefia do domicílio**. 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/trabalhoDomestico.html>. Acesso em: 30 mai. 2024.

DOVE, Nah. Mulherisma africana: uma teoria afrocêntrica. **Jornal de Estudos Negros**, v. 28, n. 5, p. 515-539, 1998. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/mulherisma-africana-uma-teoria-afrocecc82ntrica-nah-dove.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVARISTO, Conceição. Escrivência: um testemunho da experiência negra. **Revista Ciã**, Florianópolis, n. 7, 2005. Disponível em: <https://clan.ufsc.br/escrivencia-um-testemunho-da-experiencia-negra/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2.ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC, 2000.

FONTANA, Mônica G. Zoppi; CESTARI, Mariana Jafet. “Cara de empregada doméstica”: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. **Revista Rua**, Campinas, ed. esp., p. 168-186, 2014. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/verpdf?publicacao_id=11. Acesso em: 5 fev. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0>. Acesso em: 25 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Taís Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-39.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Moritz Lilia. **Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_Gonzalez_Lelia.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África**: metodologia e pré-história da África. 3.ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 165-182.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUDSON-WEENS, Clenora. **Mulherismo africana**: uma visão geral. In: ALDRIDGE, Delores P.; YOUNG, Carlene (Eds.). **Out of the revolution**: the development of Africana studies. Lexington: Lexington Books, 2000. p. 205-217. Disponível em: <https://insurreicaocgpp.blogspot.com/2018/06/mulherismo-africana-uma-visao-geral.html>. Acesso em: 15 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: tabela 4714 – População residente, área territorial e densidade demográfica (2022). Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714>. Acesso em: 9 jul. 2025.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Boletim da Educação – PNAD Contínua Trimestral – 3º trimestre de 2022**. 2022. Disponível em: https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/boletins/BoletimEducacao_2022T3.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

JESUS, Lori Hack de. Professora, mulher negra e a lei da diversidade. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 10, n. 2, p. 67-79, 2018. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.33613>

JUSTINO, Jaqueline Ferreira. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação das relações étnico-raciais**: uma análise na Educação Infantil. 2023. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/253166>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEAL, Haliana. Feminismo negro. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 16-23, 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro-2/>. Acesso em: 13 mai. 2024.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 2.ed. São Paulo: Globo, 2008.

LUZ, Maria Goreth Herédia; GONZAGA, Yone Maria; ARAÚJO, Ridalvo Félix. Hoje é dia de festa/êh, viva, êh, viva. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 93-117.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método, criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, Nivalci Leite de Magalhães. Mulheres negras professoras: das barreiras raciais a ascensão social. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 152-161, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/747>. Acesso em: 14 out. 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MOREIRA, Evelize Cristina. Notas sobre mulherismo africana e mulherismo islâmico senegalês: pensando chaves interpretativas não eurocentradas. **Revista Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 10, n. 19, p. 125-140, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/41939>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002208484>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. Mulherismo africana: práticas na diáspora brasileira. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 595-608, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2d47/dfa528d9af54df758d0cc6cce91f0afcc9e7.pdf%3E>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónke. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 83-95. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/obras_digitalizadas/heloisa-buarque-de-hollanda-pensamento-feminista-hoje_-perspectivas-decoloniais-bazar-do-tempo- 2020.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

PEREIRA, Amílcar Araujo; MOFACTO, Elizabete Santos. Relações étnico-raciais, gestão escolar e educação: dos desafios para a consolidação de uma perspectiva democrática nas escolas. In: AMARAL, Ddaniela Patti do (Org.). **Gestão escolar pública**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vale, 2015. p. 59-73. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243009>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas, 2005. p. 118-142.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2006.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012

SAID, Edward W. **Freud e os não-europeus**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4398>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. (Texto para discussão, 2569). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=807&Itemid=106.

SILVA, Gislane Vieira da; SILVA, Dayane Andrade da; OLIVEIRA, Vanessa Santos de. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: EdUSP, 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 2, p. 56-56, 2019. <https://doi.org/10.24109/9786581041076.ceppe.v2a1>

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

STROHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. Brincadeiras, mas nunca com o desejo de magoar a pessoa: reflexões sobre o racismo recreativo e sua associação com o bullying. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, e45241, 2024. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2024.1.45241>

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VANSINA, Jan. As tradições orais como fonte de história africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. 3.ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 183-201.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.