



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto

Juliana dos Santos Costa

**DA MENINA NEGRA À MULHER PRETA:  
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE**

São José do Rio Preto  
2021

Juliana dos Santos Costa

**DA MENINA NEGRA À MULHER PRETA:  
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein

São José do Rio Preto  
2021

C837m	<p>Costa, Juliana dos Santos</p> <p>Da menina negra à mulher preta: educação e identidade / Juliana dos Santos Costa. -- São José do Rio Preto, 2021</p> <p>110 f. : tabs., fotos</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto</p> <p>Orientadora: Ana Maria Klein</p> <p>1. educação de meninas negras. 2. educação étnico-racial. 3. identidade. 4. empoderamento. 5. interseccionalidade. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Juliana dos Santos Costa

**DA MENINA NEGRA À MULHER PRETA:  
EDUCAÇÃO E IDENTIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Ana Maria Klein  
Unesp – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientadora

Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa  
Unesp – Câmpus de Marília

Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos  
USP/EACH

São José do Rio Preto  
05 de março de 2021

A cada mulher preta, que um dia foi menina  
negra e, ainda assim, lutou.

*Dedico*

## AGRADECIMENTOS

Ser mulher e negra dentro da ciência, é romper com todos os paradigmas e com o local, em que a sociedade insiste em nos colocar. Agraço, primeiramente, a mim, por ter tido força e perseverança de estar e de permanecer nesse caminhar.

A minha professora e orientadora, doutora Ana Maria Klein, quem acreditou na minha pesquisa.

A minha filha, Maia Santos Carbonel, que apesar da pouca idade, sempre compreendeu a frase: “Filha, a mamãe está estudando, agora não dá!” Ela despertou em mim novos sonhos e acima de tudo uma nova mulher. Te amo.

A minha mãe, Edna Lazaro dos Santos Costa, que dava um jeitinho de me amar, de me ajudar, de me incentivar. Meu eterno colo, exemplo e fortaleza, a mão mais doce e mais certa.

A meu pai, Carlos Martins da Costa, e a meu irmão, Daniel Luciano dos Santos Costa, que são o meu exemplo de masculinidade que cuida.

A meu companheiro, Glauco Piccirillo que chegou na minha vida já na minha qualificação mas que me mostrou que toda mulher merece alguém que a apoie.

A todas as mulheres e as meninas que passaram pela minha vida e cuidaram da minha filha com amor e carinho me possibilitando frequentar as aulas. Aqui, cito Bianca, Paloma, Bia, Pamela Ribeiro, mas, em especial, Talita Ribeiro – minha eterna companheira de batalhas. Uma rede de apoio faz com que uma mulher possa existir e resistir ao sexismo.

A Amanda Marqui, Flaviana Freitas e Paula Toledo.

A minha psicóloga Simone de Camargo Silva.

Agradeço as conversas informais, mas cheias de referências, com Carol Damia, as quais foram capazes de mostrar que a ciência se faz no dia a dia.

A Winnie Bueno e Sueli Feliziani, que me mostraram além do que eu poderia ver.

A todas as mulheres negras que lutam e resistem, e me inspiram a querer sempre mais, em especial as Professoras Dra. Maria Valéria e Dra. Gislene.

A Xangô, que cuida do meu ori e que me mostra, diariamente, que caminhar no justo nos leva mais longe. Kaô Kabecilê.

**Só quando você ama verdadeiramente uma mulher preta você está pronto para lutar.**

*É mais que fazer barulho e vir retomar o  
que é nosso por direito  
Por eles continuávamos mudxs  
Quem dirá fazendo história  
Ter livro feito?  
Entenda que descendemos de África e  
temos  
Como legado ressaltar a diáspora de um  
povo oprimido  
Queremos mais do que reparação histórica  
ver os nossos em evidência  
e isso não é um pedido!*

*(DUARTE, Mel, 2016).*

## RESUMO

O Movimento do Feminismo Negro, no Brasil, vem crescendo contemporaneamente e reivindicando novas pautas para a promoção de políticas públicas e de ações que visem ao empoderamento e à construção de um novo local social da mulher negra. O diferente enfoque trazido pela interseccionalidade destaca as peculiaridades que o racismo, que o machismo e que a pobreza, juntos, promovem no caminhar sociocultural da negritude. No ambiente escolar, podemos notar a “não presença” de mulheres negras nos livros didáticos, apesar de seus grandes feitos históricos, como, por exemplo, Tereza de Benguela e Aqualtune. É um relato silencioso do lugar social do feminino negro no Brasil, remetendo-nos, portanto, aos conceitos de “sociologia das ausências”, de Boaventura, e de “imagens de controle”, de Collins. Diante desses fatos, ao quais pretendendo acoplar conhecimento às ações da década internacional de Afrodescendentes (2015-2024), proclamada pela Assembleia Geral da ONU, esta pesquisa desenvolve-se a partir da seguinte problemática: Quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil? Pretendemos responder a este questionamento por meio dos seguintes objetivos específicos, a saber: (i) contextualizar, a partir da interseccionalidade e do conceito das imagens de controle, a problemática da mulher negra na sociedade brasileira contemporânea; (ii) levantar o papel da escola para a construção de identidade de gênero e de raça; (iii) analisar proposta educativa voltada às meninas negras. A abordagem é qualitativa e a natureza da pesquisa é aplicada. As técnicas utilizadas são pesquisa bibliográfica e análise documental. Os materiais analisados são a produção midiática intitulada “Porque preciso voltar à escola”, produzida por Ana Paula Xongani em parceria com Michelle Obama, e o documentário “Parece Comigo”, vencedor do 10º Edital de Roteiros Rucker Vieira da Fundação Joaquim Nabuco. A análise dos documentários revelou que há aspectos centrais relacionados à educação de meninas negras, como a inexistência de bonecas negras que possibilitem a construção de uma identidade negra feminina e os racismos sofridos no ambiente escolar, sobretudo relacionados a padrões estéticos excludentes e homogeneizados. Pretende-se ainda, a partir do conteúdo desta dissertação contribuir com conhecimentos e possibilidades para a reflexão e a implementação de ações educativas comprometidas com o enfrentamento e conscientização sobre as desigualdades e violências sofridas pelas mulheres negras no Brasil e ao mesmo tempo proporcionar elementos que favoreçam a construção de uma identidade negra positiva.

**Palavras-chaves:** Educação de meninas negras. Educação étnico-racial. Identidade. Empoderamento. Interseccionalidade.

## ABSTRACT

The Black Feminism Movement in Brazil has been growing contemporaneously and demanding new guidelines for the promotion of public policies and actions aimed at empowering and building a new social place for black women. The different approach brought by intersectionality highlights the peculiarities that racism, sexism and poverty together promote in the socio-cultural path of blackness. In the school environment, we can notice the “non-presence” of black women in textbooks, despite their great historical achievements - such as Tereza de Benguela and Aqualtune. It is a silent account of the social place of the black female in Brazil, referring, therefore, to the concepts of “sociology of absences”, by Boaventura, and “control images”, by Collins. Given these facts, and intending to combine knowledge with the actions of the international decade of Afro Descendants (2015-2024), proclaimed by the UN General Assembly, this research develops from the following problem: How has formal education operated in the construction of black girls' identity in Brazil? It is intended to answer this problem through the following specific objectives: Bring the concept of control images to the problematic of black women in contemporary Brazilian society from the perspective of intersectionality; Demonstrate the role of the school in building gender and race identity; Analyze the current educational proposals taking into account the needs for building a positive identity for black girls. The approach is qualitative and the nature of the research is applied. The used techniques are bibliographic research and documental analysis. The analyzed materials are the media production entitled “Why I need to go back to school”, produced by Ana Paula Xongani in partnership with Michelle Obama, and the documentary “Seems to be with me”, winner of the 10º Edital de Roteiros Rucker Vieira by Fundação Joaquim Nabuco. The analysis of the documentaries revealed that there are aspects related to black girls's education, such as the lack of black dolls that allow the construction of a black female identity, and the racisms suffered in the school environment, especially related to exclusive and homogenized aesthetic standards. It is also intended, based on the content of this dissertation, to bring knowledge and possibilities to reflect and implement an education committed to confronting and raising awareness about the inequalities and violence suffered by black women in Brazil, and at the same time provide elements that support the construction of a positive black identity.

**Keywords:** Education of black girls. Ethnic-racial education. Identity. Empowerment. Intersectionality.

## LISTA DE FIGURAS

	<b>página</b>
<b>Figura 1.</b> Prédio incendiado em protesto contra a morte de George Floyd e violência policial nos EUA.	14
<b>Figura 2.</b> Elementos balizadores da pesquisa.	25

## LISTA DE QUADROS

	<b>página</b>
<b>Quadro 1.</b> Objetivos do estudo, técnicas e estrutura do trabalho.	25
<b>Quadro 2.</b> Quadro explicativo da interseccionalidade de meninas negras.	47
<b>Quadro 3.</b> Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019.	54

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID – Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)

DH – Direitos Humanos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MC – Mestre de Cerimônias

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUPE – Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SIBIUSP – Sistema Integrado de Bibliotecas da USP

SP – São Paulo

Unesp – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	página
<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 MOMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA PESQUISA</b>	<b>13</b>
<b>3 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>4 CAPÍTULO 1. METODOLOGIA</b>	<b>19</b>
4.1 Problemas e objetivos	19
4.2 Caracterização da pesquisa	20
4.3 Pesquisa bibliográfica	21
4.4 Pesquisa documental	22
4.5 Lugar de fala e a metodologia	25
<b>5 CAPÍTULO 2. INTERSECCIONALIDADE E IMAGENS DE CONTROLE: A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE RAÇA, GÊNERO E INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS MENINAS/MULHERES NEGRAS</b>	<b>29</b>
5.1 Mulher negra no Brasil Contemporâneo	29
5.2 Quem somos e porque somos: o conceito de identidade	32
5.3 Raça e Etnia	39
5.4 Interseccionalidade e imagens de controle: dois termos sobre raça, classe e gênero	43
5.4.1 Incluindo a infância no conceito de Interseccionalidade: o silêncio que vive na não autonomia	47
<b>6 CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA</b>	<b>51</b>
6.1 Escola e sua concepção: educação para quem?	51
6.2 Feminismo Negro e gênero nas vicissitudes da educação	60
6.3 Perspectivas educacionais do empoderamento	64
<b>7 CAPÍTULO 4. VIVENDO E EDUCANDO-SE COMO MENINA NEGRA</b>	<b>68</b>
7.1 “Parece Comigo” - o lugar de não existência das bonecas negras	68
7.1.1 “Parece Comigo” - descrição do conteúdo	68
7.1.2 Análise crítica	72
7.2 O lugar da identidade feminina negra na escola	76
7.3 “Por que preciso voltar à escola” - um relato sobre meninas negras e educação	81
7.3.1 “Por que preciso voltar à escola” - descrição do conteúdo	81
7.3.2 Análise crítica	83
7.4 Uma escola de meninas negras e para meninas negras: das possibilidades	85
7.5 Pontos de convergências entre os documentários	87
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>

# 1 APRESENTAÇÃO

---

Pesquisar e escrever sobre as mulheres negras é resgatar parte da minha história, da história de minha mãe e de tantas outras que morreram e que ainda vivem. Trata-se de uma busca por adiantar saberes para minha filha e para outras tantas crianças pretas. A infância de meninas negras precisa construir e ter referências. Referências positivas, não só de resistência, mas, também, de existência digna. Crianças ou mulheres negras precisam entender que apesar de todas as opressões sofridas, a escola, também, é um ambiente delas, para elas e feito por elas. Foi dentro da escola que surgiram as primeiras profissões regulamentadas para as mulheres negras no Brasil. Foi na escola, onde, depois de formada, comecei o sustento da minha filha e de outros tantos sonhos.

Hoje, atuo no poder judiciário. Entretanto, até então, minha experiência profissional sempre foi ligada à educação. Espaço no qual atuei como professora de crianças em idade pré-escolar, em um centro de convivência infantil, mantido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), no câmpus de São José do Rio Preto. Essa experiência aliada a minha condição de mulher negra e de mãe de uma menina negra impulsionaram-se a continuar meus estudos em nível de pós-graduação, desenvolvendo esta pesquisa.

Atualmente, sou vice-presidente do Conselho Municipal Afro de São José do Rio Preto, instituição que, em parceria com a prefeitura de São José do Rio Preto, articula políticas públicas para as questões raciais e para o combate ao racismo. Mensalmente, reunimo-nos para debater as pautas levantadas pela comunidade local e para avaliar os gastos públicos na área. Promovemos, também, eventos educacionais em prol da valorização da cultura afro-brasileira. Como mulher negra pesquisadora, atuo, simultaneamente, no Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (Nupe). Nesse espaço propomos cursos, palestras e debates sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Logo, a afirmação a seguir merece um parágrafo só seu.

Quem sou é parte inegável desta dissertação.

Apesar de sermos um país majoritariamente negro, o racismo e a violência contra a população negra estão entranhados em nossa sociedade. O racismo

estrutural e o racismo velado nas relações cotidianas aprofundam, ainda mais, as desigualdades sociais e econômicas em nosso país, fazendo com que mulheres negras, como eu, sejam o segmento populacional com maior violação e privação de direitos humanos no Brasil. Nesse cotejo, pretendo, com este trabalho, contribuir para desvelar algumas práticas racistas e para propor a reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento e de empoderamento de meninas negras através da educação, a fim de que conheçam seus direitos e que possam lutar por eles. Pretendo, ainda, ver-me e ver tantas outras mulheres negras, atuando na construção de novas imagens da mulher negra; imagens essas que não são de controle, mas, sim, de participação, de luta e de conquistas. Imbuída desse propósito, estudo e escrevo.

O título da tese “Da Menina Negra à Mulher Preta: Educação e Identidade” adianta os conhecimentos compartilhados na obra, a partir da dinâmica e da mudança das palavras “negra” e “preta. Não se trata de uma tentativa de categorizar ou de graduar os vocábulos, mas, sim, de apresentar a força que as duas palavras carregam nas construções das agendas do movimento negro e, também, de destacar a dinamicidade da identidade.

## 2 MOMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA PESQUISA

---

Ao compreender que toda luta política se encaixa em um momento temporal, visualizamos que os movimentos sociais reivindicam suas demandas baseados no que já foi conquistado no passado e vislumbrando um novo futuro. Ainda que tenhamos grandes revoluções, toda pauta é conquistada “degrau por degrau”, gradualmente.

Esta dissertação, assim, como outras contemporâneas que abordam a questão racial carecem de um descritivo histórico, ainda que breve, para explicitar aos leitores de qual ponto estávamos partindo e para onde pretendemos caminhar com a pesquisa.

No ano de 2020, foi possível não apenas ler a história, como, também, vivê-la. A pandemia mundial de Covid-19 (novo coronavírus, SARS-CoV-2) aprofundou, novamente, a situação de vulnerabilidade da população negra, evidenciando-a, não só no Brasil, como no mundo. Foi preciso, e ainda é, ficar em casa, em quarentena. Desde março de 2020 até janeiro de 2021, o vírus matou mais de 300 mil pessoas no Brasil.

Nesse contexto, qual parte da população tinha e tem condições de ficar em casa e manter seu sustento? Obviamente, em virtude não só da ausência de políticas públicas, como também em decorrência das desigualdades estruturais, não foi e não é a população negra. O novo coronavírus ratificou a marcante situação de exploração e de violação de direitos da negritude. Conseqüentemente, o risco de contágio e de probabilidade de morte acometeu mais essa parcela da população.

No mesmo ano, ganha repercussão internacional, o movimento *Black Lives Matter*<sup>1</sup> (livremente traduzido, *Vidas Negras Importam*), em decorrência do assassinato de George Floyd, em maio nos Estados Unidos da América. O assassinato de George Floyd, homem negro, asfixiado por policiais brancos em Minneapolis, propulsionou uma onda de indignação e de manifestações antirracistas que se espalharam pelo mundo.

---

<sup>1</sup> O movimento de ativismo social criado nos Estados Unidos da América tem por objetivo lutar contra as desigualdades raciais, especificamente, a violência contra a população negra. Começou a utilizar a hashtag *#BlackLivesMatter*, nas mídias sociais após a absolvição de um policial pela morte a tiros de um adolescente negro (Trayvon Martin), e foi ganhando as ruas através de protestos.

**Figura 1.** Prédio incendiado em protesto contra a morte de George Floyd e violência policial nos EUA.



**Fonte:** Folha de São Paulo [digital].

No Brasil, presenciamos o assassinato de João Alberto, 40 anos, asfixiado por um homem que atuava como segurança em uma rede de supermercados. Acompanhamos a dor de uma mãe que viu seu filho Miguel, 4 anos, morrer por negligência de sua empregadora que permitiu que a criança andasse sozinha em um elevador. João Pedro, 14 anos, foi baleado por policiais em uma ação. Uma mulher negra, 51 anos, foi pisoteada no pescoço por uma policial militar. Todas essas mortes têm em comum dois pontos: foram violentas e praticadas contra a população negra. Todos esses assassinatos ganharam espaço na mídia e sensibilizaram a população brasileira, trazendo à tona provocações e inquietações recorrentes do movimento negro que levam a um questionamento central: qual o valor da vida negra para a sociedade brasileira? Infelizmente, essas mortes não são acontecimentos isolados ou fatalidades. Crianças e adultos pretos sofrem uma política de extermínio, atestando que não é apenas o novo coronavírus capaz de nos deixar sem respirar, mas, também, o racismo estrutural.

### 3 INTRODUÇÃO

---

Aqualtune, Teresa de Benguela, Luíza Mahin, Mãe Aninha e Antonieta de Barros. Quantas vezes nos deparamos com esses nomes nos livros didáticos de história do Brasil? Essas são apenas algumas das mulheres negras que participaram, ativamente, de levantes populares em prol da abolição da escravidão durante o período colonial, assim como da construção do legado religioso deixado pelo Candomblé no Brasil.

Para Rezzutti (2018), as mulheres africanas chegaram com mais frequência no nordeste brasileiro a partir de 1550. Eram menos valorizadas do que os homens, em virtude da avaliação de que o trabalho no campo era mais lucrativo. Entretanto, em diversos momentos, as mulheres negras foram líderes, principalmente, pela experiência na defesa de seus territórios e de seus povos em seus países de origem.

Aqualtune, avó materna de Zumbi dos Palmares, foi uma princesa africana, filha do rei do Congo. Liderou em uma batalha, com mais de 10 mil guerreiros, foi vendida como escrava reprodutora. Chegou ao Brasil, na cidade de Recife. Teresa de Benguela esteve à frente do Quilombo do Piolho no Mato Grosso, por 27 anos. Luíza Mahin, mãe de Luís Gama e quituteira de Salvador, participou de diversos levantes, dentre eles, a Revolta dos Malês, organizada pelos negros islâmicos. Mãe Aninha atuou em prol da promulgação do Decreto presidencial n. 1.202/1939 (BRASIL, 1939) que retirou o Candomblé do rol de práticas ilegais, foi, também, mãe de Santo de Oswaldo Aranha, político e advogado brasileiro. Antonieta de Barros foi a primeira mulher negra a assumir mandato popular – professora, jornalista e política –.

A não presença dessas figuras nos livros didáticos, apesar de seus grandes feitos, demonstra de modo silencioso o lugar social da mulher negra no Brasil. Esses lugar de inexistência é definido pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) com o conceito de “sociologia das ausências”.

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe (GOMES, 2004, p. 40).

Em seu artigo “A intelectualidade Negra feminina por uma educação antirracista”, Geraldyne Mendonça de Souza (2018) descreve a ação do Movimento Negro Brasileiro, desde o início do século XX, no âmbito educacional. O grupo reconhecia a educação como uma das maiores ferramentas capaz de transfigurar a discrepância socioeconômica entre brancos e negros no país. Ainda segundo a autora, é necessário um debate sobre a escolarização enquanto privilégio, debatendo-se a necessidade de uma educação que seja inspiração e que combata, assim, os estereótipos.

Acredito que pensar uma educação antirracista abrange: trabalhar para o fortalecimento das identidades negras individuais, aprimorando a noção de sujeito histórico; valorizar a história e contribuição da população negra para a formação do Brasil e da sociedade brasileira; apresentar figuras negras que ocupem os mais diversos setores da sociedade visando demonstrar que a cor da pele não é um impeditivo moral ou intelectual quando o racismo não se faz presente (SOUZA, 2018, p. 5).

Questionamo-nos, assim, como dialogar com uma educação que exclui? Como a negritude de meninas se constrói de modo identitário dentro desse contexto de negações? Nesse cotejo, tomando como ponto de partida a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2025), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), objetivamos, com esta dissertação, debater a interação que ocorre entre o ambiente escolar e a mulher negra, em especial na infância. Em 2015, na publicação “Mulheres e meninas afrodescendentes: conquistas e desafios de direitos humanos”, a ONU apontou que a noção de igualdade é inseparável da de dignidade da pessoa humana e que, apesar disso, reconhece que a mulher e a menina afrodescendentes experimentam discriminações de diversos modos, interseccional. Elas são mais acometidas pela pobreza, em decorrência da ausência de oportunidades econômicas, como, também, pela falta de acesso à educação ou a outros instrumentos que auxiliam ou que tornam viável sua participação no processo de decisão.

O direito à educação, incluindo o igual gozo por cada menina, é universalmente reconhecido e garantido em muitos instrumentos jurídicos internacionais e regionais. Consiste em quatro princípios essenciais e inter-relacionados – disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade – que os detentores de responsabilidade têm a obrigação de respeitar, proteger e promover. A educação é um direito habilitador, que promove a realização de todos os outros direitos humanos, e uma das principais ferramentas

por meio da qual as comunidades que enfrentam a marginalização, como as pessoas afrodescendentes, são capazes de superar a pobreza e acessar outros direitos humanos fundamentais. Educação é também central para a eliminação da discriminação contra as mulheres (ONU, 2015).

Assim, tomando a educação como um direito fundamental, esta pesquisa buscou responder *quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil?* Dessa indagação, identifica-se nosso objetivo geral, qual seja, problematizar a educação de meninas negras no Brasil, desenhando uma nova perspectiva a partir do feminino negro. Para tanto, realizamos um recorte de raça e de gênero, simultaneamente, por acoplar no estudo a vicissitude trazida pela perspectiva epistemológica de interseccionalidade. Para levarmos a cabo este trabalho e respondemos o problema proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos, a saber: (i) contextualizar, a partir da interseccionalidade e do conceito das imagens de controle, a problemática da mulher negra na sociedade brasileira contemporânea; (ii) levantar o papel da escola para a construção de identidade de gênero e de raça; e, também, (iii) analisar propostas educativas voltadas às meninas negras.

Expostos nossos objetivos, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, descremos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento do estudo. O segundo capítulo, intitulado “Interseccionalidade e imagens de controle: a importância dos conceitos de raça e gênero para a compreensão das violações de direitos das meninas/mulheres negras”, apresenta um panorama da situação da mulher negra no Brasil e explicita a importância do recorte na infância, introduzindo um novo local de segregação dentro do conceito de interseccionalidade: a infância. Apresentamos a tripla exclusão a que se submetem as meninas negras em decorrência do gênero, da identidade étnico-racial e da faixa etária. Nesse contexto, debatemos o que é a identidade e qual sua relevância na construção da subjetividade do sujeito, explorando as contribuições sociais e individuais que a menina negra encontra em seu desenvolvimento, de modo a conseguir compreender seu local na sociedade, trazendo a possibilidade de uma construção identitária étnico-racial positiva ou negativa. Ao fim e ao cabo deste capítulo, explanamos as diferenças entre o termo étnico e o vocábulo racial, assim como entre a autoidentificação e a

heteroidentificação, buscando identificar na Declaração Universal dos Direitos Humanos os artigos que resgatam o respeito à identidade.

O terceiro capítulo, “Possibilidades educacionais para a construção de identidade de gênero e raça”, abordamos o feminismo negro e seus reflexos na educação voltada para a valorização positiva da identidade de meninas negras e para seu empoderamento, discorrendo sobre a significação do espaço da escola para a negritude.

No quarto e último capítulo, intitulado “Vivendo e educando-se como menina negra”, abordamos o local da identidade feminina negra no contexto escolar. Valemos-nos dos documentários “Parece Comigo” (2016), de Lilian Barcelos, e “Porque preciso voltar a escola” (2020), de Ana Paula Xongani, em parceria com Michelle Obama e “Creators For Change”. No primeiro documentário, discute-se a relação entre a ausência de bonecas negras e a construção da autoestima da menina negra. No segundo, um minidocumentário de caráter autobiográfico, apresentam-se momentos da vida escolar da mulher negra Xongani e, simultaneamente, a relação de sua filha e de outras meninas negras atualmente com esse espaço educacional, apontando que, para o feminino negro, o ambiente escolar tem especificidades e vivências diferentes quando comparado às de outros tipos sociais.

Ao final, seguem nossas considerações, apresentando as reflexões proporcionadas pelo exame da literatura selecionada e pela análise dos documentários sobre educação de meninas negras.

## 4 CAPÍTULO 1. METODOLOGIA

---

### 4.1 Problema e objetivos

Este estudo nasce da problematização da condição da mulher negra no Brasil e das possibilidades trazidas pela educação formal para a construção da identidade positiva de meninas negras. Neste trabalho, assumimos que a escola é uma instituição social destinada à educação das novas gerações com uma extensa abrangência temporal e social. Todas as crianças e os jovens deveriam passar ao menos treze anos de suas vidas estudando e convivendo em ambientes escolares.

Nesse sentido, a escola é uma instituição com enorme poder social para difundir a cultura, os valores e os conhecimentos considerados relevantes para a atuação cidadã das novas gerações. Estar na escola é, antes de tudo, um marco de cidadania. No Brasil, o direito à educação transformou-se nos últimos anos não só pelo seu processo de expansão (democratização do ensino), como, também, pelo empenho de seus sujeitos para a transformação do espaço em um lugar plural. Surge, assim, uma proposta de educação que se atente para a problemática da mulher negra em nossa sociedade e que se comprometa com a transformação de uma realidade violadora de direitos, discriminatória e violenta; proposta essa que pode impactar a vida de milhões de mulheres negras no Brasil, construindo espaços seguros, nos quais se garanta o desenvolvimento das singularidades.

Partindo desse pressuposto, problematizamos a educação escolar das meninas negras, vislumbrando possibilidades de transformações sociais, a partir do fortalecimento de uma identidade negra positiva. Nesse sentido, tomamos como questão norteadora, para esta pesquisa, *quais as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil?*

Para levarmos a cabo essa questão de investigação, valemo-nos de métodos e de ações delimitados e especificados previamente. Nesse sentido, o estado da arte realizado por Antonio Matheus do Rosário Correa e Raquel Amorim dos Santos (2020) aponta para uma baixa incidência de produções científicas dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 2007 e 2019, dentre os que abordam as crianças negras como temática. No período do estudo, foram encontrados apenas 17 artigos em um universo de 589 produções

no total, com destaque para o fato de que em alguns anos não foram encontradas publicações. Os pesquisadores dividiram os artigos encontrados em 5 categorias, quais sejam, (i) “história da infância de crianças negras”, (ii) “políticas públicas e práticas pedagógicas com crianças negras”, (iii) “construção de identidades raciais de crianças negras”, (iv) “educação escolar de crianças quilombolas” e (v) “crianças negras e suas relações étnico-raciais”, das quais, a última teve a maior incidência de produção. Os resultados apresentados apontam para a ausência de estudos específicos sobre a menina negra e, conseqüentemente, indicam a necessidade de exploração científica da temática.

Complementarmente, para respondermos a problemática proposta, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) contextualizar, a partir da interseccionalidade e do conceito das imagens de controle, a problemática da mulher negra na sociedade brasileira contemporânea, (ii) levantar o papel da escola para a construção de identidade de gênero e de raça e, também, (iii) analisar propostas educativas direcionadas para as meninas negras.

#### **4.2. Caracterização da pesquisa**

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa é aplicada, uma vez que objetiva trazer conhecimentos e experiências que possam subsidiar discussões e atividades em escolas e em demais instituições educativas. Em relação a abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de abordagem caracteriza-se pela interpretação dos fenômenos e pela atribuição de significados (cf. SEVERINO, 2007).

Isso significa que a pesquisa em educação, de caráter essencialmente qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados. Pelo exposto, podemos considerar que, se a educação investiga os fenômenos educativos na educação escolar ou na educação fora da escola, esses fenômenos, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Somente, desse modo, podem garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI-REIS, 2010, p. 7).

Em decorrência da problematização proposta (a mulher negra no Brasil e o papel da educação na construção de sua identidade), discutiremos, neste trabalho, os significados da educação e da problemática de gênero e de raça no Brasil. Dado o compromisso com a discussão e com o aprofundamento de ideias e de possibilidades sobre o tema da educação de meninas negras, esta pesquisa é exploratória.

A pesquisa exploratória caracteriza-se pela flexibilidade em seu planejamento, iniciando com a familiarização do tema. Mesmo considerando o planejamento flexível, Antonio Carlos Gil (2002) aponta que a maioria das pesquisas se desenvolve por meio de um levantamento bibliográfico, objetivando embasar o conteúdo encontrado. Ainda segundo o autor, a pesquisa exploratória “[...] é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual” (GIL, 2002, p. 43).

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, utilizamos uma pesquisa bibliográfica (cf. Seção 1.3) e de análise documental (cf. Seção 1.4). Por pesquisa bibliográfica, entendemos o estudo de materiais já publicados, (livros, artigos, publicações em periódicos, etc.) sobre o tema estudado (GIL, 2002). Ao passo que a pesquisa documental, diferentemente da bibliográfica, vale-se de materiais sem tratamento analítico, consideradas fontes primárias de dados (GIL, 2002). Descrevemos cada um desses passos metodológicos nas seções que se seguem.

### **4.3 Pesquisa bibliográfica**

Como apontado, anteriormente, a pesquisa bibliográfica trata da análise da literatura sobre o objeto de estudo. parâmetro temático, investigamos a educação das meninas e ao papel da escola nesse tipo de educação. O parâmetro linguístico incluiu obras em língua portuguesa, quando tratam do contexto educacional brasileiro, e em inglês e em espanhol, quando tratam da discussão sobre o feminismo negro e sobre a condição das mulheres negras de maneira mais geral. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica sobre as meninas negras objetiva identificar possibilidades educacionais proporcionadas por novas concepções sobre o tema.

Adotamos como fontes de pesquisa (i) meios eletrônicos (*websites*) e (ii) meios físicos (biblioteca da Unesp), na busca de teses, de dissertações e de artigos científicos. Os meios eletrônicos utilizados nesta pesquisa foram: (i) a base de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), (ii) o Sistema Integrado de Bibliotecas

da USP (SIBiUSP) e (iii) o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, *website* voltadas para a temática dos Direitos Humanos (DH), como do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e da ONU. A pesquisa bibliográfica utilizou como descritores os unitermos “educação de meninas negras”, “interseccionalidade”, “identidade negra” e “educação étnico-racial”.

Para este trabalho, consideramos todos os artigos que se relacionam à infância negra e à mulher negra, publicados na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Destacamos que, em virtude do seu lançamento recente<sup>2</sup>, a revista possui poucos volumes. Todavia, optamos por a considerar na análise, dada sua relevância para o processo de democratização racial da academia e, também, por dialogar diretamente com o objeto de pesquisa, dando destaque ao lugar de fala de negros e de negras.

Quanto ao parâmetro cronológico, o Feminismo Negro ganha corpo, a partir da década de 1970, com as transformações sociais e com a crescente problematização da questão da mulher negra. No entanto, visando a constituir uma análise com trabalhos mais recentes, da última década, consideramos publicações a partir dos anos 2000.

Indo ao encontro do objetivo de pesquisa, há que se acrescentar uma opção metodológica da pesquisadora: a valorização da pesquisa produzida por mulheres negras. Partimos do entendimento de que, para além da discussão de um tema, um trabalho acadêmico adota uma proposição e uma perspectiva, as quais devem se materializar em seu percurso as ideias discutidas. Nesse contexto, optamos pela discussão produzida por mulheres negras que perspectivam o racismo e a condição atual do grupo pelas lentes de quem vivencia o problema. Esclarecemos, ainda, que não restringimos o trabalho às produções de mulheres negras, mas que, sim, adotamos como caminho metodológico a priorização desses estudos.

#### **4.4 Pesquisa documental**

Para André Cellard (2008), o intuito da pesquisa documental, como já explicitado na seção 1.2, é encontrar, nos documentos, as informações pertinentes

---

<sup>2</sup> A primeira revista foi publicada em 2010 e apresenta uma periodicidade trimestral.

quanto às questões e às hipóteses de interesse sobre a temática pesquisada, construindo, assim, um acervo de documentos sobre o tema. Acervo esse que visa levantar informações interessantes e que possam embasar e fundamentar a pesquisa em questão (CELLARD, 2008, p. 298).

Neste trabalho, a pesquisa documental foi levada a cabo por meio da análise de dois documentários, a saber: (i) “Parece Comigo” e (ii) “Por que preciso voltar à escola”, produzidos no Brasil e no decorrer da década dos afrodescentes, promovida pela ONU. Ambos os materiais ilustram as possibilidades e os caminhos que a educação pode percorrer no sentido de viabilizar a educação de meninas negras.

Produzido por Lilian Barcelos, com direção e roteiro de Kelly Cristina Spinelli, o documentário “Parece Comigo” (2016) foi vencedor do 10º edital de Roteiros Rucker Vieira, da Fundação Joaquim Nabuco. No documentário, apresentam-se depoimentos de mulheres e de meninas negras, como Ana Júlia dos Santos, Carolina Monteiro, Dra. Clélia Prestes (psicóloga), Preta Rara (cantora e compositora), Lena Martins, Lucia Makena, Patricia Santos, Soffia Gregório (cantora e compositora) e Ynaê dos Santos, em um diálogo sobre bonecas negras e a construção da autoestima de meninas negras. Nesse contexto, discute-se como o ativismo racial de mulheres bonequeiras procura trazer mais opções ao mercado baseando-se na representatividade.

“Por que Preciso Voltar a Escola?”, produzido por Ana Paula Xongani, em parceria com Michelle Obama e a iniciativa *Creators for Change* do YouTube, conta as experiências vividas por Xongani, mulher negra e influenciadora digital, no ambiente escolar, durante a infância, comparando-as às de outras meninas negras atualmente. Com duração de 15 minutos, trata-se de um diálogo entre gerações, sobre os mesmos elementos balizadores da pesquisa: a identidade, o racismo e a escola.

Destacamos, ainda, como quesitos para a escolha dos dois documentários não só sua localização cronológica, buscando um olhar atual, como, também, a existência de depoimentos reais sobre a vivência e sobre os desafios da infância de meninas negras e dos importantes elementos constitutivos de sua formação educativa. Através da escolha dos materiais, salientamos a importância contemporânea do

empoderamento e dos debates sobre racismo e identidade, através das mídias/redes sociais.<sup>3</sup>

Nos últimos anos, vemos proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em educação que se revestem de características bem diferenciadas, do ponto de vista dos procedimentos, em face das que predominaram em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados, como as de observação cursiva ou participante, análise de conteúdo, análise documental, histórias de vida, depoimentos etc. Essas abordagens colocam-se como alternativas novas para o trato de problemas e processos escolares, mas, sobretudo trouxeram uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o que é fazer ciência (GATTI, 2001, p. 74).

Para a análise dos documentários, procedemos à descrição das falas, dos sujeitos e dos contextos de cada documentário, capturando elementos pertinentes à raça, ao gênero e ao espaço escolar. Posteriormente, os componentes apresentados são interligados ao referencial bibliográfico levantado, procurando discrepâncias e paridades. Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani (2009) afirmam que o conceito de documento não se atém apenas a textos escritos, tal fonte de pesquisa pode ser configurada com a utilização da análise de pôsteres, de fotografias e de vídeos, esse último, material de análise deste trabalho. Os autores fazem um quadro comparativo entre a pesquisa bibliográfica e a documental, considerando-as modalidades próximas. Desse quadro, é possível depreender que a primeira é oriunda de uma análise, baseada em livros, em ensaios críticos, em dicionários e em artigos científicos, de tal maneira que, em tais fontes, encontram-se dados já tratados e analisados por um terceiro; ao passo que, na análise documental, busca-se uma fonte primária de informação, sem tratamento analítico. Alessandra Pimentel (2001) sugere que a pesquisa documental surge como um instrumento complementar.

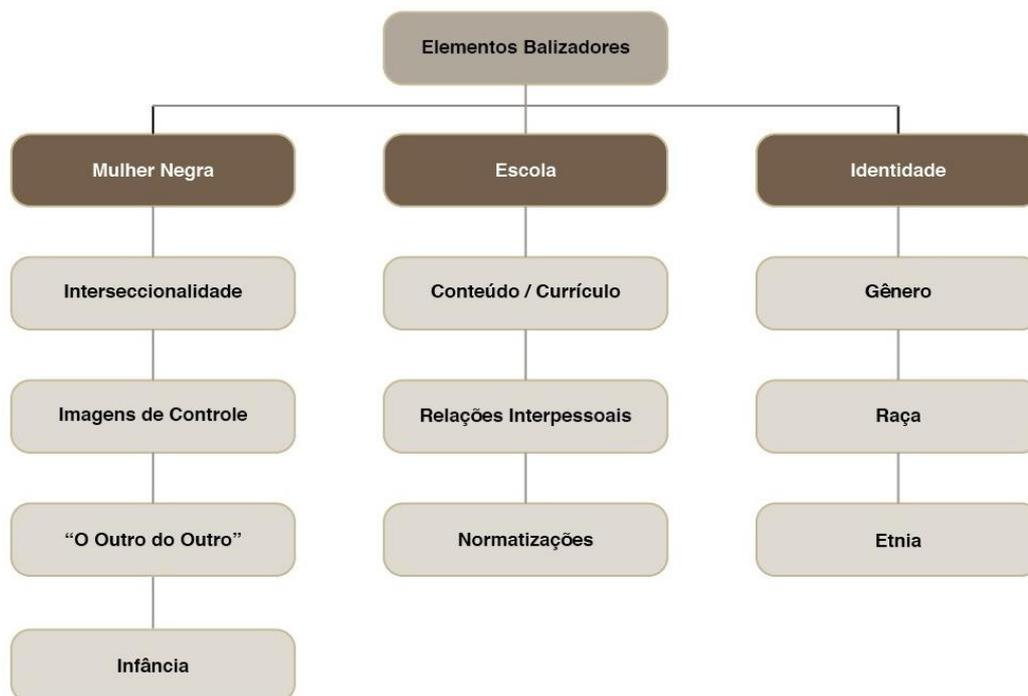
A investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material como que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhece serem sua postura e experiência de vida compostas por uma bagagem que é histórica (PIMENTEL, 2001, p. 193).

---

<sup>3</sup> Ambos os documentários se encontram disponíveis em uma plataforma de acesso gratuito (YouTube) e possuem entre seus entrevistados ou protagonistas influenciadores digitais.

Posto isso, podemos relacionar os objetivos, as técnicas e a estruturação do trabalho, pensando suas dimensões basilares, conforme a Figura 2 e o Quadro 1.

**Figura 2.** Elementos balizadores da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

**Quadro 1.** Objetivos do estudo, técnicas e estrutura do trabalho.

Objetivos	Técnica	Capítulo
Contextualizar a partir da interseccionalidade a problemática da mulher negra na sociedade brasileira contemporânea	Pesquisa bibliográfica	Capítulo 2. INTERSECCIONALIDADE E IMAGENS DE CONTROLE: A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE RAÇA, GÊNERO E INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS MENINAS/MULHERES NEGRAS
Levantar possibilidades educacionais e o papel da escola na construção da identidade de gênero e raça		Capítulo 3. POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA
Analisar proposta educativa voltada às meninas negras	Análise documental	Capítulo 4. VIVENDO E EDUCANDO-SE COMO MENINA NEGRA

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.5. Lugar de fala e a metodologia

A expressão “lugar de fala” traz um novo elemento constituidor para as discussões científicas e, conseqüente, para as metodológicas. Com isso, não se faz importante apenas o assunto e sua relevância na construção da sociedade para responder problemas contemporâneos, mas, também, o lugar de fala destaca a importância de compreender quem produziu o discurso, de “onde sai essa voz”.

Lia Vainer Schucman, Eliane Silva Costa e Lourenço Cardoso (2012) relatam o quanto a identidade racial (paridade e assimetria racial) do pesquisador pode influenciar nas pesquisas qualitativas relacionadas à temática. Os pesquisadores propõem uma reflexão dos efeitos psíquicos e sociais que o racismo e o colonialismo impuseram aos negros e aos brancos e que, conseqüentemente, perpassam as figuras dos pesquisadores e dos entrevistados quando presentes. Os fenótipos são capazes de imprimir marcas em suas interações, mas compreendem que tanto a assimetria como a paridade conseguem trazer prejuízos e vantagens às pesquisas raciais.

Para Schucman, Costa e Cardoso (2012), o relato da entrevista feita com Júlio<sup>4</sup>, no qual se observa que pessoas negras com consciência racial e militantes, quando entrevistadas por pessoas brancas, usualmente, não apresentam as dissonâncias do movimento negro, por compreender que, assim, estariam agindo contra a edificação e contra o fortalecimento do movimento. Desse modo, compreende-se a importância de assinalar, nas pesquisas relacionadas, a questão racial não só da identidade de quem pesquisa, senão, também, das fontes e dos atores utilizados.

Nossa hipótese é a de que, a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem o propõe, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica (RIBEIRO, 2019, p. 59).

No livro “Lugar de Fala”, Djamila Ribeiro (2019) esclarece que o termo não possui uma origem precisa, mas que, possivelmente, está relacionado à teoria racial

---

<sup>4</sup> No artigo “Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial”, Julio é um indivíduo negro que foi entrevistado por um indivíduo branco (cf. SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012).

crítica. Nesse contexto, discorre sobre o fato de as mulheres negras possuírem experiências distintas das mulheres não negras, justamente por sua localização na pirâmide social. Em se considerando essa dissonância, mulheres negras acessam ou não espaços diferentes fazendo com que haja ou não produções e epistemologias nos espaços.

Refletindo sobre o regime de autorização discursiva, dentro do qual se problematiza quem pode falar e as relações de poder, a metodologia da pesquisa interliga-se ao lugar de fala, quando destaca e prioriza as reflexões feitas por mulheres negras sobre o que é ser e sobre o que é viver a construção identitária para meninas negras. Pretendemos, com isso, articular o viés político da pesquisa por meio da ação de “dar a voz” a um grupo subalternizado.

O protagonismo e a intervenção de intelectuais negros têm sido instrumentos fundamentais para indagar, pelo viés da diferença o lugar ocupado pelo “outro” antes visto como “objeto” ou esfera de domínio de grupos majoritários na construção de saberes que fomentam as diferentes esferas de poder (SANTOS, 2018, p. 123).

Metodologicamente, discutir o *lugar de falar* é compreender que todos estão localizados socialmente e que, por isso, todos falam de algum lugar do qual são oriundas diversas e desiguais experiências. Reconhecemos, ainda, a não existência de neutralidade, impondo o marcador de um viés da pesquisa para transparência dos resultados e possibilitando, ainda, novas epistemologias de construção do conhecimento. As reflexões acerca de lugar de fala admitem a até então hegemonia do discurso do homem branco heterossexual e repensa como o olhar de cada grupo contribui para uma sociedade menos desigual.

Para debater o lugar de fala, Geraldine Mendonça de Souza (2018) traz um importante questionamento: “[...] [por acaso posso ser uma intelectual isenta daquilo que me constitui?” (SOUZA, 2018, [s.n.]). A resposta que a autora dá é “não”. Continua relatando que a sociedade naturaliza e cristaliza os comportamentos dos opressores e os conhecimentos produzidos por eles, enquanto os grupos minoritários, quando afirmam seu lugar de fala ou contestam-no, são capazes de desenhar novos

espaços e novas representações, até então, silenciados. À guisa de conclusão, a pesquisadora marca o corpo da mulher negra como político.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Entendemos, aqui, *corpo político* como o corpo que não atende ao padrão da branquitude e da heteronormatividade, reagindo, através da sua existência, contra as opressões dos meios no qual vive.

## **5 INTERSECCIONALIDADE E IMAGENS DE CONTROLE: A IMPORTÂNCIA DOS CONCEITOS DE RAÇA, GÊNERO E INFÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS DAS MENINAS/MULHERES NEGRAS**

---

Neste capítulo, contextualizamos, a partir da abordagem analítica da interseccionalidade e do conceito de imagens de controle, a problemática da exclusão de mulheres negras na sociedade brasileira atual. Para tanto, tomamos como ponto de partida a definição de conceitos chaves, quais sejam: identidade, raça, etnia e infância. Desse modo, construímos o panorama do que é e como se torna uma mulher negra quando da união desses elementos.

### **5.1 Mulher negra no Brasil Contemporâneo: dados e estatísticas**

Publicado em 2017, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Atlas da Violência Brasileiro<sup>6</sup> apresentou um crescimento de 22% da mortalidade das mulheres negras no país, entre 2005 e 2015. O mesmo relatório demonstrou que as mulheres negras morrem, diariamente, vítimas de agressões e em decorrência de ações do Estado. A edição do Atlas de 2020 ratifica as desigualdades entre mulheres negras e não negras, assinalando que a taxa de homicídios das mulheres não negras cresceu 4,5% entre 2007 e 2017, enquanto entre as mulheres negras o crescimento foi de 29,9%. Quando utilizamos números absolutos, essa diferença torna-se mais evidente, pois temos 1,7% de crescimento nos homicídios de mulheres não negras, ao passo que o homicídio das mulheres negras tem um crescimento em torno de 60,5%.

A comparação entre as violências às quais mulheres negras e brancas são submetidas não pretende categorizá-las em grau de importância ou, ainda, diminuir a gravidade do fato. Em uma análise crítica, com o aumento de políticas de conscientização da população e uma nova perspectiva de diálogo aberto, até mesmo com a criação de novas redes de apoio, a exemplo do “Justiça de Saia”, foi possível perceber uma leve queda nos casos de violência contra mulher. Entretanto, observa-

---

<sup>6</sup> Disponível em [https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf). Acesso em 29 mar 2021.

se uma mudança na qualificação do crime, já que houve uma tendência do aumento dessa violência dentro de casa, em âmbito familiar; situações essas que são caracterizadas como feminicídio. Mesmo com a queda, constatou-se que, no Brasil, em 2018, 4519 mulheres foram assassinadas.

O crescimento muito superior da violência letal entre mulheres negras em comparação com as não negras evidencia a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas (IPEA, 2019).

Quando o dado é interceptado pela questão racial, há um crescimento da violência contra mulheres negras (aumento de 12,4%). Se compararmos as taxas de mortalidade das mulheres negras com a das não negras, aquelas são o dobro dessas.

Da mesma forma, as mulheres negras representam 68% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade de 100 mil habitantes de 5,2 quase o dobro quando comparado à das mulheres não negras (IPEA, 2020).

Os dados do Atlas da Violência demonstram como a violência afeta as mulheres e torna explícita a importância de uma análise interseccional, uma vez que, quando a variável raça é considerada, percebe-se o impacto da violência contra as mulheres negras como muito maior do que em relação às não negras.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou, em 2019, o caderno “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” que busca contemplar os temas propostos no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2025) da ONU. No documento, é possível verificar dados importantes sobre a condição da mulher negra no Brasil. Aponta-se que a maior distância entre os rendimentos no mercado de trabalho acontece entre a mulher preta ou parda e o homem branco, uma vez que elas recebem menos que a metade em remuneração do que um homem branco. Cenário esse que as situa na base da pirâmide social.

Observamos, ainda, que, em 2018, 44,8% da população preta ou parda morava em casas que não possuíam máquina de lavar. Quando comparada a população branca, esse número é quase que o dobro. Tal fato remete a uma maior carga de trabalho doméstico e não remunerado em especial a mulheres pretas ou pardas.

Quando o assunto é educação, o documento apresenta as discrepâncias entre homens brancos e mulheres negras, indicando que, apesar de ser usual que os homens tenham menores indicadores educacionais do que as mulheres, quando comparamos homens brancos e mulheres negras, é possível constatar uma ótica invertida. Ao passo que homens brancos possuem uma taxa de conclusão do ensino médio de 72%, mulheres negras e pardas possuem uma taxa de 67,6 %.

Na representação política, mulheres pretas e pardas, também, estão, numericamente, sub-representadas, quando comparadas às mulheres brancas. Percentualmente, verificamos que, em 2016, tínhamos 2,5% dos deputados federais, 4,8% dos deputados estaduais e 5,0% dos vereadores declarados como mulheres pretas ou pardas. Visando ampliar a representatividade de negros nas eleições municipais de 2020, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) implementou o repasse proporcional de verbas do Fundo Eleitoral para candidatos que se autodeclarassem pretos e pardos.

Além dessa ação, está em tramitação o Projeto de Lei Nacional n. 4.041/2020, segundo o qual os partidos políticos devem reservar cotas mínimas para candidaturas de afrobrasileiros nas eleições para o Poder Legislativo, incluindo os pleitos para a Câmara dos Deputados, para a Câmara Legislativa, para as Assembleias Legislativas e para as Câmaras Municipais. Cabe destacar, ainda, que o referido projeto foi proposto pela deputada federal Benedita da Silva, uma mulher preta com grande destaque na política nacional.

Os dados apresentados relativos à violência contra mulher e à exclusão no âmbito legislativo da negritude justificam a necessidade de um olhar mais apurado para a situação das mulheres e das meninas negras no Brasil e, principalmente, a manutenção e a busca pela reivindicação dos direitos humanos em prol desse grupo. Para concluir os dados, Jurema Werneck (2010) relata e denuncia a esterilização forçada de mulheres negras na década de 1980, mas, simultaneamente, destaca o protagonismo das mulheres negras no combate à morte da população negra através de denúncias (cf. RIBEIRO, 2019, p. 41).

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da

modernidade racializada e racista em que vivemos (WERNECK, 2010, p. 10).

## 5.2 Quem somos e porque somos: o conceito de identidade

Em sua raiz etimológica, a palavra identidade tem origem do latim, formado pelo adjetivo *idem* e o sufixo *-dade*, na qual esse atribui um estado ou qualidade e aquele significa “o mesmo”. Em vista disso, a palavra identidade está relacionada a algo que permanece ou que possui certa similaridade. Recorrendo ao dicionário, extrai-se que o vocábulo busca expressar características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las (cf. MICHAELIS, 2020).

Nilma Lino Gomes (2017) discorre que a identidade é construída de modo coletivo ainda que em muitos momentos seja apresentada de modo individual. Pode-se retirar da reflexão a ação simultânea da heteroidentificação e da autoidentificação na construção dos sujeitos. Agregando significado aos termos hetero e autoidentificação, compreendemos que o primeiro prefixo se atribui a identificação feita por alguém fora do indivíduo, enquanto o segundo relata o olhar do sujeito sobre ele mesmo. Casos da aplicação prática ou dentro da burocracia brasileira dos termos hetero e autoidentificação podem ser recolhidos de concursos públicos ou de vestibulares, em cujos editais constam que o processo para a inclusão do candidato nas vagas destinadas a alunos cotistas dependerá da autodeclaração. Por meio dessa, o indivíduo aponta seu pertencimento étnico-racial, assim como de uma heteroidentificação, momento no qual o concorrente passa por uma banca que declarará seu pertencimento racial.

Destarte, a identidade étnico-racial busca as similares de um grupo baseada na raça e/ou na etnia. Os povos e os agrupamentos humanos são, nesse caso, nomeados ou articulados, não com base em características genéticas, mas em similaridades quanto à cor da pele, a traços fenotípicos e a hábitos culturais. Debatendo, o conceito e a suas consequências no âmbito social Sueli Carneiro (2011) acrescenta que a identidade étnica e racial é, historicamente, construída e, também, destruída, trazendo para a concepção uma faculdade de mutação e influências internas e externas ao grupo.

A influência social das identidades pode ser abordada de duas maneiras: uma com viés negativo e outra positiva. No primeiro, busca-se identificar para promover a

dominação entre os grupos. Nessa abordagem, temos o poder em destaque e a hierarquização dos indivíduos.

O colonialismo cria e retifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles. Por isso, muitos acreditam que devemos postular como objetivo um futuro no qual as identidades criadas pelo colonialismo possam dissolver-se (ALCOFF, 2016, p. 137 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 29).

Djamila Ribeiro (2019) aponta a criação das desigualdades, através da articulação das identidades, acabando por produzir uma estrutura de opressão que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Nesse ponto, as identidades recebem caráter valorativo e excludente e foram utilizadas no decorrer da história dos povos para justificar a escravidão e para o genocídio da população negra e indígena, no Brasil, e dos povos originários na América do Sul. Da mesma forma, como a perpetuação do nazismo na Alemanha no século XX.

Na segunda abordagem, identificamos como principal objetivo a manutenção das heranças culturais e, conseqüentemente, a história e a valorização de um povo. Nesse viés, para Ribeiro (2019), “definir-se” constitui uma ação de fortalecimento na tentativa de romper com a norma de colonização.

Uma afirmação da importância da autodefinição e da autoavaliação das mulheres negras é o primeiro tema-chave que permeia declarações históricas e contemporâneas do pensamento feminista negro. Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas como imagens autênticas de mulher negras. (SARDENBERG, 2012, *s/p apud* BERTH, 2019, p. 24).

Isto posto, a identidade e sua manipulação podem ser utilizadas como base para reflexão das estruturas de poder atualmente, assim como para compreender as ações que visam o empoderamento dos agrupamentos minoritários<sup>7</sup>.

A obra “Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”, organizada por Tomaz Tadeu da Silva aborda o conceito de identidade e sua direta

---

<sup>7</sup> Minoritário não se relaciona, nessa abordagem, ao número absoluto de indivíduos de cada grupo, mas a grupos excluídos que, ainda que possuam uma quantidade expressiva, não participam das decisões políticas.

relação com a diferença pelas perspectivas do próprio autor, do Stuart Hall e de Kathryn Woodward. A última apresenta a identidade como relacional e somente existente através da marca da diferença. Assim sendo, a identidade é marcada por símbolos, existindo uma relação entre os indivíduos e os itens por ele utilizados ou representados. Destaca, ainda, a correlação entre a história, o corpo e a identidade, da qual retira-se que a ancestralidade é um marco importante e inicial para a construção de identidades, já o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade, como, por exemplo, para a identidade sexual (WOODWARD, 2020, p. 15). Correlaciona a identidade ao poder, remetendo o domínio do poder àquele que pratica a ação de classificar e, conseqüentemente, de incluir ou de excluir determinado signo/agrupamento.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) e ao menos dois grupos opostos - nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2020, p. 40).

Tatiana Dias Silva (2019) aborda a “pedagogia como diferença”. Após definir a identidade como um lugar disputas relacionadas a recursos simbólicos e materiais e como uma ação que marca a diferença através também da classificação, dialoga no sentido de conectar a identidade à pedagogia.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas por que as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2019, p. 97).

Stuart Hall (2014) aborda a continuidade infinita da construção e mutação

identitária descrevendo-a como “pontos de apego temporário”, utilizando os recursos históricos não para uma construção daquilo que se é, mas de um vir a ser.

Somando-se o ambiente escolar ao desenho do conceito de identidade, Eliane Cavalleiro (2018), em sua pesquisa, posteriormente transformada em livro, intitulado “Do silêncio do lar ao silêncio da escola”, observa as questões raciais e o desenrolar de conflitos suscitados por tais características dentro de uma escola de educação infantil e os reflexos das relações familiares contidos nesse espaço. No contexto da pesquisa, a autora observou as relações diárias que envolviam crianças entre 4 e 6 anos, com características multiétnicas, identificando que as crianças negras apresentavam, precocemente, uma identidade negativa, e que tal construção é um importante processo social que ocorre dentro do ambiente escolar. Ratificando as conclusões anteriormente apresentadas, a pesquisadora afirma que a identidade é uma percepção que temos de nós, oriunda da percepção advinda dos olhos do outro. Nesse contexto, o olhar dos indivíduos que integram a escola.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2018, p. 19).

Ao concluir sua investigação, Cavalleiro (2018) denuncia as evidências de que o sistema formal de ensino apresenta como um ambiente incapaz de propiciar uma construção identitária positiva para alunos negros. Para a autora, há uma série de experiências prejudiciais dentro do ambiente escolar, desde discussões e brigas entre alunos que perpassam por falas racistas ou atitudes de exclusão nos momentos das brincadeiras até o silêncio dos educadores. De acordo com a pesquisadora, os educadores não valorizam a necessidade da inclusão da temática racial no ambiente escolar e também apresentam atitudes de cuidados diferentes com crianças brancas ou negras, cometendo ainda falhas que silenciam as denúncias de racismo feitas pelas crianças. Desse modo, ela confere ao ambiente escolar a característica de um espaço de socialização capaz de negar a presença das crianças negras e, por conseguinte, de sua construção identitária positiva.

Enveredando-se pela definição da identidade, em sua investigação “Identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas”, Roseli Figueiredo Martins (2006)

investiga como, entre meninas da 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, por meio do o faz de conta e a fantasia, constituem-se as imagens dos príncipes e das princesas pelas crianças perpassando pela definição de identidade. A autora explica os múltiplos significados que a identidade pode adquirir a depender da localização sociocultural do indivíduo e de seu coletivo, dialogando com Cavalleiro (2001; 2018) e Kabengele Munanga (2004; 2005; 2012; 2019; 2020), ao definir a identidade como suscetível a mudanças e a transformações. Em sua conclusão, a autora traz ao debate a identidade de resistência de Manuel Castells (1999), ao afirmar que os grupos excluídos, ao se definirem, buscam a posição de oposição à identidade legitimadora. Meninas negras buscariam, então, que suas especificidades fossem aceitas e não negadas.

E, nesse sentido, pensar em identidade é pensar na luta constante entre os projetos de resistência (identidade de resistência em um mundo no qual, talvez, não encontrem espaço. É pensar em projetos de construção de mundo novo (identidade de projeto) contra aquilo que buscaria homogeneizá-los. Dar voz, portanto, a esses outros silenciados, ou seja, reconhecer sua existência história e o processo pelo qual foram silenciados é uma forma de desmascarar a estrutura de poder que os silenciou (MARTINS, 2006, p. 34).

Observando os resultados das interferências feitas Martins (2006), verificamos que as meninas negras, em sua maioria, representavam os príncipes com pele branca e com cabelos pretos, ainda que as histórias fizessem referência à cultura africana. Notamos, também, uma predileção por elementos da identidade branca, como, por exemplo, perucas de cabelos lisos e loiros; ainda que a criança fosse uma menina negra. Indo ao encontro dessa tendência, a palavra 'negro' é associada a situações de sofrimento ou de constrangimento.

Pensando na perspectiva das ofensas raciais, Adilson Moreira (2019) acrescenta que possuem uma dimensão coletiva por incidirem, diretamente, na forma das identidades. Desse modo, a identificação, dentro das estruturas de poder, pode ser utilizada para a construção de comentários, de piadas e de ações racistas, destruindo as possibilidades de uma auto identificação positiva. Franz Fanon (2008) esclarece que negros e não-negros são fruto de acontecimentos sociais O autor não classifica o indivíduo como resultado da manipulação do meio, mas destaca a importância do processo histórico e social para a construção da identidade étnico-racial, processos esses nos quais a escola está envolvida.

Na obra “Tornar-se Negro”, de Neusa Santos Sousa (1983), uma bibliográfica básica e referência para o debate da identidade, a autora estuda a construção identitária e a vida emocional de negros que ascenderam socialmente, a partir de um viés da psicologia. Dentro desse campo, a pesquisadora aponta a violência racista da branquitude, que busca destruir a identidade no negro, possibilitando uma dupla imposição: a recusa do corpo negro e os ideais de Ego do branco. Para a autora, refletir sobre identidade para o negro é um constante sofrimento, concomitante e contraditório. Nesse sentido, a raça tem uma função simbólica em sociedades multirraciais, inserindo ou retirando o indivíduo das estruturas de classe. A autora assinala, ainda, a importância da relação com o corpo e a construção identitária do indivíduo. Faz-se necessário, nesse ponto, ressaltar o debate do corpo feminino e a valorização do cabelo, salientando que, contemporaneamente, a ressignificação do cabelo é importante na construção identitária e na resistência racial.

É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra (FERREIRA; NUNES, 2000, p. 511).

Ser negro, para além disso, é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Nesse sentido, ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (cf. SOUZA, 1983, p. 77).

Quando pensamos em identidade, no contexto infantil, é considerável observar que seu primeiro contato se dá através do corpo, do reconhecimento das diferenças estéticas, como, por exemplo, o cabelo, a cor de pele e a procura desses elementos no ambiente. Desse modo, a maneira como são apresentados os corpos negros na sociedade, em especial no espaço escolar, retratarão para a criança sua valorização ou não, como uma consequente construção identitária positiva ou negativa.

Sucintamente, concluímos que a base para a discussão de identidade nessa pesquisa utiliza a abordagem de Munanga (2020), contida no livro “Negritude: usos e sentidos”. Nele, o antropólogo difere a identidade em dois modelos, quais sejam: (i)

objetiva e (ii) subjetiva. Dentro dos quais, a primeira relaciona-se a características culturais, linguísticas, etc.; e a segunda ao modo como cada grupo se define ou é definido pelo outro. A quantidade de pesquisadores que abordam o conceito de identidade, tentando defini-lo nos estudos sobre questão racial, leva-nos a compreender que a identidade é um conceito complexo com fatores raciais, culturais, psicológicos e, os já então citados, culturais e linguísticos. Assim, buscamos abarcar a discussão pelo viés da identidade subjetiva.

Munanga (2020) afirma que, nesse ponto, temos a identidade como ideologia, fazendo com que os grupos desenvolvam solidariedade intragrupo, visando sua conservação. Acrescenta que a inferiorização da negritude (identidade negra) começa pelo corpo, sendo necessário um processo de recuperação e de valorização desse como ponto de partida para a reconstrução identitária positiva. Por fim, o autor sugere que, quando pensarmos em identidades negras, estejamos referindo-nos a corpos negros, vítimas históricas de processos de desumanização, provocados pelo branco e que possamos reconhecer com isso, simultaneamente, que dentro de tal grupo existem diversas configurações e outras especificidades.

A partir do exposto, podemos afirmar que as identidades são construídas por meio da interação com outro, com o diferente, e carecem de ação (cf. GOMES, 2003). Partindo dessa concepção, afirmamos existir uma relação entre o indivíduo e a coletividade, por meio da qual ele está inserido, permeado por valores mutáveis e dinâmicos. Logo, as diferenças são um marco importante na sociedade para a construção do indivíduo. Saber quem somos, termos a consciência sobre quem somos, é possível, a partir da existência de um outro diferente e diverso.

Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes (GOMES, 2003, p. 171).

Finalizamos esta seção, indo ao encontro do que afirma Inaldete Pinheiro de Andrade (2005): a necessidade de as pessoas acumularem memórias com referências positivas, de modo a despertar o sentimento de pertencimento e a reforçar a identidade racial.

### 5.3 Raça e Etnia

Constantemente, os termos raça e etnia são utilizados para os estudos das diferenças socioculturais e históricas dos povos. Compreender o percurso histórico dos termos é compreender o porquê de, hoje, haver diferenças tão salientes entre os diferentes agrupamentos.

A palavra “raça” vem do italiano *razza*, que sucedeu a origem latina *ratio*, cujo significado está interligado à sorte ou à categoria (cf. MUNANGA, 2004). Com sua primeira aparição na biologia e na botânica, Munanga (2004) pontua a utilização da palavra para classificar animais e plantas. Na linha temporal histórica da palavra e de seus significados, o antropólogo explica que, na Era Medieval, o termo era utilizado para remeter às linhagens ou à ancestralidade de determinados grupos, chegando aos séculos XVI e XVII atrelado diretamente às classes sociais francesas.

Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (nobreza e plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2004, s/p).

Munanga (2004) destaca, ainda, que classificar é um modo de operacionalizar o pensamento. Ação essa que praticamos em diversos momentos de nossa vida, visando não somente compreender os fatos, como, também, torná-los de mais fácil visualização. Logo, utilizar a cor de pele como elemento não só constitutivo, mas, também, classificatório, teria relevância para a compreensão da sociedade se dela não se tivesse advindo a hierarquização das pessoas.

Sérgio Costa (2002) observa, também, a oscilação do termo raça durante a história brasileira.

A raça não tem, no âmbito do campo dos estudos raciais no Brasil, um estatuto biológico ou seja “as raças não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social” (Guimarães, 1999:9ss.), produtos de formas de classificação sociais com implicações substantivas para as oportunidades individuais no interior dos deferentes grupos sociais. Por decorrência, o racismo é entendido como “uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (COSTA, 2002, p. 47).

É possível afirmar que o termo raça é imbuído de um viés ideológico, sendo utilizado, em distintos momentos históricos. Inicialmente, desenhou-se como justificativa para a escravização dos povos africanos, articulando-se, conseqüentemente, como elemento balizador da maior diáspora global até hoje existente, a africana. Atualmente, nos discursos antirracistas, busca a recuperação da ancestralidade e da herança cultural de África.

Nesse cotejo, Gomes (2017), contribuindo para a delimitação do termo, afirma que o movimento negro foi capaz de não só ressignificar o termo raça, como, também, politizá-lo. A partir do termo raça, também, podemos compreender o vocábulo racismo e as ações inerente a ele. Trata-se de

[...] teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 7).

Concepção essa que é retomada na obra “A Matriz Africana no Mundo”, por meio da especificação das inerentes ao racismo, apresentadas por Elisa Larkin Nascimento (2008).

A noção comum de racismo como um fenômeno relativo apenas à cor da pele escamoteia sua natureza mais profunda, que reside na tentativa de desarticular um grupo humano por meio da negação de sua própria existência e de sua personalidade coletiva. Reduzir o africano e seus descendentes à condição de “negros” identificados apenas pela epiderme, retira deles o referencial histórico e cultural próprio. Assim sua própria condição humana é roubada (NASCIMENTO, 2008, p. 30).

A pesquisadora Dayane Nayara Conceição de Assis (2017) aborda não só a questão de raça, mas, como está inserida dentro do movimento negro, também evidencia a presença do termo e de seu significado. Para autora, há uma subversão do movimento ao utilizar o termo como meio de desmistificar a intitulada “democracia racial” no Brasil.

Pode-se dizer que a adoção do termo raça pelo movimento negro no Brasil significou, antes de tudo, a racialização do próprio indivíduo perante o outro, sendo desta maneira não apenas um instrumento de agregação ou de identificação do movimento, e sim o meio pelo qual suas reivindicações ganharam espaço no cenário político em nosso país (ASSIS, 2017, p.126).

Gomes (2017), também, apresenta a análise do vocábulo dentro do contexto político.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo etnicorracial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2017, p. 47).

O *mito da democracia racial*<sup>8</sup> marca a passagem do racismo biológico para a suposta pacificação dos conflitos raciais através da mestiçagem. Trata-se de uma tentativa de afirmar que, no Brasil, não existe racismo e que todas as raças convivem de modo pacífico e harmônico no país, ignorando as discrepâncias não só econômicas, como as relacionadas à segurança e a outros direitos sociais, quando consideramos os indicadores relacionados à população negra e/ou à indígena.

O mito que persistiu desde os anos 30 e que parece ir se desconstruindo a partir dos finais dos anos 70 é o da brasilidade inclusiva e aberta, capaz de integrar em seu interior harmonicamente as diferenças. De fato, fenômenos como a rearticulação do Movimento Negro, o surgimento de um movimento feminista, a tematização pública do homossexualismo, o crescimento das igrejas não católicas, o fortalecimento do movimento indígena, a reconstrução de uma etnia quilombola e a recuperação de uma etnicidade híbrida por parte de descendentes de imigrantes conformam um contexto e pluralismo cultural que contrasta com a imagem que se estrutura desde Vargas, da nacionalidade unitária capaz de retraduzir todas as reivindicações de reconhecimento da diferença sob a chave da brasilidade. Trata-se portanto, não da afirmação do caráter multirracial do Brasil, como

---

<sup>8</sup> Conceito pode ser ilustrado pelo discurso existente no livro de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933). Oriundo da Era Vargas, com influência do movimento modernista europeu, o *mito da democracia racial* traz a cultura negra como símbolo da cultura brasileira, uma tentativa de mitigar os problemas ainda existentes e consequências do período escravocrata, sendo utilizado como política de Estado para o entendimento da miscigenação brasileira.

sugerem os estudos raciais e da decomposição decorrente dos elementos raciais que teriam composto a nação – branco, negro, índio -, mas de uma desconstrução étnico-cultural e da afirmação do caráter multicultural em oposição à ideologia da mestiçagem que fundira – e ao fazê-lo apagara – as diferenças (COSTA, 2002, p. 45).

Em sua tese de doutoramento, Valter Roberto Silvério (1999) atém-se, também, aos usos e aos sentidos de raça e de etnia. O pesquisador marca, historicamente, o final da Segunda Guerra Mundial por constatar uma mudança no discurso. As pessoas que apresentavam falas racistas passaram a ser condenadas, em decorrência do receio da reincidência de eventos históricos, como o holocausto. As ações começaram a ter como base estudos científicos que comprovavam a não existência de hierarquização das supostas raças humanas. Por outro lado, o autor apresentada, ainda, o percurso histórico da visão do “Outro”<sup>9</sup>, pelo mundo Europeu Medieval, desembocando no discurso religioso, por meio do qual os indivíduos de pele escura passaram a ser relacionados à maldade e ao ruim. O “Outro” era visto como um desvio da regra, uma oposição ao ideal cristão. Essa visão do negro como inferior e selvagem foi utilizada posteriormente para justificar a escravização dos povos africanos pelos europeus, pois somente a partir do trabalho seria possível recuperar essas “almas perdidas”, segundo os europeus.

No entanto, quando as espécies humanas foram localizadas na teoria evolucionista na Europa no final do século XVIII, a idéia de raça foi retida no argumento de que cada raça poderia ser classificada em uma escala evolucionista. Conhecida como darwinismo social (Jones, 1980; Clark, 1984; 1988), essa teoria assegurava haver uma luta pela sobrevivência entre as diferentes raças humanas, no curso da qual aquelas com menor inteligência ou capacidade para civilização poderiam eventualmente desaparecer. Sua eliminação, portanto, era evidência de sua natural inabilidade para sobreviver (SILVÉRIO, 1999, p. 51).

Munanga (2004) apresenta, ainda, o conceito de *etnia*, interligado a questões históricas, psicológicas e culturais. O autor remete-se a pessoas com a mesma origem, língua, religião e que ainda morem em um determinado espaço geográfico. “Um grupo étnico é definido com referência a uma dada cultura enquanto uma raça é identificada anatomicamente” (SILVÉRIO, 1999, p. 71).

---

<sup>9</sup> Aquele que era estrangeiro para a Europa

Por conseguinte, quanto da utilização da palavra composta étnico-racial, remetemo-nos não apenas às semelhanças no estereótipo (como, por exemplo, cor da pele e a texturas do cabelo), mas, também, frisamos que, dentro desses grupos estéticos, coexistem subgrupos e suas produções culturais, religiosas e científicas. Retoma-se, desse modo, a pluralidade não só da cultura negra, como, também, de outros povos que, usualmente, são colocados no mesmo agrupamento.

#### **5.4 Interseccionalidade e imagens de controle: dois termos sobre raça, classe e gênero**

Uma importante abordagem teórico-metodológica para reconhecer e para caracterizar a mulher negra, tanto no Brasil, como em outros países, é a interseccionalidade. Desenvolvida por políticas e por intelectuais norte-americanas, caribenhas e latino-americanas, a interseccionalidade tenta explicar a experiência das mulheres negras e as opressões a que elas são submetidas dentro da estrutura social. Pensar de modo interseccional alude a revelação das múltiplas exclusões. Trata-se de como a identidade desse grupo social é perpassado não só pelo racismo como por outras estruturas e opressões (cf. AKOTIRENE, 2019, p. 48).

A interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos (AKOTIRENE, 2019, p. 63).

Em sua obra *Memória da Plantação*, Grada Kilomba (2019), mulher negra, psicóloga, teórica e escritora, relata não só o modo como a mulher negra experiência sua construção identitária no ambiente social, como, ainda, tenta localizar essas singularidades. Desse modo, aponta que a mulher negra é o “outro do outro” por não ser homem, estando a mercê do machismo e, por ser negra, torna-se vulnerável ao racismo, definindo-se, a partir de tal ponto, o racismo genderizado.

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça”

não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria (KILOMBA, 2019, p. 97).

Ao percorremos a significação do termo interseccionalidade, podemos constatar sua interligação com o movimento feminista negro e sua criação por Crenshaw, jurista norte americana negra, em 1989, em sua tese de doutorado, “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas”. Mariana Santos Damasco, Marcos Chor Maio e Simone Monteiro (2012) realizaram um levantamento histórico sobre as mulheres negras no Brasil e concluíram que a identidade racial no movimento feminista brasileiro surgiu em virtude das acusações de esterilização cirúrgica em massa de mulheres negras no Brasil, objetivava-se reduzir a natalidade desse grupo. O movimento feminista, no país, em seu início, era composto por mulheres com formação universitária, classe média, algumas que residiram por certo período no exterior e tinham como principal pauta o voto feminino e a melhoria das condições de trabalho da mulher (DAMASCO; MAIO; MONTEIRO, 2012, p. 133-134). Portanto, em sua maioria eram brancas. A abordagem teórico-metodológica da interseccionalidade torna-se importante no contexto, pois pretende tratar as relações de poder articulando gênero<sup>10</sup>, raça e classe. Desse mesmo vocábulo ou de seus signos, podemos extrair expressões como: “categorias de articulações” utilizado por Avtar Brah (1986), ou ainda “entrelaçamento de opressões” de Patricia Hill Collins (2000).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Assim, depreende-se que a interseccionalidade busca cruzar características de determinado grupo social relacionando as opressões, não com o objetivo de promover uma hierarquização, conquanto, pretende-se compreender a singularidade da discriminação. Ribeiro (2019) ratifica tais conceitos ao diferenciar as experiências

---

<sup>10</sup> Nesta dissertação, o conceito de gênero trata-se tanto de uma construção simbólica, como biológica, considerando as relações sociais e culturais para a sua concepção.

vividas pela mulher branca quando comparada à mulher negra, detalhando desse modo que a experiência de gênero será discrepante, apesar de localizadas em uma mesma sociedade. A filósofa vale-se, também, de Kilomba e de sua percepção da categoria “outro” para ressaltar as diferenças existentes em decorrência de uma sociedade supremacista branca, na qual a mulher negra é a antítese do que se tem como ideal: branquitude e masculinidade.

Carla Akotirene (2019) finda a reflexão, destacando que o pensamento interseccional possibilita que nos reconheçamos como oprimidos e como opressores dentro de um mesmo sistema.

A conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 175 *apud* AKOTIRENE, 2019, p. 73).

Outra possibilidade de análise da mulher negra, de sua imersão no sistema e dos papéis a ela atribuídos, dá-se através das imagens de controle propostas por Collins (2019). Trata-se de uma violência simbólica e discursiva estabelecida pelos opressores que balanceiam raça, classe, gênero, sexualidade e agressividade buscando delimitar um local social pejorativo para a mulher negra. As imagens de controle articulam-se com símbolos no imaginário. Significa dizer que, no inconsciente, determinadas expectativas de como os corpos devem performar discursiva e visualmente e analisar quais os seus papéis.

Em sua obra “Imagens de controle - um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins”, Winnie Bueno (2020) busca não só esmiuçar o termo posto, como, também, a ideia de “espaços seguros”, elucidando que essas imagens se solidificaram e são oriundas do período escravocrata e apresentam uma possibilidade de reformulação.

As imagens de controle são justificativas ideológica que sustenta a continuidade dos sistemas de dominação racista e sexistas que buscam manter as mulheres negras em situação de injustiça social. São uma forma potente de atacar a assertividade e a resistência de

mulheres negras através de estereótipos que as desumanizam, os grupos dominantes estabelecem uma miríade de justificativas que buscam perpetuar as iniquidades sociais e violências que eles impõem às mulheres negras em todo o globo. As imagens de controle fazem parte de uma ideologia generalizada de dominação, que opera com base em uma lógica autoritária de poder, a qual nomeia, caracteriza e manipula significados sobre as vidas de mulheres negras que são dissonantes daquilo que elas enunciam sobre si mesmas (BUENO, 2020, p. 78).

Dentro dessa teoria, quatro prováveis imagens remeteriam às possibilidades de existência da mulher negra: a mula, a *mammy*, a *black lady* e a *jezebel*. A primeira remete à animalização da mulher negra ao tratá-la como alguém capaz de trabalhar de modo excessivo sem questionar ou reclamar. O termo *mammy*, por sua vez, destina-se à figura da empregada doméstica obediente à família branca, sendo, constantemente, retratada como retinta, gorda e sem sensualidade. Enquanto a *black lady* descreve a imagem de mulher que não possui uma família e opera apenas com a finalidade de obter uma carreira com um cargo de destaque. Por último, e bem recorrente no Brasil, temos a hiperssexualização com a imagem da *jezebel* ou *hoochie* sempre disposta a manter relações sexuais e as insinuando-as nas mais diferentes e cotidianas ações, do modo como é apresentada jezebel é uma mulher que precisa ser contida, doméstica, pois não sabe controlar seus instintos. Aponta-se, ainda, a *pretty baby* relacionada à sexualização de crianças negras.

As imagens de controle servem para construir um discurso sobre o corpo antes mesmo que o corpo exista, criando empecilhos para os processos de subjetivação e de autonomia das mulheres negras. Garante-se, dessa forma, não apenas a subordinação, como, também, a exploração econômica da mão de obra desse grupo (BUENO, 2020, p. 28). Bueno (2020) revela, ainda, o racismo e o sexismo como sequestradores de processos íntimos de autoconstrução, sendo capazes de animalizar as mulheres negras e, conseqüentemente, de justificar as opressões sociais a elas destinadas retirando a responsabilidade de quem comete a violência, no caso, a branquitude.

Todos os conceitos: imagens de controle, o outro do outro, assim como a interseccionalidade denunciam o modo como operam as opressões no âmbito de vivências da mulher negra, e conseqüentemente ilustram uma realidade na qual uma construção de auto imagem positiva para meninas negras é dispendiosa.

#### 5.4.1 Incluindo a infância no conceito de Interseccionalidade: o silêncio que vive na não autonomia

As meninas negras<sup>11</sup> carregam, minimamente, a interseccionalidade de três opressões na sociedade brasileira, quais sejam: (i) são negras, sofrendo, com isso, a segregação racial; (ii) são do gênero feminino, sendo, pois, vítimas do machismo; e, por último, (iii) são crianças, silenciadas por sua suposta falta de maturação. Todos esses itens entrelaçados auxiliam na construção de um reconhecimento identitário individual (autodeclaração), e de outro feito pelo grupo ao qual se pertence e de um grupo externo (heterodeclaração).

**Quadro 2.** Quadro explicativo da interseccionalidade de meninas negras.

Menina Negra	Interseccionalidade	
	Elemento	Descritor
	Infância	Silenciamento da infância I
	Gênero	Feminino - Opressão do Machismo
	Raça	Negritude - Opressão do Racismo
Outros		

Fonte: elaborado pela autora.

A inclusão da infância no grupo dos oprimidos permite-nos entender e valorizar as fases do desenvolvimento humano, compreendendo suas peculiaridades e sua autonomia identitária e, conseqüentemente, negar seu silenciamento. Ariès (1978), em “A História Social da Criança e da Família”, é um dos precursores na discussão do conceito de infância. Para o autor, as crianças, assim como as mulheres na antiguidade, são consideradas inferiores, levando a uma vivência da infância de modo heterogêneo e desigual, a depender da condição socioeconômica e cultural de cada indivíduo. Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2020) apresenta o conceito de infância como uma construção histórica e determina que se trata de uma ocorrência social fixada pela sociedade e seu momento. Aborda, ainda, a necessidade de considerarmos a autonomia da infância ao visualizarmos as crianças como seres pensantes e capazes de expressar seus sentimentos e os significados das coisas. No

<sup>11</sup> Consideraremos, neste trabalho, a faixa etária de 0 a 12 anos.

caso das meninas negras, o subitem anterior antevê através da imagem da *pretty baby* que a infância de meninas negras carrega peculiaridades ligadas inclusive a sua hipersensualização.

Retomar a pesquisa de Cavalleiro (2018) faz-se necessário, nesse ponto, por apontar que as crianças negras, mesmo denunciando as situações de racismo ocorridas no ambiente escolar para os adultos, muitas vezes presenciadas pela pesquisadora, dificilmente, são acolhidas de modo adequado. As dores das crianças negras diante dos conflitos raciais vividos são minimizadas e solucionadas de modo inadequado. Os educadores, entre outros atores escolares, buscam no silenciamento do relato um modo de cessar os conflitos.

O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança, indefesa em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico (CAVALLEIRO, 2018, p. 68).

No campo científico, observamos a não existência de uma quantidade significativa de pesquisas que analisam a condição da menina negra, como apontado, anteriormente, neste estudo. Aliado a esse quadro, em uma publicação feita pela Georgetown Law, universidade localizada em Washington nos Estados Unidos, intitulada “Girlhood Interrupted: The Erasure of Black Girls’ Childhood” (2017) (Infância Interrompida: O Apagamento da Infância de Crianças Negras), a partir da entrevista de cerca de 325 adultos, aponta-se que as meninas negras são vistas como menos inocentes, atribuindo-lhes uma maior capacidade de compreensão dos assuntos de adultos (sexo), colocando-as em um local de vulnerabilidade de modo precoce, retomando ainda que na infância, as imagens de controle apontadas por Collins.

Pensando na menina negra dentro do ambiente escolar e na sua construção como indivíduo, é importante reconhecermos a insalubridade inerente das relações de poder que, também, coexistem e infiltram-se nos locais educacionais em conjunto com o seu importante papel na socialização.

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento,

além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo (CAVALLEIRO, 2018, p.17).

Tem-se verificado que os espaços educacionais refletem e reproduzem as opressões sociais. Desse modo, são locais de exclusão para as meninas negras. Pensar a questão da interseccionalidade, no contexto brasileiro, implica compreender que as meninas negras são fruto de um ambiente social tóxico, que as exclui e promove graves violências. Nesse sentido, a escola deve ser ou se tornar capaz de articular práticas que promovam o empoderamento.

Arleandra Cristina Talin do Amaral (2015) declara que, usualmente, os estudos relacionados a questão-racial utilizam como foco os adultos, secundarizando a questão etária e buscando definir, a partir de Sarmento e da Constituição Federal a infância e sua diferença do conceito de criança. A “infância” refere-se a uma fase da vida de um indivíduo e, até mesmo de uma criança, ao passo que o termo “criança” equivale ao sujeito concreto, na Constituição, um sujeito de direito, delineando a infância como uma construção social.

Atribuindo à infância o caráter de conceito construído e introduzindo o valor moral ao contexto infantil, Nell Postman (1999) observa que a infância e seu surgimento têm grande relação com a criação de novos valores sociais, em específico a vergonha. O surgimento de tal sentimento articulou-se, proporcionando à infância um local de cuidado e de zelo, antes não vivenciado. A vergonha auxilia, uma vez que passa a proteger e a separar os assuntos, as atitudes e as falas referentes ao mundo adulto e do mundo infantil, trazendo uma proteção inclusive quanto à violência e ao infanticídio que ocorria em meados do século XVIII. Observamos, assim, que o valor moral é importante não apenas para os grupos étnicos, mas é capaz de conservar e criar direitos, a exemplo de normativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

As crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção. (POSTMAN, 1999, s/p).

O ideal é pensar a infância, compreendendo as crianças enquanto produtoras de conhecimento, de arte e de cultura. Entretanto o quadro atual é das crianças negras e/ou meninas vistas como um problema social, adultizadas, retirando delas o direito a

viver de modo integral sua infância, às quais não é atribuído o lugar de zelo suscitado pela vergonha. A infância para as meninas negras trata-se de um marcador de vulnerabilidade.

Ainda dentro da questão racial, apesar do silenciamento da infância, Cristina Teodoro (2020) elucida que entre os 3 e 5 anos, as crianças já visualizam as diferenças raciais e, também, já são capazes de manifestar o desejo pela troca de cabelo ou de cor de pele, ratificando a necessidade de audição das crianças.

## 6 CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA

---

*Abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma (MUNANGA, 2020, p. 41).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar as fissuras do espaço escolar com a identidade feminina negra, problematizando o que é o espaço escolar para a negritude, apesar da democratização do ensino e, posteriormente, apontar algumas contribuições possíveis do feminismo negro e do empoderamento para a reconstrução da escola como “espaço seguro”<sup>12</sup> para meninas negras.

### 6.1 Escola e sua concepção: educação para quem?

A escola é a instituição por meio da qual se desenvolve o processo de educação formal das novas gerações. No Brasil, podemos classificar as escolas como democráticas em seu acesso na medida, em que se destinam a toda a população infantil e adolescente. Trata-se de um direito garantido constitucionalmente e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). O processo de escolarização brasileiro inicia-se na Educação Infantil, atendendo crianças de 0 a 5 anos, contemplando a creche e a pré-escola. O principal objetivo é o desenvolvimento integral da criança e, por isso, torna-se um dos primeiros e mais potentes ambientes de socialização no início da vida. A obrigatoriedade do ensino começa aos 4 anos de idade e estende-se ao Ensino Fundamental (composto por 9 anos), finalizando no Ensino Médio (composto por 3 anos). A educação e, conseqüentemente, espaço escolar são destaques nos países democráticos por ter como objetivo principal formar pessoas para conviver de modo autônomo e ético na sociedade.

É possível afirmar que o desenvolvimento do direito à educação no nosso país, certamente um processo acelerado nas últimas décadas, pode ser caracterizado por duas ênfases: a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar

---

<sup>12</sup> Conceito de Patricia Hill Collins

comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade. (CANDAU, 2012, p. 720).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) com vigência de 10 anos prevê em seu artigo 2º não apenas a universalização do atendimento escolar, como, também, a erradicação das formas de discriminação e, ainda, princípios de respeito às diversidades. Cabe destacar que a democratização e ampliação na oferta de vagas de creches e de pré-escolas (Educação Infantil) surgem da inserção da mulher no mercado e das reivindicações das mulheres negras por melhores condições de trabalho.

Articulando o percurso histórico com o direito a educação para os negros, Mariléia dos Santos Cruz (2005) problematiza esse percurso, ressaltando a inexistência de relatos quanto à presença do negro no ambiente educacional antes de 1960, quando ocorre a democratização do ensino através da expansão do número de vagas no ensino público. A autora acrescenta, ainda, a sua reflexão que esse fato pode ter ocorrido devido aos trabalhos e às pesquisas da área referirem-se à educação somente quando o processo de escolarização ocorria com a classe média. Ainda segundo a autora, a aproximação do negro com o ambiente escolar deve-se, principalmente, à necessidade de ser considerado um cidadão após os diversos movimentos de lutas e resistência e na inviabilidade, concretizada pela Lei Áurea, de se manter a escravidão. Escolarizar-se nessa época era apropriar-se dos conhecimentos formais exigidos socialmente, desconsiderando e desvalorizando o conhecimento e a cultura que os negros já possuíam.

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas em educação. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos (CRUZ, 2005, p. 27).

Um dos primeiros relatos que contemplavam a presença do negro no ambiente educacional deu-se no Colégio Perseverança ou Cesarino, em Campinas (1860), e as aulas públicas da irmandade São Benedito (1821). Os próprios negros desenvolveram de modo autônomo seus espaços de educação e de resistência, como o criado no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela pelo negro Cosme.

Anderson Oramisio Santos e colaboradores (2013) exploram a história do direito a educação escolar do negro. Para os autores, no período colonial, os jesuítas eram responsáveis por duas categorias de ensino, quais sejam: a primária, destinada aos índios e aos filhos dos portugueses, quando em alguns casos os negros eram aceitos, e (ii) a secundária, na qual apenas os meninos brancos tinham acesso. Nesse período, o ensino era utilizado para a difusão dos preceitos católicos e, conseqüentemente, para a admissão de novos adeptos na fé cristã. Os autores observaram que algumas legislações colocaram o negro em local de impedimento para acesso a educação por não serem considerados cidadãos, a exemplo do artigo 6 e do inciso II do artigo 94 da Constituição de 1824, bem como o Decreto n. 1.331/1854, que proibia o acesso a escola pública aos escravos, ou o Decreto b. 7.031/1878, que passou a permitir a frequência dos negros em período noturno, desde que autorizada pelos seus senhores. Registram por último o fortalecimento do movimento negro em 1960 e a já citada democratização do ensino.

Ao observar as normativas atuais e as do século XIX, é possível questionar a contemporaneidade que, mesmo possuindo respaldo legal, ainda encontra empecilhos, principalmente na construção de valores morais, para o acesso e para a permanência do negro nas instituições escolares. Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua da Educação, realizada em 2019, revelam uma taxa de analfabetismo entre negros três vezes maior quando comparada a da população branca.

Já na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (IBGE, 2020).

Os dados estão compilados no Quadro 3.

**Quadro 3.** Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019.

<b>ANOS</b> <b>Parâmetros</b>	<b>até os 13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19 ou mais</b>
<b>Total</b>	<b>8,5</b>	<b>8,1</b>	<b>14,1</b>	<b>17,7</b>	<b>17,8</b>	<b>15,8</b>	<b>18</b>
Homem	9	7,7	13,6	17,4	18	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9

Fonte: Adaptado de IBGE (2019).

Entre os principais motivos apontados para o abandono escolar estão a falta de interesse e a necessidade de trabalhar para prover o sustento. Razões essas que dialogam, diretamente, com as pesquisas sobre a relação da negritude com o ambiente escolar. Nesses estudos sobre evasão, a exemplo do artigo de Nascimento (2001), apontam-se falhas didáticas e estruturais, capazes de articular a saída da negritude do ambiente escolar, dentre eles: os livros, os currículos e os afeto. Inclui-se nesse último item a baixa expectativa quanto ao desempenho do aluno negro.

A discriminação racial tem sido identificada como fator de estímulo à evasão escolar e indutores de baixa autoestima entre alunos afro-brasileiros, prejudicando seu rendimento escolar, aumentando a possibilidade de repetência e reduzindo sua frequência às salas de aula (NASCIMENTO, 2001, p. 121).

Partindo-se do pressuposto do cenário escolar delineado com práticas racistas, Dagoberto José Fonseca (2003) anuncia a escola como uma microrrepresentação da sociedade, fazendo com que os conflitos existentes fora sejam também refletidos dentro dela. Desse modo, o racismo presente na comunidade externa à escola, também, será captado e reproduzido internamente.

A partir do trabalho de Elisabeth Fernandes de Souza (2001), é possível compreender a caracterização de muitas dessas falhas. Souza (2001) ratifica a trajetória escolar da negritude como mais curta e difícil, denunciando, ainda, a falta de pesquisas capazes de diagnosticar a evasão, assim como desenhar novas propostas.

Maria Aparecida Silva (2001) caracteriza como sinuosa a vida escolar do negro, assim como Gomes (2001) que relata a contradição entre o texto legal e a prática.

Mas a existência do texto legal só se transformará em direito para toda comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (GOMES, 2001, p. 90).

Ana Celia da Silva (2011) demonstra que, nos livros, o negro aparece, frequentemente, em situações de subalternidade ou pejorativas, impedindo uma construção identitária positiva de crianças e de adolescentes negros no ambiente educacional.

Ao abordarem a questão da diversidade étnico racial, Lucimar Rosa Dias e Maria Aparecida da Silva Bento (s/d) consideram haver uma negligência da escola na abordagem da temática que só se torna objeto de discussão quando a mesma é motivadora de conflitos interpessoais. As autoras aprofundam ainda mais a discussão, adotando o conceito de pessimismo racial (ROSEMBERG, 1999, *s/p apud* BENTO; DIAS, s/d, p. 3), constatando que as relações entre alunos negros e agentes escolares (do gestor ao professor), pautam-se na descrença da capacidade intelectual de crianças negras, e simultaneamente de seu sucesso escolar.

Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isto porque - e este é outro aspecto a ser considerado - a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações (MOURA, 2005, p. 78).

Gloria Moura (2005) reitera não apenas a importância da abertura escolar para uma nova história ou ainda uma nova perspectiva, como, também, aborda uma reflexão sobre a validação dos conhecimentos e o modo de transmissão dos mesmos,

de modo incluir a perspectiva de outro pensar que não o eurocêntrico, tornando a escola um espaço acolhedor.

Para entender a importância de discutir as questões raciais dentro do ambiente escolar e, conseqüente, o combate da evasão, Gomes (1996) apresenta uma importante caracterização desse espaço.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

A autora pontua que as teorias racistas participam de constante processo de retroalimentação dentro das escolas. Com isso, conseguimos entender não só as nuances relacionadas ao direito à educação, mas, também e simultaneamente, compreendemos a dificuldade na construção de um espaço educacional igualitário uma vez que ele reflete as desigualdades existentes na sociedade. Isso, pois, a escola deve ser um espaço de todos e para todos.

No processo de reconhecimento da educação como uma via imprescindível para a formação de pessoas capazes de conviverem com a diversidade racial e, ao mesmo tempo, com a tentativa da construção de um caminho para diminuir as desigualdades raciais, a sociedade civil, por meio de movimentos negros, foi decisiva para a formulação e para a aprovação da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Diante desses fatos, trazemos à baila o debate sobre os currículos, outro motivador da evasão de negros do ambiente escolar; espaço que, para Gomes (1996), deve ser descolonizado. Para a pesquisadora, há uma existência hegemônica de um conhecimento em detrimento de outro, colocando-se a cultura branca e a europeia em um patamar de superioridade, quando comparada aos conteúdos advindos da cultura africana e afro-brasileira, reflexo evidente de uma proposta, imposta ao Brasil, de dominação e de exploração. Em vista disso, surge um lugar de disputa, sendo necessária uma ruptura epistemológica e curricular para a inserção da diversidade nos conteúdos escolares. Ruptura essa que tem como marcos iniciais a Lei n.

10.639/2003 (BRASIL, 2003), assim como a universalização da educação básica que passa a trazer para o espaço escolar indivíduos outrora marginalizados e excluídos.

Buscando embasamento legalista para a inserção e para a manutenção das questões étnico raciais na escola, encontramos não somente a referida lei, mas, também, o documento “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, no qual se elencam possibilidades de práticas antirracistas que passam desde a escolha de um texto para uma brincadeira até a inserção direta e nomeada de conteúdos afrobrasileiros. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no inciso V do artigo 7, mencionam práticas pedagógicas comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico racial, assim como a identidade étnica como um elemento de constituição da criança. Ainda nesse documento, relata-se que os espaços não são neutros; por isso as escolhas devem ser pensadas de modo a construir-se utilizando elementos das mais diferentes culturas.

A não possibilidade de acesso do negro a educação de modo proposital, seja através do currículo, das práticas ou de sua construção estrutural, trata-se de uma política de epistemicídio oriunda do período colonial. A ocultação da educação e da produção científica negra do conteúdo escolar trata-se de uma tentativa de animalização da negritude como demonstram Waldete Tristão Farias Oliveira e Carlos Eduardo Dias Machado (2018) ao transcreverem o percurso da educação africana.

É importante destacar que a população africana ao longo da sua história, antes da escravidão, valorizou o saber intelectual. Fato que se confirma por dados históricos que africanos criaram e tiveram acesso escrita, ensino e universidade como Per Ankh no Egito Antigo (KMT ou Kemet c. 2000 a.C.), as madrassas de Al-Azhar (970 d.C.) na capital Cairo no Egito, Sankore (século 15 d.C.) em Timbuctu, no Mali e Al karouine (859 d.C.) em Fez no Marrocos (Machado, 2017, p.34), foram instituições educacionais que existiram antes de haver similares na Europa e que foram camufladas pelo ensino etnocêntrico e eurocêntrico, com claras intenções político-ideológicas de afirmar que os negros não eram humanos, mas intelectualmente débeis e incapazes de desenvolverem civilização (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 316).

Os autores retomam o caráter da luta histórica pela educação, relatando que, mesmo não sendo a escola construída no Brasil um espaço democrático e receptivo para a negritude, tratou-se sempre de uma pauta recorrente do Movimento Negro, possível de ser constatado no período republicano, no qual havia um baixo índice de crianças negras matriculadas e, simultaneamente, os jornais da comunidade negra

discursavam sobre a importância da educação, incentivando os pais a matricularem seus filhos e a comunidade a investirem e a valorizarem a educação. Logo, a escola já era apresentada como uma possibilidade de ação em prol da ascensão social do negro.

O percurso histórico do movimento negro e a busca da valorização da educação, também, apresentados por Oliveira e Machado (2018), são reverberações de um trabalho da Frente Negra Brasileira<sup>13</sup>, que reivindicava a inserção e o direito de permanência na escola dos negros, como, também, ainda com o Estado Novo e, posteriormente, com o fim da Ditadura militar, do Teatro Experimental do Negro<sup>14</sup> e do Movimento Negro Unificado<sup>15</sup>. Movimentos esses que os quais passaram a reivindicar não só o espaço escolar, mas, também, a existência da negritude dentro da escola, a partir de pautas que buscavam a inserção dos conteúdos pertencentes a cultura negra ou a africanidades.

Quando se discute as relações de poder interpeladas pelo fator raça dentro do ambiente escolar, Silva (2019) aponta que as instituições reproduzem, de modo sistêmico, as desigualdades e que, nesse caso, a neutralidade racial é, também, promotora de desigualdades, por não considerar as peculiaridades e/ou diferenças.

Ao compreender as opressões e a relação da raça com a frequência e com o sucesso escolar das crianças negras, é possível avaliar que, apesar de os documentos oficiais prezarem por um estado democrático da escola, na prática, isso não acontece. A escola ainda não é feita para todos e, em muitos momentos, pode ser a fonte de lembranças e marcadores negativos no percurso psíquico do indivíduo. Maria Cristina Schefer e Gelsa Knijnik (2016) identificam a escola como um *não-lugar* escolar por relatarem a impossibilidade de identificação do negro com esse espaço. A perspectiva defendida por Teodoro (2020) une-se à dos autores, afirmando que as experiências das crianças na creche e na pré-escola são diferentes quando vivenciadas por uma criança negra, ratificando a racialização estrutural do ambiente escolar. Para a reversão do quadro, faz-se necessário a construção não apenas

---

<sup>13</sup> Uma das primeiras organizações negras no país, criada em 1931, dissolvida pelo governo Getúlio Vargas em 1937.

<sup>14</sup> Surgiu no Rio de Janeiro, em 1944, articulando uma valorização do negro através da educação e da arte, idealizado por Abdias do Nascimento.

<sup>15</sup> Criado em 1978, foi um movimento criado em resposta aos casos de discriminações raciais que estavam acontecendo, em especial o caso dos 4 garotos do voleibol do Clube Regatas Tietê.

normas, mas, também, de políticas públicas que estimulem o acesso, a permanência e a valorização do negro nos ambientes educacionais.

Vale destacar a importância dos estudos sobre crianças negras e Educação Infantil no Brasil, considerando que a pouca abordagem teórica sobre esses sujeitos expressa o lugar não hegemônico que a preocupação com a criança negra ocupa na pesquisa educacional e no cotidiano escolar, mesmo nas instituições educacionais nas quais ela é maioria. Esse lugar subalterno impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica (GOMES, 2019, p. 1022 *apud* SOUZA; CORREA, 2020, p. 57).

José Valdir Jesus de Santana e colaboradores (2019) realizam um levantamento dos estudos relacionados à infância e à questão racial na escola, concluindo que, quando categorizadas como pretas, morenas ou pardas, as crianças são tratadas de modo diferentes (negativo) e, conseqüentemente, recebem avaliações negativas, gerando conseqüências na construção de sua autoestima. Apontam, ainda, para uma ideologia do branqueamento, ao constatarem que as escolas não valorizam a civilização afrobrasileira, remetendo a ela um lugar de apagamento nos currículos. Para concluir a pesquisa, realizam três intervenções com 35 crianças em uma escola de Ensino Fundamental na Bahia, verificando que as crianças negras demonstram incômodo e desconforto para se identificarem como negras, além de encontrarem nas falas os desejos dessas mesmas crianças em realizarem mudanças em seus corpos de modo a se aproximarem da estética branca.

Em vista do recorte histórico e normativo apresentado nesta seção, concluímos como resposta ao título da seção (educação para quem?), que a escola apresenta um caráter excludente, não contemplando as perspectivas necessárias para o empoderamento da negritude e articulando-se em um movimento de apagamento científico da população negra, um verdadeiro epistemicídio, em forma de currículo e de práticas coloniais. A escola é um lugar receptivo à cultura eurocêntrica e sexista e, por isso, tem sido para e pela manutenção hegemônica da branquitude.

## 6.2 Feminismo Negro e gênero nas vicissitudes da educação

As mulheres negras foram e são atuantes no Brasil, a título de exemplo Aquilino, Luíza Mahim e Teresa de Benguela. Entretanto, em virtude da pressão exercida pelas imagens de controle e, simultaneamente, pelo local social, no qual sempre estiveram inseridas, as pautas e as reivindicações das mulheres negras quando comparadas às das mulheres não negras apresentam diferenças. Em seu discurso, posteriormente publicado e intitulado de “E eu não sou uma mulher?”, a ativista política negra Sojourner Truth declara o modo discrepante no tratamento do feminino negro na sociedade vigente.

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? (TRUTH, 1851, s/p).

O discurso de Truth (1851) ilustra a visão de Grada de “outro do outro”, ao apresentar as diferenças de tratamento tanto por ela ser mulher e não receber ou não poder mostrar suas habilidades, quando comparada às oportunidades oferecidas aos homens, assim como um lugar de não proteção, ao ter filhos e perdê-los para o sistema escravagista ou não receber ajudas e cordialidades destinadas na época as mulheres brancas. Partem desses pressupostos a visão e a construção do feminismo negro, que surge na segunda onda do feminismo, na década de 1960.

O feminismo negro começou a ganhar força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, por conta da fundação da National Black Feminist nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra (RIBEIRO, 2019, p. 51).

Desse modo, o feminismo negro busca alçar as diversas pautas feministas levando em consideração as diferenças que, conseqüentemente, inserem as

mulheres em locais e em exclusões discrepantes. Não se trata de identitarismo, mas, sim, do reconhecimento do caráter interseccional das opressões. Conceção essa que é afirmada por Ribeiro (2019), em sua obra “Quem tem medo do feminismo negro”. Segundo a autora, o feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos.

Com o feminismo negro, objetiva-se a prerrogativa de lutar-se pela equalização das oportunidades ao reconhecer a necessidade de pautas feministas e, simultaneamente, a percepção de outras opressões. A feminista negra Collins (2019), ao definir o termo opressão, engloba qualquer situação injusta que seja capaz de negar um grupo e dar acesso a outro, por um determinado período.

Quando pensamos no conceito do Feminismo negro e encaminhamos para o campo da educação podemos inicialmente utilizarmos-nos do manifesto de Chimamanda Ngozi Adiche (2017) para refletir. Em seu livro, “Para educar crianças feministas - um manifesto”, a autora apresenta sugestões para a criação de uma menina. Nele, há várias recomendações que incluem desde a compreensão do sistema de repressão através da obrigação de as mulheres pensarem e de desenvolverem o desejo pelo casamento até o incômodo da sociedade diante de situações nas quais a mulher detém algum poder.

Chimamanda Adiche é uma mulher negra e compreende a importância do feminismo e de sua abordagem na educação. Na obra em específico, coexiste uma relação com a educação familiar, mas, por estar concatenada à construção de valores e da moral, pode, facilmente, ser transferida para o campo da educação formal. Nela, tem-se um comparativo sobre a educação de valores para meninos e para meninas, e a constante construção da narrativa social de que a mulher não é capaz, quando, na verdade, deveríamos agir de modo a proporcionar as mesmas oportunidades tanto para meninos quanto para meninas. É o que a autora aponta ao dizer que “[...] a gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas. Deixe-a tentar [...]” (ADICHE, 2017, p. 50) e ao propor, no bojo de seu texto, um lugar de existência e de autonomia na existência para a mulher. “Ensine-lhe que ela não é apenas um objeto de que gostam ou desgostam, ela também é um sujeito que pode gostar e desgostar” (ADICHE, 2017, p. 50).

Bell Hooks (2019) denuncia o pouco acesso histórico da mulher negra ao sistema educacional, colocando, em muitos momentos, as mulheres negras e brancas

em patamares diferentes, dificultando sua interação. Dentro dos movimentos sociais, as mulheres negras tiveram uma participação mais relacionada à construção e à reivindicação oral, enquanto as mulheres brancas uma interferência a partir das produções acadêmicas. Hooks (2019) aborda, simultaneamente, a necessidade da valorização da oralidade, dada sua importância histórica para as mulheres negras, dialogando, também, na proposição de uma maior inserção da mulher negra na escola e sua conseqüente alfabetização.

Encorajar as mulheres a lutar por sua formação, a desenvolver seu intelecto, deveria ser o objetivo primordial do movimento feminista. A educação como “prática da liberdade” (para usar uma outra frase de Paulo Freire) só será uma realidade para as mulheres quando desenvolvermos uma metodologia voltada às necessidades de todas as mulheres. Essa é uma importante agenda feminista (HOOKS, 2019, p. 173).

Em seu artigo “A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil”, Kia Lilly Caldwell (2010) relata não apenas a baixa quantidade de estudos que usam como campo de pesquisa a situação da mulher negra, como, também, a baixa quantidade de mulheres negras pesquisadoras e o ambiente hostil ao qual elas são submetidas quando decidem se enveredar pelo campo acadêmico. A autora constrói um percurso histórico das mulheres negras nos Estados Unidos, dentro do movimento feministas negro, em especial na segunda onda, quando começa a inserir a relação entre raça e gênero nas experiências, em especial as de opressão. Assim, aponta para a importância de estudos sobre a mulher negra para a reconstrução da história da mulher negra e sua conseqüente valorização. Para tanto, a autora destaca que, nos anos de 1980 e de 1990, nos Estados Unidos, o maior número de pesquisas sobre a mulher negra relacionava-se a literatura e a história. No Brasil, quase na mesma época, surgem importantes nomes como Lélia Gonzalez, Luiza Barros e Sueli Carneiro para o crescimento da teoria feminista negra no país.

Completando o estudo de gênero e seu entrelaçamento com o feminismo e a negritude, Danubia de Andrade Fernandes (2016) afirma que as mulheres tiveram suas imagens atreladas ao emocional, à incompletude e ao homem, ratificando, no caso específico da mulher negra, a hiperssexualização de seus corpos em uma tentativa de controlar a existência feminina negra que não se aproximava nem das

mulheres brancas e nem dos homens negros em termos de liberdade, de autonomia e de possibilidades. A autora destaca, ainda, o discurso que masculinizou a mulher negra, atrelando-a a um lugar de força. Discurso esse que, contemporaneamente, influencia, até mesmo, a quantidade de anestesia dada a mulheres negras. Esclarece ainda que o Feminismo eurocentrista distanciou a mulher negra da branca ao não perceber as diferenças nas pautas, já que o primeiro grupo sempre foi considerado mão de obra, sendo-lhe negado o direito de vínculo com sua família e tendo seus corpos sempre vinculados à liberdade sexual enquanto as mulheres brancas reivindicavam mudanças em prol da liberdade e da igualdade para trabalharem e para construir seus afetos.

Pensar em uma educação baseada no feminismo negro é articular uma proposta didática de não silenciamento das opressões, reconhecendo não só os signos existentes no currículo oculto do ambiente escolar, mas, também, a ausência e, por conseguinte, a necessidade de inserção de um conteúdo programático que aborde não só a história da mulher negra e sua atuação, mas que, também, possibilite seu empoderamento.

Em sua obra “Ensinando a Transgredir”, Hooks (2017) apresenta uma possível pedagogia anticolonial, revolucionária de resistência e feminista com as contribuições que o feminismo negro abarca pela perspectiva epistemológica de interseccionalidade. Para tanto, utiliza-se de bases teóricas freireanas. No preâmbulo de sua obra, a autora descreve a diferença de seu ambiente educacional quando as aulas eram conduzidas por educadores negros que compreendiam a importância do conhecimento, explicitando uma diferença entre a educação como forma de dominação e a educação que preza pela liberdade. Caracteriza desse modo a educação como capacitante e a sala de aula como um lugar de entusiasmo. A autora destaca, também, o olhar e a postura do educador.

Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (HOOKS, 2017, p.18).

Por fim, a autora instrui, após a denúncia da sala de aula como um lugar de insegurança e de silêncio, a transformação desse espaço em outro, no qual todos consigam, possam e queiram contribuir, pelo “reconhecimento do valor de cada voz”

### 6.3 Perspectivas educacionais do empoderamento

O termo “empoderamento” carrega em seu significado o sentido de dar poder a algo ou a alguém. Joice Berth (2019) afirma que seu primeiro registro foi em 1651, *empower*, substantivo deverbal (processo de adaptação que transforma um substantivo em verbo).

No Cambridge Dictionary, dicionário da britânica Universidade de Cambridge, a palavra *empowerment*, termo cunhado pelo sociólogo estadunidense Julian Rappaport em 1977, tem o seguinte significado: “o processo de ganhar liberdade e poder para fazer o que você quer ou controlar o que acontece com você (BERTH, 2019, p. 29, grifos no original).

Pensar em uma educação para meninas negras, implica na inserção, não apenas de práticas relacionadas, diretamente, ao feminismo negro e a seu caráter interseccional, mas, também, na inserção dos direitos humanos, objetivando a recuperar, através do empoderamento, a dignidade da pessoa humana, no caso específico da menina negra. O empoderamento, desse modo, surge, contemporaneamente, através de ações e de práticas, relacionadas ao conhecimento da história do negro e do reconhecimento e da valorização de sua identidade.

O empoderamento sob essa perspectiva significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para mulheres (RIBEIRO, 2019, p. 135).

Pensar nas práticas de empoderamento implica recuperar de modo coletivo e para o coletivo. Berth (2019) auxilia-nos a compreender o termo e suas vicissitudes, pontuando que empoderamento é um instrumento de emancipação, não apenas política, mas social. Desse modo, não possui regras ou cria dependências; constrói-se, no coletivo, a independência do individual. Para a arquiteta, trata-se de atuar de modo positivo na luta de grupos minoritários<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Minoritários não se relaciona ao número absoluto de determinados indivíduos de um grupo na sociedade, mas, sim, à capacidade de esse grupo tornar suas pautas, agendas políticas e alcançar direitos e poder.

Quando assumimos que estamos dando poder em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política (BERTH, 2019, p. 21).

Para Ribeiro (2019), empoderar a mulher negra e o feminismo negro, deve-se colocar a mulher negra como sujeito ativo da própria mudança. Pensando em elementos significativos da construção da autoestima da mulher negra e suas experiências com a questão estética, o cabelo crespo é apontado em muitos momentos através de experiências de não aceitação do externo.

Uma boa relação com nossa autoimagem é uma ferramenta importante de reconhecimento de valores ancestrais ou de reafirmação de necessidade de aprofundamento na busca pelo autoconhecimento de nossa história e entendimento de nossa condição social de indivíduo negro (BERTH, 2019, p. 129).

Em seu livro, Cavalleiro (2000) relata episódios observados em campo de meninas negras, dentro do ambiente escolar sendo ridicularizadas em virtude de suas tranças, não só pelos colegas de classe, mas, também, por educadoras que demonstram pouco zelo pela preservação aos moldes da estética negra. Kilomba (2019), por sua vez, descreve a exclusão sofrida por outra menina negra, agora, na adolescência, em virtude de seu cabelo crespo e as atribuições pejorativas ouvidas por ela quando estava imersa em um relacionamento afetivo. Berth (2019) inicia o processo de reflexão sobre a aparência como sendo não só o primeiro contato com os ataques racistas que, usualmente, sofrem, mas, também, é o primeiro contato que a negritude tem com ela mesma: a aparência. O corpo é um marcador da diferença. Reforçando o entendimento que o contato com a estética negra deve ter seu caráter político e identitário de modo que não se esvazie.

A inferiorização da aparência e da estética negra em detrimento da branca foi tão somente uma das tecnologias empregadas para sustentar e justificar o sistema de opressão e exploração de sujeitos para acúmulo de privilégios sociais, e exatamente por isso, fica evidente a necessidade de quebrar esse esquema que perdura com eficácia secular (BERTH, 2019, p. 122).

Nesse cotejo, concluímos que a menina negra é interceptada de modo singular pelas opressões e que, nessa interceptação, inclui-se a opressão oriunda da construção de um padrão estético, no qual ela não se encaixa.

Os cabelos são um importante elemento estético de autoafirmação e de cultivo do amor à própria imagem, sobretudo para mulheres, sejam elas da etnia que forem. E esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de diversas injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou ao natural (BERTH, 2019, p. 116).

Vivenciando de modo incomum as experiências sociais, as ações de empoderamento surgem na tentativa de proporcionar respaldo teórico e prático não só dentro do ambiente educacional, mas fora dele. A Lei n. 10.639/2003 que obriga a inserção da temática da história e cultura Afro-brasileira no currículo, apesar de não abordar um recorte de gênero, recupera de modo indireto a intencionalidade da construção identitária e conseqüentemente empoderamento da população negra.

Art. 26-A

[...]

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Outra experiência possível, proposta pela perspectiva do empoderamento a ser abordada na escola para as meninas negras e agentes educacionais trata-se da representatividade. A representatividade articula-se, quando a imagem do negro, no caso em específico da mulher negra, é inserida em momentos positivos ou em situações de destaque. A inclusão de figuras emblemáticas, historicamente, como Luiza Mahin, nos livros didáticos e nos conteúdos curriculares retomam a valorização da identidade da mulher negra.

Esse fortalecimento também será pautado pela representatividade, pois à medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também (BERTH, 2019, p. 124).

Empoderar, dentro da escola, é utilizar o principal instrumento educacional, a informação, a fim de possibilitar a emancipação dos indivíduos.

Esses mesmos resultados nos apontam o quanto os educadores e as educadoras encontram-se desatentos/as ao fato que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade. É preciso compreender que os sujeitos envolvidos no processo educacional - professores, professoras, alunos, alunas, pais e mães - constroem diferentes identidades ao longo da sua história de vida e profissional. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades (GOMES, 1996, p. 68).

Empoderar meninas negras dentro da escola podem atrelar-se à ideia de afrobetizar. O termo surgiu em um projeto desenvolvido no morro do Cantagalo e Pavão Pavãozinho no Rio de Janeiro, cujo objetivo era proporcionar uma educação para a construção da identidade negra. A educadora e psicóloga Vanessa Andrade, quando subia o morro, percebeu que as crianças a tinham como uma referência estética negativa e utilizam apelidos pejorativos para se remeterem a ela, como, por exemplo, bruxa. As crianças dessa comunidade achavam o cabelo crespo feio e quando se xingavam usavam termos que faziam referência às características fenotípicas negras. Afrobetizar tornou-se o reconhecimento por parte das crianças do corpo negro como belo.

O Afrobetizar foi virando uma proposta cuja intenção era proporcionar experiências onde se perceber negro passasse a ser associado à alegria, algo positivo naturalmente. Era preciso alfabetizar a criança na negritude para que elas pudessem falar sobre suas vidas enquanto crianças negras com menos agressividade e mais carinho. Para tal, tínhamos ao nosso favor a vontade de fazer e a lei (JUSTINO; ROBERTO, 2014, p. 101).

## 7 CAPÍTULO 4. VIVENDO E EDUCANDO-SE COMO MENINA NEGRA

---

Como apontado no primeiro capítulo desta dissertação, um de nossos objetivos é analisar propostas educativas voltadas às meninas negras. Para tanto, optamos pela análise de dois documentários: “Parece Comigo” e “Por que Preciso Voltar a Escola?”. Para realizar a análise do material, descrevemos as cenas que compõem os documentários e, em seguida, procedemos à análise de pontos centrais das produções com o intuito de refletir sobre a educação de meninas negras.

### 7.1 “Parece Comigo” – o lugar de não existência das bonecas negras

#### 7.1.1 “Parece Comigo” – descrição do conteúdo

Disponível nas plataformas digitais, o documentário “Parece Comigo”<sup>17</sup> foi vencedor da 10ª edição do concurso de roteiros Rucker Vieira, promovido pela Massangana Multimídia produções/diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte da Fundação Joaquim Nabuco. Tem duração de 26 minutos e foi produzido em 2016. Com áudio original em português e produção realizada no Brasil, tem a direção e roteiro de Kelly Cristina Spinelli e produção de Lilian Barcelos. É categorizado como um documentário de crítica social, de direitos humanos ou educacional, classificado por assunto da seguinte forma<sup>18</sup>: documentário, infância, racismo, representatividade, social, laços e nacionais. Apresenta como problemática a falta de bonecas negras no mercado brasileiro e a atuação de bonequeiras. A problematização é feita por meio do depoimento de mulheres negras “bonequeiras” (Ana Fulô, Andrea Ramos, Lena Martins e Lucia Makena), relato de crianças (Carolina Monteiro e MC Soffia) e de mulheres adultas que relembra sua infância (Preta Rara e Patricia Santos). Os fatos narrados traduzem o racismo na sociedade e são interpretados pela psicóloga (Dra. Clélia Prestes).

O documentário começa com a mão de uma criança negra brincando com uma boneca negra. Logo em seguida, Ana Fulô, bonequeira, relata um episódio no qual

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://libreflix.org/assistir/parece-comigo>. Acesso em 1 fev 2021.

<sup>18</sup> Na página do documentário a classificação por assunto aparece nomeada como Tag.

sua neta, Bárbara, estava na escola em atividade construindo uma boneca que deveria carregar suas características fenotípicas e, no momento em que a criança questionou a professora sobre como poderia ser feito o cabelo da sua boneca, a educadora sugere a utilização de uma esponja de aço para representar. Esse foi o episódio gerador da construção de Ana como bonequeira. Ela relata a dificuldade em encontrar materiais para fazer bonecas negras e sua vontade em sempre construir bonecas que representem de modo positivo a negritude.

Na sequência, o documentário apresenta o relato de Andrea Ramos, também bonequeira, quanto a ausência de bonecas negras nas lojas e quando de sua existência a baixa diversidade. Andrea completa que ganhou sua primeira boneca negra, quando adulta, de seu marido. Acrescenta que passou a infância toda brincando com bonecas brancas. No rap de Preta Rara, a denúncia do racismo manifesto nas bonecas disponíveis as crianças.

Meninas negras não brincam bonecas pretas! Pretas!  
Tô cansada do embranquecimento do Brasil  
Preconceito racismo como nunca se viu  
Meninas negras não brincam com bonecas pretas  
Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência  
Porque não posso andar no estilo da minha raiz  
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz  
Na novela sou empregada  
Da globo sou escrava  
Não me dão oportunidade aqui pra nada  
Sou revolucionária negra consciente  
Não uso corpo, eu não me mostro eu uso a mente  
Só afrodescendente você vai ter que me aceitar assim  
Cabelo enraizado é bom pra mim  
Patrão puto que não me contrata na sua empresa  
Porque não tenho olho claro, ele não me aceita  
Eu entro no seu comércio  
Eu gasto, eu consumo  
Ai você me aceita  
Isso é um absurdo  
Dinheiro não tem cor, mais pra trabalhar tem  
Há muitos negros vencedores  
Eu digo amém  
Negra mudando de cor não é normal  
Pra poder ser aceita no país do real  
Não troco minha raça  
Por nada essa é minha casa  
Mais uma negra militante mostrando a cara  
Branco correndo tá atrasado  
Preto correndo tá armado  
E é tiro da policia para todos os lados  
Genocídio cresce no meu povo negro

Porque temos que morrer  
Só porque somos pretos  
Polícia racista, raça do diabo  
Estão nas ruas correndo  
Pra todos os lado  
Com sangue no olho, em desespero  
Pego o negro estudante e fala que é suspeito (Preta Rara, *Falsa Abolição*, 2008)

A rapper relata, também, sua infância como um momento difícil em virtude do racismo, momento em que não se limita a sua história de vida e faz-se presente na experiência de tantas outras mulheres negras.

O trabalho de Kenneth B. Clark e de Mamie Phipps Clark (1947) retrata a impressão de crianças negras sobre sua impressão em relação às bonecas negras e às brancas, demonstrando que, usualmente, as bonecas mais escuras estão, no imaginário infantil, atreladas às condições pejorativas e desfavoráveis socialmente.

A referida pesquisa está presente no documentário por meio da participação de Clélia Prestes, quem destaca a importância de bonecas como instrumento de referência para a infância. A psicóloga interpreta os dados do estudo, associando as impressões das crianças aos efeitos psicossociais do racismo, pontuando que pessoas negras, mesmo sem perceber, reproduzem o racismo.

Ana Fulô volta à cena relatando sua infância como filha de empregada doméstica que não possuía muitos brinquedos, em especial bonecas negras. No entanto, ela era responsável por cuidar das bonecas que havia na casa da patroa de sua mãe. Relata, ainda, sua atuação enquanto bonequeira, buscando criar bonecas negras bonitas e que tenham um modelo estético relacionado à negritude.

Na cena seguinte, Carolina Monteiro, uma menina negra na faixa dos 6 anos, está em uma loja de brinquedos, com sua mãe Patricia Santos, procurando por bonecas negras. A criança não encontra a boneca que procurava e verbaliza a ausência desse tipo de brinquedo. Em outra cena do documentário, a menina conta que em certa ocasião sua amiga diz que seu cabelo é duro. Carolina reagiu com indignação, repudiando o racismo com a frase: “o meu cabelo não é duro. Duro é ter que aguentar gente ignorante<sup>19</sup>”. A mãe da menina explica que a representatividade negra está presente em sua casa por meio de bonecas e de livros.

---

<sup>19</sup> O vídeo no qual Carolina relata o fato e descreve sua reação viralizou no mesmo ano em redes sociais como Facebook e Instagram

Lena Martins, outra bonequeira que participa do documentário, denuncia que na mídia as pessoas negras não são bem representadas, diagnosticando a pouca referência positiva de identidades negras, para a infância e para a população em geral. Essa constatação é interpretada por Clélia Prestes que entende essa ausência de representações positivas como uma ferramenta de imposição de superioridade branca, estabelecendo-se, assim, padrões de beleza que excluem a negritude.

O documentário, novamente, traz o relato de uma criança, apelidada de MC Soffia. A MC relata que, dentro de sua escola, seu cabelo foi ridicularizado por outros colegas. Une-se a ela, Preta Rara, narrando quando seus amigos da escola a apontaram como suja em decorrência de sua cor, fazendo com que tentasse embranquecer a pele passando pedra pomes.

Andrea Ramos, bonequeira, relata a experiência em fazer sua primeira boneca negra, descrevendo que, inicialmente, não sabia por onde começar. Atualmente, as bonecas não são a fonte exclusiva de seu sustento, mas são principalmente uma ação de enfrentamento da carência de bonecas negras no mercado através da sua marca “Nega Fulô”. Indo ao encontro dessa perspectiva de enfrentamento ao racismo apresenta-se o depoimento da bonequeira Ana Fulô, ao afirmar que as crianças não nascem racistas e ao apontar o ato de fazer bonecas como uma ação de combate ao racismo.

Em outra cena, Andrea e Lena relatam a resistência do mercado consumidor às bonecas negras. Andrea relembra que ao iniciar vendas, o seu público-alvo (população negra) rejeitava as bonecas; enquanto Lena fala do preterimento de anjos negros pelos consumidores. O documentário amplia a discussão sobre as preferências dos consumidores: em outras cenas mostram Ana Fulô vendendo suas bonecas na rua para uma família negra (neta e avó). A avó enfatiza a necessidade de comprar uma boneca negra para a neta com a intenção de combater o racismo, relata ainda que a neta prefere ser vista como branca, por ter pai branco. Se por um lado há o reconhecimento da avó sobre a importância de ter referências negras postizas, por outro, para a neta, o cabelo ruim é um marcador da introjeção do racismo. A bonequeira continua explicando sua percepção sobre a negritude afirmando a impossibilidade de mudança de cor e afirmando que a negritude não deve ser tratada como anomalia.

Lena Martins retoma a cena falando sobre identidade e revelando que teve dificuldade para descobrir-se negra. A bonequeira destaca a importância do seu

encontro com as mulheres do Movimento Negro que com a utilização de nomes africanos estavam recuperando parte da sua identidade negra.

Responsável por oficinas de confecção de abayomis, Lucia Makena discorre sobre sua importância do resgate desta tradição ancestral para a valorização da história e da cultura. Makena diferencia suas expectativas quanto às crianças negras e às brancas: das primeiras, espera-se um fortalecimento identitário; ao passo que das brancas, uma vivência com a diversidade. Aicineira relata ainda nunca ter tido uma boneca negra na infância; no entanto, na sua família a identidade negra sempre esteve fortalecida.

Mc Soffia diz que, com bonecas negras, pode brincar fazendo de conta que elas são suas irmãs. Diante dessa cena, a psicóloga Clélia Prestes reitera a importância das bonecas negras tanto para crianças negras, como para as não negras, afirmando que, no Brasil., grande parte da população e das crianças são negras e, contraditoriamente, elas brincam com bonecas brancas, o que é uma problemática quando pensamos no reconhecimento da realeza, da beleza e da identidade positiva.

O documentário encerra-se com a Mc Soffia dialogando sobre a beleza de duas bonecas, uma negra e outra branca e relatando sua identificação com a boneca negra.

### **7.1.2 Análise crítica**

O documentário problematiza a identidade negra, a partir da discussão sobre bonecas negras. Os depoimentos de bonequeiras evidenciam que um dos fatores motivadores de sua atuação foi a ausência de bonecas negras na sua infância. Alinham-se essa impossibilidade de reconhecer-se em um brinquedo, situações de racismo experienciadas na escola. Os depoimentos demonstram que o ofício de bonequeiras transcende a necessidade de geração de renda e configura-se como uma ação de enfrentamento ao racismo e de fortalecimento da identidade negra positiva. O documentário traz ainda a resistência do mercado consumidor às bonecas negras, evidenciando o racismo presente na sociedade.

Destacamos dois pontos para análise no documentário, que se relacionam mais diretamente à educação, quais sejam: a importância das bonecas para o desenvolvimento infantil e a identidade feminina na escola. Na educação infantil, as possibilidades de construção pedagógica perpassam quase que, exclusivamente, pelo

brincar. É brincando que as crianças fazem uma leitura de mundo e uma leitura de si. Dentro desse contexto, as bonecas são representações do imaginário da sociedade e a ausência de elementos de referência à estética ou da inexistência negra podem operar de modo a construir uma identidade negativa para crianças negras.

As bonecas, mais especificamente, ainda estão socialmente alinhadas à existência feminina, por conseguir determinar o papel social da mulher. Com elas pode-se reproduzir as ações de cuidar e de criar, apontadas, usualmente, no contexto social como função feminina. Logo, os brinquedos e as brincadeiras determinam não apenas questões raciais, como dialogam, também, com as práticas de gênero de uma determinada sociedade. Miranda (2020) denuncia a ausência de bonecas negras como um racismo epistêmico já na infância, dentro do qual se propõe a retirada da humanidade da negritude.

A sua tese de doutoramento, Isildinha Baptista Nogueira (1998) analisa a importância das bonecas no campo da infância e sua influência simbólica na construção identitária. As bonecas são representações de corpos e, por esse motivo, carregam signos referentes aos contratos sociais estabelecidos. Nesse ponto, Nogueira (1998) relata a lógica contida no conjunto das representações de uma cultura, determinando uma sociedade “sob a dominação dessa lógica”. Essas representações farão com que os grupos sociais detenham códigos que não possibilitem a desordem, isto é, experiências diferentes das estabelecidas. A pesquisadora enuncia características morais, intelectuais e físicas que são privilegiadas pela sociedade, trata-se de atributos desejáveis para o alcance da humanidade. Os traços físicos assimilados à negritude são negados e rejeitados, e, quando não, são associados a condutas de má índole. A ausência de bonecas negras e suas representações marcadas apenas pela troca de cor de pele mantendo os traços fenotípicos brancos ou, ainda, com traços negroides mal representados trata-se de um código social pré-estabelecido e acima de tudo de informações transmitidas a construção psíquica da infância e de sua identidade. Nogueira (1998) adentrando a seara da psicologia, por compreender que a sociologia não captura todos os meandros da construção da negritude, disserta sobre a diferença entre o esquema corporal e a imagem do corpo.

O esquema corporal indica a condição de representante da espécie do indivíduo, sendo, em geral, o mesmo para todos; já a imagem do corpo não se define a partir desse inexorável pertencimento genérico à espécie humana: ela é única a cada um, específica, está ligada ao sujeito, à sua história; é inconsciente e sustentada no narcisismo (NOGUEIRA, 1998, p. 73).

À guisa de conclusão, a autora afirma que a imagem do corpo está, diretamente, ligada à formação do aparelho psíquico. Na vivência infantil, temos uma representação desse corpo nas bonecas. Não obstante, o título do documentário é “Parece comigo”; a partir dele, declara-se, antecipadamente, ao espectador a possibilidade de identificação entre os elementos, no caso a menina negra e a boneca negra. Logo, a inferiorização desse objeto traz às meninas negras informações para sua construção psíquica.

Que sujeito desejante é o negro, que vê no seu equipamento para satisfação do desejo, o corpo, desde já um entrave - sua cor? Um corpo que é a negação daquilo que deseja, pois seu ideal de sujeito, sua identificação é o inatingível - o corpo branco. Não é incomum o sentimento que nós, negros experimentamos de nunca sermos suficientemente bons nas relações ou funções sociais por nós assumidas: não basta sermos bons, temos que ser os melhores e exemplares, depositários que somos do desejo de pais que projetaram em nós o sujeito que foram impedidos de ser sujeito, à sua história: é inconsciente e sustentada no narcisismo (NOGUEIRA, 1998, p. 79).

Os reflexos desse epistemicídio acomete a toda sociedade. Em sua experiência escolar como educadora, Flávia Carolina da Silva (2020) é surpreendida por uma criança branca questionando a quantidade de crianças negras no desenho Bino e Fino no qual negros são os protagonistas. A pesquisadora evidencia a situação, observando que a criança não deveria apreciar com estranheza uma vez que vivemos em um país, majoritariamente, negro. No entanto, considera a falta de representatividade e a imagem da negritude sempre atrelada a locais pejorativos como fontes para suscitar não só nas crianças negras, mas, também, nas não negras imagens deturbadadas da negritude, propondo uma nova abordagem.

É colocar à disposição de todas as crianças essas novas representações e que apresentam a diversidade étnico-racial, de gênero, etária, religiosa, territorial, social entre outras, nos contextos educacionais, para que, desde cedo, todas as crianças possam se reconhecer e reconhecer o outro como alguém que tem o seu valor na sua singularidade (DA SILVA, 2020, p. 69).

Nogueira (1998) relata três estudos de caso de pacientes negros que negam sua identidade negra, a fim de não sofrerem ações racistas.

O signo “negro” remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Não se trata está claro, de significados explicitamente assumidos, mas de sentidos presentes, restos de um processo histórico-ideológico que persistem numa zona de associações possíveis e que podem, a qualquer momento, emergir de forma explícita (NOGUEIRA, 1998, p. 91).

A ausência de bonecas negras denuncia uma sociedade que ainda procura erradicar a negritude. As características físicas de bonecas negras mais próximas da branquitude relatam uma possibilidade de existência da negritude desde que esteja próxima do ideal branco. Todos esses fatos dialogam com a construção psíquica de meninas negras que não apenas se reconhecem nesses elementos, mas, também, veem-se excluídas e negadas.

A partir das considerações feitas por Tizuko Morchida Kishimoto (2010), entendemos que as bonecas negras são importantes no imaginário infantil, uma vez que a pesquisadora destaca o brincar como principal atividade da criança, capaz de ensinar não só valores, como, também, sentimentos e o reconhecimento de si e do outro. Aponta a importância da escolha consciente dos brinquedos, feita por um adulto, de modo a proporcionar às crianças segurança e experiências amplas da nossa diversidade cultural e racial. Na especificidade das bonecas destaca

[...] bonecas negras, brancas, com traços físicos diferentes, contribuem para que a criança compreenda a identidade de cada povo e aprenda a respeitar as especificidades étnico/raciais, evitando preconceitos e discriminações (KISHIMOTO, 2010, p. 14).

Para a autora, é recomendado que meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades de brincar, fazendo com que o brincar seja, também, uma forma de desconstruir preconceitos; reforçando a importância das relações de gênero nas brincadeiras. Nesse sentido, observamos, a partir do documentário, o silenciamento da infância feminina negra. As bonecas negras, ou melhor a ausência delas, reflete o lugar social atribuído ao brincar e ao reconhecimento da autoimagem na infância.

Ao refletirmos que o ponto inicial de educação infantil é pelo lúdico, compreendemos que esse direito de brincar não é para todos. As bonecas são símbolo da construção familiar, da representação de corpos, do cuidado e de papéis atribuídos à mulher<sup>20</sup>. Recuperamos, até mesmo, a baixa incidência ou o preterimento de mulheres negras nas relações afetivas. Logo, a atuação das bonequeiras, na construção de bonecas negras que dialogam com meninas negras e que reforçam uma imagem positiva, dialoga, principalmente, com a recuperação da humanidade e como um estímulo à representatividade. Dentro do contexto educacional, a presença desses brinquedos estimula o autoconhecimento e o autocuidado, uma vez que, usualmente, brincar de boneca envolve o faz de conta e a representação de papéis. Quando eu não vendo, não tenho ou não se proporciona as crianças negras ou brancas, o contanto com a representação de corpos negros, inconscientemente, diz-se que esses corpos não deveriam existir, negando identidade. Campanhas como “Cadê nossa boneca<sup>21</sup>”, iniciativa da organização “Avante – Educação e Mobilização Social”, ratificam a importância do desse debate

## **7.2 O lugar da identidade feminina negra na escola**

No Brasil, a Educação Básica é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que define sua obrigatoriedade, a partir dos quatro anos de idade, etapa da Educação Infantil, estendendo-se por mais nove anos de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio (BRASIL, 1996).

As crianças, sobretudo as da Educação Infantil, permanecem na escola entre 4 a 8 horas diariamente. Trata-se de um extenso período de tempo, no qual, para a maioria das crianças, travam-se as primeiras experiências de socialização fora do âmbito familiar. Dentro da escola, a criança tem contato com as diferenças de gênero, raciais, culturais e socioeconômicas, essas relações podem ocorrer, segundo Waléria Menezes (2003), de modo tenso, principalmente, para as crianças negras, fazendo com que adquiram posturas mais introvertidas com medo da rejeição e da ridicularização.

---

<sup>20</sup> Os papéis de cuidado da casa ou da prole representados em brincadeiras de casinha e atribuídos exclusivamente ao papel da mulher são reflexos de uma cultura machista.

<sup>21</sup> Idealizado em 2016 por Ana Marcilio e por Mylene Alves, busca estimular a compra, a venda e a fabricação de bonecas negras no Brasil.

Ao discutir as perspectivas reprodutivistas (cf. ALTHUSSER, 1998; BAUDELOT; ESTABLET, 1971; BOURDIEU; PASSERON, 2006; 2008; BOWLES; GINTNS, 1976)<sup>22</sup>, Oliveira (2013) descreve o modo como as relações sociais e de poder de uma sociedade são reproduzidas dentro da escola. Desse modo, o racismo, o machismo e até o silenciamento da infância estariam presentes na instituição. Quanto às diferenças de gênero e a reprodução do machismo, Mavi Consuelo Silva e Olenir Maria Mendes (2015) descrevem opressões entre meninos e meninas, homens e mulheres no ambiente escolar através de gestos, de movimento e de palavras. Os autores relatam, ainda, que sua naturalização é tão latente que são transformadas no “jeito de menino” e no “jeito de menina”, delimitando quais são os comportamentos esperados e idealizados.

Trata-se de um fruto do ambiente sociocultural, no qual as crianças brasileiras estão inseridas, possível de ser constatado na pesquisa intitulada “por ser menina”. O estudo foi realizado pela Plan International Brasil, de 2014, sobre questões de gênero com crianças entre seis e catorze anos das cinco regiões brasileiras, detectou-se diferenças quanto às responsabilidades e aos afazeres domésticos entre meninas e meninos. Os dados relevam que 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, já os irmãos apenas 11,6% arrumam a sua própria cama, 12,5% lavam a louça e 11,4% homens limpam a casa; reproduzindo o espaço e os afazeres domésticos como o lugar destinado à mulher na nossa sociedade.

Se a questão do gênero já revela uma enorme diferença entre as expectativas sociais em relação às meninas e aos meninos, a questão da raça não é menos cruel. O racismo é latente na escola a começar pela discriminação presente nos livros didáticos. Em sua dissertação de mestrado, Silva (2011) analisou cerca de 80 livros didáticos, usados em 22 escolas do bairro da Liberdade em Salvador. Deles, depreendeu 435 imagens de crianças, das quais 89% eram crianças brancas, e simbolizavam atividades de lazer ou educativas. Ao passo que apenas 11% das imagens eram de crianças negras e essas, em sua maioria, eram retratadas trabalhando ou desenvolvendo ações negativas.

---

<sup>22</sup> As obras, aqui, indicadas, podem ser encontradas em Oliveira (2013) e apenas foram referenciadas para indicação bibliográfica.

O lugar da identidade feminina negra na sociedade é ainda desenhado como restrito ao espaço doméstico e a atividades que retomam o papel da mulher negra durante a escravidão, a representação das meninas negras em espaços pejorativos nas imagens dos livros didáticos reavém esse espaço e a função das imagens de controle no contexto social. Nesse ponto, com a abordagem interseccional, é possível compreender as opressões que perpassam a figura da menina negra restringindo suas possibilidades de existência. Desde a mais tenra idade, a sociedade dialoga com as meninas negras, introjetando ideias de que, nelas, não existe beleza ou ainda competência intelectual para almejem possibilidades além de trabalhos com uma baixa remuneração e braçais.

A partir da pesquisa por “ser menina”, podemos concluir que o gênero feminino é, sistematicamente, preparado para ter mais responsabilidades com os cuidados da casa. Quando associamos aos dados de evasão escolar (cf. Capítulo 3) e os de violência e de ausência de mulheres negras em cargos legislativos (cf. Capítulo 2), podemos compreender o motivo pelo qual as mulheres negras encontram-se em situações de vulnerabilidade no quadro social: não há estímulo e não há intenção para que esse quadro opere de modo contrário. Quer através de imagens, reforçando estereótipos, quer através de ações efetivas a mulher negra é sempre colocada à margem da sociedade.

Ainda nesse sentido, Antônio Olímpio de Sant’Anna (2005) afirma que, nos livros, os indígenas e os negros são mencionados como a formação étnica do Brasil e no passado, não havendo fotos de famílias negras, trazendo as contribuições sociais e científicas da negritude de maneira ínfima, induzindo as crianças negras e não negras a pensarem que a branquitude é a norma e também mais bonita. Assim sendo, ao interligar essas imagens negativas da negritude em livros didáticos ou literários a construção identitária da negritude, Heloísa Pires Lima (2005) afirma que a diferença

[...] para uma criança não negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens pouco dignas para se reconhecer, o que não está na profissão, mas na altivez, simpatia, inteligência, enfim, integridade como pessoa e não apenas bobice como configuração (LIMA, 2005, p. 109).

Quanto às opressões no ambiente escolar, é importante destacar o “silenciamento da infância”. É possível constatar durante o decorrer da história uma restrição à autonomia infantil, a criança é sempre vista como alguém “por vir”, como uma fase a ser superada, conforme ilustra Anilde Tombolato Tavares da Silva (2017).

As meninas negras são fruto dessa tripla opressão (raça, gênero, etária). Nesse contexto, a escola deve desenvolver seu papel de construtora de conhecimento e de questionadora de uma realidade discriminatória, preconceituosa e machista.

No entanto, e para além da reprodução social, a escola também é o espaço da inventividade da criação e da produção de novas práticas. Constitui-se neste universo a criação de uma “cultura escolar” que possui uma dinâmica singular, a qual se entrecruza com outras culturas presentes na sociedade envolvente (OLIVEIRA, 2013, p. 272).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) disserta sobre o tratamento das identidades através de ensinamentos e de aprendizagens, especificando que os conhecimentos estão sempre inseridos em culturas, nas quais coexistem trocas, choques e relações de poder.

Colocar as crianças que costumeiramente são subalternizadas enquanto protagonistas das ações configura-se em uma tarefa complexa, pois muitos/as profissionais são favoráveis aos discursos universalistas. Para esses, reconhecer as diferenças é compreendido como preconceito e discriminação (CARVALHO, 2013, p. 258).

Quando falamos sobre a identidade de meninas negras é possível constatar que essa construção perpassa por opressões não só verbais, como, também, pela construção de memórias e da relação com o corpo e sua estética. Em especial, o cabelo é grande parte alvo de falas e de atos racistas. Surgindo, também, a questão imposta pela sociedade da necessidade de se alisar o cabelo para ser aceita ou ter ele sempre preso; ou, ainda, não utilizar elementos que façam referência a estética negra, a exemplo das tranças.

Parece quase uma regra implícita, que permeia diversos espaços de nossa sociedade, inclusive e talvez principalmente os educacionais, a de que meninas negras não podem ficar com os cabelos longos soltos, e não é uma norma a ser seguida por todas as meninas, pois havia meninas brancas com os cabelos soltos.

[...]

A não existência de uma valorização do cabelo crespo, delatada pela falta de objetos e acessórios culturalmente propostos para utilização na estética negra, nesse caso mais especificamente nos penteados infantis femininos, indicou a desconsideração que continua incidindo sobre a criança negra nos espaços educativos, deixando a impressão que tudo foi pensado, organizado apenas para os brancos (AMARAL, 2015, p.11).

Dentro desse contexto, as bonecas aparecem não só como representação das estruturas de poder relacionadas ao machismo, como, também, uma possibilidade de representação dos corpos. Cabe destacar que é ainda na infância que se desenvolve o destaque da importância dos corpos, como meio de comunicação, de existência e de possibilidade de percepção do mundo. É através do corpo que a criança toma conhecimento da sua existência e interfere no mundo.

Nesse sentido, os espaços de brincar, a exemplo da escola, carregam em si a importância e a possibilidade de construir práticas que valorizam a estética e as práticas culturais da negritude. Desse modo, podem estimular a inserção de bonecas negras com oficinas que incluam meninos e meninas, negros e não negros, desenhando uma nova possibilidade de papéis. *Por que não só brincar com bonecas negras? Quais papéis sociais no faz de conta essas bonecas negras podem desempenhar?* Práticas como essas estimulam um reconhecimento identitário positivo por parte de meninas negras e criam a possibilidade de conversarmos sobre o cuidado com os corpos e de desconstruirmos colocações racistas, a exemplo da textura dos cabelos crespos.

Dentro do espaço escolar e com a ajuda da ciência, podemos explicar as diferenças existentes no corpo, a exemplo da melanina responsável pela proteção contra os raios solares e que traz as diferentes colorações de pele e do cabelo crespo que consegue guardar ar e conseqüentemente articula-se na refrigeração do couro cabelo em locais quentes. As bonecas negras são um ponto de partida para o diálogo sobre a identidade e sobre os papéis sociais, podendo inclusive trabalhar com os meninos a importância do cuidado e a desmistificação dos trabalhos domésticos atribuídos apenas às mulheres. Com elas, conseguimos brincar e revestir o ambiente escolar de possibilidades de ações antirracistas e não machistas.

### 7.3 “Por que preciso voltar à escola” - um relato sobre meninas negras e educação

#### 7.3.1 “Por que preciso voltar à escola” – descrição do conteúdo

No minidocumentário, influenciadora digital, Ana Paula Xongani, aparece, logo no início, lendo uma carta que escreveu para a filha. Com a intenção de responder ao questionamento de sua primogênita (*como você era na escola?*), Ana Paula Xongani expõe a quantidade de memórias que foram recuperadas com essa pergunta, destacando que, muitas, são lembranças ruins; durante o relato, imagens de diferentes meninas negras são apresentadas.

Ana Paula Xongani afirma ter sido uma ótima aluna e, ao mesmo tempo, confessa ter escondido algumas partes violentas da sua vivência escolar no relato que fez para sua filha. As memórias de Ana Paula Xongani são intercaladas com manchetes de textos jornalísticos que denunciam o racismo praticado contra meninas negras dentro do ambiente escolar, a saber: (i) Jornal Folha de Minas, *Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de “preta horrorosa”*; (ii) Jornal Ponte Jornalismo, *Menina de 10 anos é vítima de racismo em escola da rede estadual de Suzano (SP)*; (iii) *Deixa a pretinha para lá” racismo em escola de RJ mostra nosso preconceito*<sup>23</sup>; (iv) *Menina é proibida de se matricular em escola por ter cabelo crespo*<sup>24</sup>; e, também, (v) Jornal G1, *Brasil: vítima de racismo em escola, a menina é obrigada a pedir desculpas aos agressores*.

Ana Paula Xongani afirma ter vivido sentimentos e situações desagradáveis no ambiente escolar e que, por esse motivo, precisa voltar para a escola.

Na sequência, nove meninas negras entram em uma sala de aula e inicia-se, um diálogo entre Ana Paula Xongani e as garotas, desenvolvido por meio de perguntas. O primeiro ponto discutido pelas meninas é sobre a escola de seus sonhos, descrita pelas participantes como um lugar, onde não há racismo e, ao mesmo tempo, onde se promovem, ao longo do ano e não apenas no mês da Consciência Negra<sup>25</sup>, atividades que se relacionam à cultura negra, como aulas de percussão.

---

<sup>23</sup> O documentário não identifica a fonte.

<sup>24</sup> O documentário não identifica a fonte.

<sup>25</sup> No Brasil, em novembro, no calendário de comemorações consta, consta dia 20 em alusão à figura de Zumbi dos Palmares. Desse modo, o mês acaba se caracterizando como destaque para comemorações e manifestações relativas à negritude.

O segundo questionamento refere-se a como seria o livro dos sonhos de cada uma delas. A resposta de uma das meninas alude à inserção da história de outras religiões, como, por exemplo, lemanjá. No candomblé e na umbanda do Brasil, lemanjá é um orixá. É uma das entidades dessas duas religiões mais popularizada, sendo comum presenciarmos, no final do ano, manifestações de culto a esse orixá com a entrega de flores no mar. Contraditoriamente, o Candomblé e a Umbanda sofrem no Brasil ataques em virtude da intolerância religiosa. Logo, quando uma das meninas fala sobre a inserção desse orixá, ela dialoga, diretamente, com um trabalho de desmistificação das religiões afro-brasileiras, de combate à intolerância religiosa.

Débora Monteiro, professora de Educação Fundamental, descreve na próxima cena como se dá a relação da menina negra no ambiente escolar. Explicita a dificuldade de apropriação do ambiente escolar e o sofrimento com o racismo, posteriormente transmutado em agressividade ou em silêncio nas crianças negras. Ana Cristina Cruz, pesquisadora de educação e relações étnico-raciais denomina o racismo como instrumento estrutural das sociedades ocidentais refletido no ambiente escolar. Revela ainda que as meninas negras são mais punidas dentro da escola, por serem consideradas mais raivosas e sexualizadas precocemente.

Clélia Prestes, psicóloga, fala sobre os afetos e seus desdobramentos no processo de aprendizagem, evidenciando que a memória possui uma relação direta com afeto e manifesta que as meninas negras, usualmente, vivem situações negativas de afeto na escola, refletindo a proibição do afeto para os negros que foram trazidos durante a escravidão. Chamando atenção para outros dois fatos: não abordar as questões étnico-raciais na escola não se trata de neutralidade e sim convivência; e a criança que sofre racismo precisa de tanto cuidado e orientação quanto a criança que comete o ato racista.

As entrevistas citam dois dispositivos legais, quais sejam: a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), rememorando a necessidade de uma real aplicação e de uma formação adequada dos professores, assim como, valorizam o resgate dos valores africanos dentro da escola.

Ana Paula Xongani destaca a carência por existir dentro da sociedade de meninas negras e convida a todos os espectadores do documentário a olharem para as crianças próximas e a repensarem as estruturas de ensino e aprendizagem em especial para as meninas negras.

Na próxima cena, retornando à sala de aula com as meninas negras, Ana Paula Xongani relata os feitos de algumas professoras negras em prol da construção da escola que sonhamos, quais sejam: Elizabeth Aires Leite, Larissa Moraes, Naiara Santos, Odacília Conceição, Odara Delé e seus projetos pedagógicos.

As imagens das meninas negras que compuseram a sala de aula brincando e pintando, retomam, enquanto o seguinte trecho da carta é interpretado pela voz da Ana Paula Xongani.

Só existindo a gente pode ser o que quiser e a escola precisa ser um lugar que a gente pode existir plenamente. A educação para meninas precisa garantir justas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Ensinar para você e para todo mundo sobre quem é você, seu nome, o lugar de onde você vem, seus cabelos, sua pele, seus povos, sua história, sua ancestralidade sobre o futuro que você quer, que você pode querer, que você e que todas as meninas merecem.

Fotos e vídeos do acervo pessoal da Ana Paula Xongani e de outras famílias negras são compartilhados na sequência e finda com a protagonista entrevistando a própria filha com a pergunta geradora do debate: *qual a escola dos seus sonhos?* Ayoluwa responde solicitando a inclusão de arte, pessoas de todos os países, o respeito dos amigos e felicidade. Não sendo apenas uma escola apenas dos sonhos, mas uma escola de verdade. “Porque precisamos mudar a educação pela Yo e por todas as meninas negras”. Ana Paula Xongani busca durante todo o documentário apresentar à filha através da narração a importância da escola para o aprendizado, mesmo diante de situações como machismo e racismo.

### **7.3.2 Análise crítica**

Lucimar Rosa Dias (2002) afirma que o rendimento escolar e a construção identitária são afetados pelo preconceito racial. A autora propõe uma reflexão acerca da possibilidade de construção identitária de um ser humano, quando é colocado a negar-se e quando, diariamente, é informado que sua estética é tida como feia ou suja.

Para refletir acerca do documentário, tomamos como ponto de partida a dissertação de mestrado de Mariana Alves de Souza (2020). Como educadora, mulher e negra, Souza (2020) realiza uma análise dos conteúdos dos livros de Sociologia e o

reconhecimento da identidade feminina negra pela perspectiva da interseccionalidade. O estudo recai sobre os livros didáticos de Sociologia integrantes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>26</sup> dos anos de 2012, de 2015 e de 2018. A pesquisadora adentra o espaço escolar, tentando reconhecer as possibilidades de uma construção identitária positiva através dos livros, como, também, busca na entrevista com as alunas negras um quadro descritivo da atual situação de adolescentes negras na escola. Inicia apresentando os meandros de se construir como mulher negra na atual sociedade.

Ser negra em uma sociedade racista e com heranças patriarcais é um papel político, uma vez que direta ou indiretamente, jovens e mulher negras devem desconstruir constantemente os estereótipos negativos naturalizados sobre os corpos negros e femininos como o desprestígio social, a hipersexualização ou a invisibilidade (SOUZA, 2020, p.16).

O ponto de dissonância entre a presente pesquisa e a desenvolvida por Souza (2020) é faixa etária. Enquanto no documentário e, nesta dissertação, trabalho propomos analisar a infância como lugar de silenciamento. Souza (2020) aborda a adolescência em virtude dos altos índices de morte da população negra nesse período. A pesquisadora discute a relevância da inserção do Feminismo interseccional nos conteúdos escolares, apontando-o como uma proposta de reconhecimento das especificidades da mulher negra em virtude da “[...] soma de opressões de raça, gênero e conseqüentemente de classe” (SOUZA, 2020, p. 22). Dessa forma, explana, ainda, as conseqüências dos marcadores de raça e gênero na construção dos afetos de mulheres negras, destacando assim o preterimento.

Nessa perspectiva se considera que os aspectos institucionais e estruturais do racismo afetam o aspecto subjetivo e psíquico das jovens negras á medida em que, objetivamente, é possível observar que o público negro feminino ocupa lugares sociais desprivilegiados historicamente. No senso comum, isso pode atribuir um caráter de desqualificação às mulheres negras quando na verdade é um reflexo da insuficiência do Estado em promover políticas de equidade de gênero e raciais efetivas e do histórico dessas opressões repercutidos na sociedade. Nesse sentido, essas jovens tendem a se afastar dos aspectos identitários que as fazem se reconhecer como negras, uma vez que podem querer não vivenciarem a mesma realidade que outras mulheres negras (SOUZA, 2020, p. 38).

---

<sup>26</sup> Programa responsável por avaliar e disponibilizar materiais pedagógicos e didáticos para as escolas públicas da educação básica.

Ainda sobre o viés interseccional, a autora discute a negação dos cabelos crespos e a imposição social de controle dos corpos negros, assim como uma educação não vivida pelos corpos negros no ambiente escolar feita através do toque de carinho. Desse modo, a autora apresenta a escola como um ambiente hostil para mulheres negras e sua busca pela construção identitária positiva, observando inclusive, dentro da escola, na qual foi a campo, a solidão de jovens negras quando na construção de amizades ou de grupos de afinidade.

A autora conclui que os livros didáticos analisados ainda que façam menção às desigualdades sociais e, até mesmo, às dificuldades oriundas das diferenças de raça e de gênero ignoram, usualmente, a perspectiva interseccional e, com isso, a realidade de mulheres negras. Destaca, ainda, que os espaços nos livros didáticos que fazem referência à mulher negra não são utilizados para valorizar ou para contribuir com um delineamento positivo da imagem de mulheres negras, mas recolhe da entrevista das jovens negras a influência de personalidades negras na construção identitária dessas mulheres.

#### **7.4 Uma escola de meninas negras e para meninas negras: das possibilidades**

Outros pesquisadores utilizaram-se, também, de produções audiovisuais para discorrer sobre a identidade e sua relação com a estética negra, justificando a utilização de tais elementos como eficientes para se reconhecer a realidade contemporânea, a exemplo, de Aline de Oliveira Braga e Maria Alice Rezende Gonçalves (2020) que analisaram o filme “Pelo Malo” (2014). As autoras compreendem que todo processo de construção identitária positiva precisa começar, ainda, na infância, pois essa herança opressora perpassa por suas memórias e seus corpos. Destacam, também, a importância do cabelo na construção identitária negra, fazendo um paralelo com algumas cenas do filme, o ritual de alisamento dos cabelos, e sua ligação com uma tentativa de apagamento dos corpos negros. Destacam que os corpos possuem diversos significados além de uma historicidade, e que os ambientes frequentados pelas crianças negras carecem de estímulos positivos.

Munanga (2005) aponta para uma educação capaz de oferecer a todos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Maria José Lopes da Silva (2005) expõe algumas

possibilidades de trabalhos que podem ser realizados na escola com a finalidade de dirimir a violência simbólica, a qual a menina negra está exposta dentre elas estão trabalhar o motivo dos diferentes tipos de cabelo, concursos de penteados afros, aulas com trançadeiras. Propõe ainda atividades nas quais os alunos realizem releituras de obras corrigindo ou apontando trechos racistas. Ao pensar em um novo delinear pedagógico Gomes (2005) afirma.

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos (GOMES, 2005, p. 152).

Complementa, ainda, afirmando.

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, título... (GOMES, 2005, p. 154).

As obras lidas apresentam soluções, dentre elas, destacamos o apontamento de Winnie Bueno, para um processo, no qual as mulheres negras recuperem a própria voz, a fim de reverterem as relações de poder. A definição de espaços seguros, abordado pela autora, apresenta-nos uma possível saída de como deveria ser construída a escola.

Os espaços seguros são locais de rearticulação de mudanças para mulheres negras. Esse processo de transformação se dá a partir da possibilidade de construção da subjetividade. A persistência de mulheres negras em definirem suas próprias narrativas é um exercício de validação do empoderamento dessas mulheres, um poder que está inscrito na retomada da sua humanidade (BUENO, 2020, p. 41).

Para a autora, esses lugares estão, usualmente, articulados dentro do ambiente familiar. Contudo, compreende sua importância proponho uma nova

construção da escola pensando em um lugar que acolha pelo empoderamento e possibilite a humanidade para todos.

### **7.5 Pontos de convergências entre os documentários**

Ambos os documentários se caracterizaram, em primeiro plano, pela utilização das mídias sociais para a criação de espaços, ainda que virtuais, para debates referentes às questões raciais. As redes sociais possibilitaram a democratização de sentimentos, de experiências e de conhecimentos. Desse modo, os dois vídeos têm como ponto de partida o relato de experiências de mulheres negras de diferentes faixas etárias, denunciando o quanto as vivências perpassadas pelo quesito raça e gênero são marcantes e, muitas vezes, traumáticas, dialogando, diretamente, com a pesquisa. Portanto, os vídeos ilustram a teoria apresentada com fatos. As crianças e os adultos presentes nos documentários descrevem as situações racistas que vivenciaram, e buscam discutir como seria possível a construção identitária diante de tantas violências.

Outra similaridade possível de se constatar no título é uma abordagem em primeira pessoa, aproximando o espectador. Apesar do caráter pessoal obtido pela primeira pessoa, ambos utilizam o individual para falar do coletivo de um grupo (mulheres negras). Além disso, em ambos, a frase escolhida como título pode facilmente ser encaixada em um diálogo: “Essa boneca parece comigo” (esse objetivo retoma a minha identidade; eu e esse objeto trazemos elementos da minha cultura); “Por que preciso voltar a escola?” (diante de tudo o que vivi, o que ainda não ficou explicado que me faz querer voltar a escola para entender?)

Um documentário complementa ao outro e ambos respondem à pergunta sublimar existente no título do capítulo: como é viver e educar-se como menina negra na sociedade atual? De modo intencional, a análise feita nessa dissertação finda no documentário “Por que Preciso Voltar a Escola?”, pois, para além dos relatos, ele apresenta possíveis soluções para as discrepâncias raciais vividas na educação.

Quando se misturam depoimentos com a fala de especialistas, a exemplo da psicóloga Clélia Prestes, presente nos dois documentários, da educadora Debora Monteiro e da pesquisadora Ana Cristina Cruz, retomamos a importância de um estudo de caráter científico a respeito do racismo, do machismo e de suas mazelas. Similar a essa pesquisa, os documentários trazem mulheres negras para falar e para

analisar tanto de modo pessoal, como científico, as peculiaridades da construção identitária de mulheres negras. A produção do conhecimento e a proposição de novos caminhos é feita por uma perspectiva decolonial e emancipatória. Nossa análise, parte de um objeto importante em seu significado para a delimitação de papéis e discursos e nos direcionamos para um espaço específico que inclui esse objeto que é a escola.

Ao fim e ao cabo, os dois vídeos articulam-se, não apenas como elemento de denúncia, senão como possibilidade de reelaboração de propostas educativas tanto na escola, educação formal, quanto fora dela, através de objetos, de elementos, de imagens e de discursos em uma educação não formal, mas existente cotidianamente.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta dissertação (e todo seu percurso) contribui para os debates sobre a menina negra no Brasil e sua relação com a escola. Por meio do levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, constatamos haver poucas produções sobre a temática. Verificamos, também, uma relação conflituosa entre a negritude e a educação formal. Os dados socioeconômicos referentes à mulher negra no Brasil explicitam o racismo estrutural brasileiro, através do qual esse agrupamento social: recebe menos, trabalha mais, é mais suscetível à violência e permanece menos tempo na escola. Ratificando, desse modo, a importância de estudos que propiciem a reflexão acadêmica e social e, quiçá, essas possam contribuir para a formulação de políticas públicas voltas à educação de meninas negras.

Por compreender a importância do ambiente escolar para a formação humana, abre-se um diálogo a respeito das peculiaridades de meninas e de mulheres negras quando em convivência na escola. No caso deste trabalho, utilizamos como aparato a perspectiva epistemológica interseccional caracterizando, durante a infância feminina negra, uma tripla exclusão (machismo, sexismo e silenciamento infantil).

No desenvolvimento do trabalho, privilegamos, na formulação de nossa fundamentação teórica, o lugar de fala. Nesse sentido, demos prioridades para referências bibliográficas, em sua maioria, de pensadoras negras. Trata-se de uma opção desta pesquisadora que visa enfrentar o epistemicídio, trazendo, assim, o olhar e o conhecimento daqueles que sofrem com as opressões.

Outro elemento balizador da pesquisa é a identidade e sua construção: partimos do pressuposto da importância do outro (comunidade) para a construção individual identitária. Não existe um eu, sem nós. Só conseguimos saber quem somos, a partir da possibilidade de compreensão e observação das diferenças externas a nós.

A menina negra, como todos, busca referências positivas. No entanto, encontra uma quantidade ínfima de recursos na sociedade, quer sejam discursivos, quer sejam visuais, capazes de auxiliar na construção de uma visão positiva de si, uma vez que a branquitude e o patriarcado operam como norma.

O contexto escolar poderia ser um espaço favorável à construção da identidade negras, frente às legislações e ao embasamento científico sobre o desenvolvimento

humano. A escola deveria construir ferramentas capazes de propiciar uma convivência pacífica e positiva entre as diversidades, mas para a negritude acaba por reforçar estereótipos negativos. As crianças negras recebem um tratamento desigual, desde o contato físico com educadores (por serem menos tocadas), até as expectativas sobre seu desempenho, recaindo, sobre elas, uma expectativa menor de sucesso escolar. Atualmente, executa-se um projeto de educação fruto de uma sociedade escravagistas, que não agiu na construção de políticas públicas de equidade racial e acredita no discurso do mito da democracia racial no Brasil e da meritocracia.

A visão do mérito acaba por categorizar o negro como incompetente, incapaz e indolente, pois defende que toda ascensão social é possível através do mérito e da dedicação. Supõe-se, assim, que se sairmos de um mesmo ponto e com as mesmas condições, situação refutada pelos dados sociais e pela realidade vivenciada cotidianamente por esta população. Quando esse quadro de desigualdades se volta para as meninas negras, é necessário considerar que devemos conversar sobre opressões que perpassam igualmente os indivíduos que são do gênero feminino, negro e durante a fase infantil.

Reconhecemos haver aspectos comuns que dizem respeito a todas as meninas negras. No entanto, é necessário, também, reconhecer um modo de existir múltiplo dentro desse grupo. Não há uma única forma de se viver enquanto menina negra. Ainda que dentro da existência dos grupos encontremos pontos de assonância, há uma infinidade de possibilidades de construção identitária no campo individual. Observamos, atualmente, um indivíduo negro discursando pelo grupo negritude, não por ser sua vontade, e independente do seu posicionamento, mas porque a sociedade não consegue articular o negro, além do seu grupo étnico racial.

Ainda dentro do contexto escolar, identificamos o apagamento do caminhar histórico do negro. Cenário esse que nos remete à desvalorização de sua cultura e de sua luta. Simultaneamente, percebemos a educação formal como um meio para o negro conquistar uma real liberdade e seu lugar como cidadão. Nesse sentido, é uma pauta recorrente no movimento negro, justificando, também, a necessidade de pesquisas que consigam desenhar uma nova escola.

Quando comparamos o transcurso histórico com a contemporaneidade, podemos constatar que, apesar de não estar presente a figura do senhor de escravo, ainda hoje, os negros, em sua maioria, estão nas escolas públicas e tendo que

conciliar o trabalho e a educação formal. É um novo navio negreiro. É uma não abolição. Nesse contexto, a concorrência é desigual, quando comparada aos estudantes (em sua maioria brancos) que podem apenas frequentar a escola sem a necessidade de uma remuneração para prover o próprio lar. A necessidade de trabalho é o principal motivo, além do desinteresse, para os altos índices de evasão escolar dos alunos pretos e pardos.

As políticas públicas de ação afirmativa na área educacional surgem com as reivindicações do movimento negro no intuito de diminuir as diferenças e possibilitar a permanência e o acesso da negritude a educação. A Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 9.394/1996, passou a incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, umas das principais pautas do movimento. Mesmo com sua promulgação, o referido dispositivo, ainda, encontra dificuldades para a sua aplicação, em virtude da falta de formação específica sobre a história e a cultura afro-brasileira dos professores, além do preconceito. Apenas recentemente, algumas universidades começaram a introduzir em suas grades curriculares matérias específicas que contemplam o conhecimento necessário para a articulação de disciplinas afrocentradas<sup>27</sup> no contexto escolar e, em muitas Universidades, ainda não se trata de uma disciplina obrigatória da grade. Nesse sentido, questionamos *como pode haver progressos sociais se assuntos relacionados à construção cultural do país ainda não são de caráter obrigatório e regular?*

A escola valida-se como um possível lugar de empoderamento feminino, a partir do momento que surge, nela, as primeiras profissões regulamentadas das mulheres negras, após os trabalhos domésticos. Além de ser um espaço para a construção da cidadania e de pensadores negros importantes na história do Brasil.

Mesmo faltando dados históricos e registros documentais, os negros trazem a capacidade de resistência, ao construírem meios informais para a troca de conhecimento e de domínio da língua portuguesa. Aquilombar, também, pode ser considerado, nesse caso, como resistir. Resistência através do estudo, da ciência, da cultura. Aquilombar é resistir pelo conhecimento.

Assim sendo, esta pesquisa debruçou-se sobre o campo educacional, por entender que a escola ainda é um instrumento importante para a luta contra o racismo e para a construção de novo posicionamento socioeconômico do negro. A escola

---

<sup>27</sup> Afrocentrado é aquilo que tem a África e os conceitos e indivíduos africanos no centro

pode tornar-se um espaço de construção da autonomia, assim como, pode ser lugar de castração. A partir de suas experiências com Paulo Freire, Bell Hooks aponta para a educação emancipadora, na qual o ensino tecnicista e conteudista é substituído por práticas que dialoguem, diretamente, com a realidade dos educandos. Nesse sentido, a educação é vista como revolucionária.

Dentro do contexto educacional, a criança é apresentada através do lúdico. Dessa forma, os brinquedos e as brincadeiras devem abordar a diversidade não só étnico-racial, mas de gênero, religiosa, etc. Esses objetos contam ao imaginário como o infante deve performar, quais são os seus papéis na sociedade, induzindo a certas políticas de leitura do corpo. Neste trabalho, enfocamos as bonecas, cuja figuração está dotada de discursos de gênero e raciais. Proibida, socialmente, aos meninos e inexistente nos parâmetros estéticos afro, elas, silenciosamente, denunciam os papéis, o belo, limitando possibilidades de existir.

Os espaços educacionais, hoje, refletem e reproduzem as opressões sociais possíveis de serem captadas nas bonecas brancas. São, pois, locais de exclusão para as meninas negras. As pesquisas relatam a ausência de bonecas negras e de imagens nos livros didáticos que configurem possibilidades positivas para a mulher negra. Pensar a questão da interseccionalidade, no contexto brasileiro, implica compreender que as meninas negras são fruto de um ambiente social tóxico, do qual são excluídas e que promove graves violências. Nesse ponto, as mudanças que precisamos devem transformar a escola em um lugar capaz de articular práticas que promovam o empoderamento.

Para esse novo ambiente, faz-se necessário investir na formação de professores, de modo que os educadores sejam capazes de elaborar ações educativas que prezem não só pela integridade física, mas, também, por uma abordagem de conteúdos pertinentes e dialogantes com a história do continente africano. A ideia, representada pela frase, *somos todos iguais*, elabora, no imaginário, que apenas pelo outro ser igual que devemos a ele respeito. Na verdade, deveríamos compreender a diversidade e a diferença como um elemento positivo e inerente da nossa sociedade. Não somos todos iguais. Essa diversidade traz ao mundo a pluralidade de possibilidades, de criações, de existências. Deveríamos compreender a diferença e garantir a todos os mesmos direitos.

A partir da análise dos documentários “Parece Comigo” e “Por que preciso voltar à escola?”, ressaltamos a importância de ambientes lúdicos, materiais didáticos

e brinquedos que favoreçam a construção da identidade negra feminina de maneira positiva. Destacamos, ainda, a imprescindibilidade de abordar a cultura afrobrasileira como maneira de reconhecer, nos nossos padrões culturais, as contribuições da cultura africana para nosso modo de viver, de nos relacionarmos. A valorização da estética africana é central ao processo de identificação das meninas negras. O padrão estético que coloca a etnia branca como normalizadora na sociedade precisa ser rompido, abrindo espaço para a diversidade étnica racial que caracteriza o Brasil.

Nesse sentido, a análise dos documentos e das referências bibliográficas possibilita-nos elaborar algumas recomendações que possam auxiliar educadores e escolas a propiciarem ambientes escolares e relações interpessoais favoráveis a construção de uma identidade negra feminina (e também masculina) positiva.

- Meninos e meninas podem explorar experiências sensoriais e do faz de conta com carrinhos, com bonecas, com ferramentas, com panelas e com outros brinquedos/brincadeiras, proporcionando, assim, proporcionar experiências não sexistas;
- Partir do pressuposto de que os alunos possuem uma cultura construída fora da escola e que, portanto, devem basear suas práticas nas trocas de experiências;
- A escola deve apresentar de referências científicas africanas tanto quanto europeias, asiáticas, americanas, oceânicas. O não reconhecimento da produção científica africana é uma das principais ferramentas para a desumanização dos negros; conversar sobre apropriação cultural é entender que não estamos falando de restrições de uso, mas do reconhecimento da produção científica de povos que foram desumanizados justamente através da retirada e do subjugamento de suas produções;
- Autoconhecimento: quem conhece a si, conhece o outro, conhece o mundo. Desse modo, a educação em especial infantil, deve valorizar em um primeiro momento o reconhecimento da própria história, do próprio corpo, da própria herança cultural;
- Toda escola está situada dentro de uma comunidade. Assim sendo, ela deve ser absorvida por e, simultaneamente, absorver. De modo que as práticas tenham uma comunicação direta com a comunidade na qual ela está inserida, e seja reflexo da mesma. A escola é um patrimônio coletivo, por isso deve ser construída por muitas e maleáveis mãos;

- Como agentes educacionais, devemos ser intolerantes às violências, capacitando-nos para ter uma escuta ativa quanto às denúncias feitas pelos alunos de situações racistas, machistas e preconceituosas. Os educadores devem ser capazes de articular o acolhimento da vítima, a conscientização e a formação do agressor;
- As imagens utilizadas no ambiente escolar devem ser capazes de demonstrar o maior número de diversidades raciais, de gênero, religiosas, culturais e físicas possíveis de modo a não promover uma hierarquização das diferenças;
- O afeto é parte da educação, assim como o toque; logo, o educador deve proporcionar relações iguais de troca, não só na relação aluno-professor, mas, também, na relação aluno-aluno e professor-família;
- Pautar as práticas em uma educação em direitos humanos, sinônima de repensar práticas, de remodelação para dissolução de ações racistas e misóginas;
- Promover a valorização da cultura afro-brasileira ao longo de todo o ano escolar e da escolarização, não apenas no dia da Consciência Negra, 20 de Novembro;
- Fomentar o empoderamento feminino, considerando a dimensão estética e indo além, ser negro perpassa pelo corpo mas se estrutura através do pensar;
- Não esperar situações de conflito para abordar a temática racial, assim como trabalhar a temática ainda que o ambiente da sala seja homogêneo racialmente. As questões étnico raciais são transdisciplinares;
- Valorizar a estética negra;
- Explorar histórias infantis que tragam heróis e princesas negros e negras.
- Disponibilizar brinquedos como bonecas negras que remetam a diversidade étnico racial
- A educação deve prezar por práticas emancipatórias em prol da democracia, capacitando os indivíduos a pensarem criticamente a respeito das mais diversas situações.

Ne cotejo, devemos repensar a estrutura escolar, pleiteando não apenas novas didáticas, mas, também, novos conteúdos e espaços, os quais possam contribuir para a construção de identidades e, conseqüentemente, para o fortalecimento cultural dos

indivíduos e dos grupos. Lembrando que se faz necessário, em conjunto com essa ação, posicionamentos políticos, uma formação crítica e ética de modo que capacitemos a sociedade para o reconhecimento e efetivação de seus direitos.

A escola deve ser um lugar de acolhimento e de construção de conhecimento, ser a possibilidade de uma educação emancipatória e anticolonial, delineando para cada cidadão direitos e deveres, equacionando-os com os Direitos Humanos. Uma escola antirracista não educa apenas pessoas negras, ela educa toda uma sociedade que passa a ser capaz de conviver com a diversidade e de a reconhecer como elemento inerente de sua constituição. A todos, deve ser dado o direito de uma educação não violenta. A todos, deve ser dado o direito de sonhar sem as amarras sociais impostas pelos padrões.

Caminhando para a finalização desta dissertação, concluímos que as possibilidades da educação formal para a construção da identidade de meninas negras no Brasil devem acolher, socialmente, as individualidades e trabalhar, estimulando as potencialidades oriundas da história dos povos originários. De modo conjunto e não contraditório, devem desenvolver, também, os sentimentos de coletividade, de pertencimento e de reconhecimento. Trata-se de experiências comuns compartilhadas e ressignificadas, a partir das quais surgem tanto o individual como o coletivo. Possibilidades essas que dialogam, diretamente, com as experiências de Bell Hooks e de Paulo Freire, que ensinam a transgredir, não as leis, mas as imagens de controle, a eurocentricidade e o discurso de uma história única.

A escola de mulheres negras é afetuosa, acolhedora e acima de tudo humana, por compreender que, antes da escola, existiu um outro modelo de educação, não formal, igualmente capaz de produzir conhecimento. A escola de mulheres pretas aborda a cultura afro, indígena, nipônica, europeia, latina não só por saber da existência, mas, principalmente, por as valorizar. A escola de mulheres negras dialoga, diretamente, com a equidade de gênero e de sexualidade. Não há assuntos proibidos ou tabus.

Ao fim e ao cabo, quando falamos da educação de meninas e de mulheres negras ou pretas, falamos sobre democracia, não só por permitir que as diferenças adentrem a escola, mas, também, por possibilitarmos que, uma vez dentro desse espaço, as diferenças se sintam confortáveis em permanecer, estimulando a edificação de sujeitos coletivos. Tudo é sobre amor e respeito, é sobre uma pedagogia que pense na existência de todos e não apenas na resistência.

## REFERÊNCIAS

---

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas**: um manifesto. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37<sup>a</sup>, Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015. *In: Anais....* Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 117-123.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em 10 dez 2020.

ARIÈS, Philippe. **A história social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 9, n. 21, p. 123-134, fev 2017. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/231/248>. Acesso em 10 dez 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Influência do outro na construção do olhar: cabelo crespo, infância e gênero e raça. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 257-272, jun/ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1012/877>. Acesso em 10 dez 2020.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em 2 abr 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília: SECADI, 2004.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 10 dez 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 2 abr 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 dez 2020.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECADI, 2009.

BRASIL. **Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências.** São Paulo: Plan Brasil, 2014. Disponível em [http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por\\_ser\\_menina\\_resumoexecutivo2014.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf). Acesso em 10 dez 2020.

BUENO, Winnie. **Imagens de Controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

CADÊ NOSSA BONECA? Entenda o projeto “Cadê nossa boneca?” 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FBrRiCWutQ&t=1s>. Acesso em 29 jan 2021.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 18-27, mar/jun 2010. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/304/282>. Acesso em 10 dez 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul/set 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>. Acesso em 10 dez 2020.  
CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro de Edições, 2011.

CARVALHO, Thais Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial e educação infantil: o caso de Florianópolis/SC. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 243-264, mar/jun 2013. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/212/208>. Acesso em 10 dez 2020.

CASTELLS, Manuel. A construção da identidade. In: CASTELLS, Manuel. (org.). **O poder da identidade.** Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 22-28.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CELLARD, André. A Análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Acesso em 10 dez 2020.

CLARK, Kenneth B.; CLARK, Mamie P. Racial Identification and Preference in Negro Child. *In*: NEWCOMB, Theodore M. *et al.* (org.). **Readings in Social Psychology**. New York: Henry Holt and Company, 1947. p. 169-178.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Trad. de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORREA, Antonio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. O Estado da Arte sobre Crianças Negras em Produções da ANPED. **Revista da ABPN**, [s./], v. 12, n. 33, p. 85-109, ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1004/869>. Acesso em 27 mar 2021.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000100003>. Acesso em 26 mar 2021.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, maio 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000100010>. Acesso em 26 mar 2021.

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, jan. 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 21-33. Disponível em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf). Acesso em 28 jan 2021.

DA SILVA, Flávia Carolina. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 66-84, ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1003>. Acesso em 28 jan 2021.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 133-151, jan/abr 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n1/a08v20n1.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e relações raciais: conquistas de desafios**. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

DIAS, Lucimar Rosa. **Mergulho nas profundezas do (não) saber... O desafio pedagógico de formar professores para combater o racismo**. 2002. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESAFIO%20PEDAG%C3%93GICO%20DE%20FORMAR%20PROFESSORES%20-%20LUCIMAR%20DIAS.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 691-719, out 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>. Acesso em 10 dez 2020.

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

FERNANDES, Danubia de Andrade. **O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 691-713, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2016v24n3p691>. Acesso em 28 jan 2021.

FERREIRA, CLÁUDIA Aparecida Avelar. Mulheres negras: um marcador da desigualdade racial. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 508-534, ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/674>. Acesso em 28 jan 2021.

FONSECA, Dagoberto José. Diversidade Cultural e Educação. *In*: BARBOSA, Raquel Lazari Leite (org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. V. 1. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 387-402.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-80, dez 1999. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v1i1.155>. Acesso em 10 dez 2020.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Acesso em 10 dez 2020.

GATTI, Bernardete A. **A produção da pesquisa em educação no Brasil em suas implicações sócio-político-educacionais**: uma perspectiva na contemporaneidade. [s.d.]. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep144/txt8.htm>. Acesso em 28 jan 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2017. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 5 dez 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília v. 27, n. 1, p. 109-121, jan/abr 2011. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em 10 dez 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>. Acesso em 10 dez 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set/dez 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 10 dez 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. p. 103-130.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 10 dez 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Agência de Notícias IBGE, 16 de julho de 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 30 nov 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (org.). **Atlas da Violência (2017)**. Rio de Janeiro, IPEA, 2017. Disponível em [https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf). Acesso em 30 nov 2020.

JESUS DE SANTANA, José Valdir *et al.* “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? as crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 28, p. 323-346, 1 jan. 2019. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9982>. Acesso em 28 jan 2021.

JUSTINO, Gessica; ROBERTO, Frank Wilson. Afrobetizar: Uma Possibilidade de Ação Educativa a partir da Afirmação e Fortalecimento da Negritude em Comunidades. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 15, p. 99-105, dez 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48526/23831>. Acesso em 2 fev 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Trad. de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. SEMINÁRIO NACIONAL, I, 2010, Belo Horizonte. *In: Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em 30 nov 2020.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In: MUNANGA, Kabengele.* (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 101-116.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em 10 dez 2020.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Trad. de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARTINS, Roseli Figueiredo. **A identidade de meninas negras: o mundo do faz de contas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2006. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92330>. Acesso em 10 dez 2020.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 19, n. 1, p. 1-10, jun 2011. Disponível em <https://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/download/943/664>. Acesso em 2 abr 2021.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. Relações de Gênero e étnico-raciais: uma perspectiva interseccional na educação infantil. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 241-256, jun/ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1011/876>. Acesso em 10 dez 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.  
MOURA, Gloria. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 6-14, 2012. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246>. Acesso em 10 dez 2020.  
MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. 5 ed. rev. ampl. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. [s.l.]: [s.n.], 2004. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). **A matriz africana no mundo**. V. 1. Sankofa – Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente: *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do Corpo Negro**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11>. Acesso em 2 fev 2021.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. A Demanda da população Negra Brasileira por educação: um longo trajeto até a Lei 10639/03. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 10, ed. esp., p. 314-339, jan 2018. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/542/420>. Acesso em 10 dez 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Mulheres e Meninas Afrodescendentes**. Conquistas e Desafios de Direitos Humanos. 2018. Disponível em [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Mulheres\\_e\\_Meninas\\_Afrodescendentes\\_WEB.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Mulheres_e_Meninas_Afrodescendentes_WEB.pdf). Acesso em 26 mar 2021.

PARECE COMIGO. Direção de Kelly Cristina Spinelli. São Paulo: YouTube, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2bg5BYqQTUM>. Acesso em 10 dez 2020.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em 10 dez 2020.

PORQUE PRECISO VOLTAR PARA A ESCOLA. Direção de Ana Paula Xongani. São Paulo: YouTube, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fRchFXCZsYU>. Acesso em 10 dez 2020.

POSTMAN, Nell. **O desaparecimento da infância**. Trad. de Suzana M. de Alencar Carvalho; José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

PRETA RARA. **Falsa Abolição**. São Paulo: Estúdios da OQ Produções SP, 2015. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/preta-rara/falsa-abolicao.html>. Acesso em 28 jan 2021.

REZZUTI, Paulo. **Mulheres do Brasil**: a história não contada. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016. Disponível em <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019b.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História; Ciências Sociais**, [s.l.], ano I, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

SANT'ANNA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-68.

SANTOS, Anderson Oramisio *et al.* A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XI, 2013, Curitiba. In: **Anais...** Curitiba, 2013. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853\\_4712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf). Acesso em 22 jun 2020.

SANTOS, Elisangela de Jesus. Saberes plurais: elementos da trajetória de Dagoberto José Fonseca. In: FONSECA, Dagoberto José; MALOMALO, Bas'Illele; FONSECA, Simone de Loiola Ferreira (org.). **Intelectualidade coletiva negra: memórias, educação e emancipação**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 121-142.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Um não-lugar escolar para crianças afro-descentes da periferia das periferias. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 8, n. 19, p. 261-277, mar/jun 2016. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/36/33>. Acesso em 10 dez 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Silva; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 15-29, jul/out 2012. Disponível em <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/247/223>. Acesso em 10 dez 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. (org.). **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. Disponível em [https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil\\_2012.pdf](https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf). Acesso em 10 dez 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **Infância, experiência e trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SILVA, Layla Maryzandra Costa; RIBEIRO, Daniela Maroja. **A resignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil**. 2015 Disponível em: [www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo\\_revisado\\_layla\\_maryzandra-1.pdf](http://www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf). Acesso em 10 dez 2020.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade etnico-cultural na escola. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 125-142.

SILVA, Mavi Consuelo; MENDES, Olenir Maria. As Marcas do Machismo no Cotidiano Escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 90-99, jan/jun 2015. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/31723>. Acesso em 10 dez 2020.

SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Tatiana Dias. População Negra, Educação e Mudança Institucional. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 11, ed. esp., p. 163-175, abr 2019. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/688/666>. Acesso em 10 dez 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. V. 4. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercurssões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 39-63.

SOUZA, Ellen Lima; CORREA, Núbia Cristina Sulz Lyra. RPG girassóis: epistemologias acadêmicas negras para os fundamentos da educação infantil. **Revista da ABPN**, [s./], v. 12, n. 33, p. 44-65, ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1002>. Acesso em: 28 jan 2021.

SOUZA, Geraldine Mendonça de. A Intelectualidade Negra. Feminina por uma educação antirracista. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XI, Belém, 2018. *In*: **Anais...** Belém: UFPA, 2018. Disponível em <https://www.snh2019.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtYyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPljtzOjQ6IjMyNzAiO30iO3M6MToiaCl7czozMjoiNWE1MjZmMDZhNDBkMDhjZGM0ODc3ZTQzZDZjZDY1ZTMiO30%3D>  
<https://www.snh2019.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtYyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPljtzOjQ6IjMyNzAiO30iO3M6MToiaCl7czozMjoiNWE1MjZmMDZhNDBkMDhjZGM0ODc3ZTQzZDZjZDY1ZTMiO30%3D>. Acesso em 26 mar 2021.

SOUZA, Joseano Silva. Resistência e Reexistência de Mulheres Negras no Feminismo. **Revista da ABPN**, [s./], v. 10, ed. esp., p. 572-582, jan 2018. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/555/433>. Acesso em 10 dez 2020.

SOUZA, Mariana Alves de. **Jovens negras e a sala de aula**: caminhos para promover o reconhecimento da negritude feminina por meio do ensino de sociologia. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial **Revista da ABPN**, [s./], v. 12, n. 33, p. 110-133, jun/ago 2020. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1005/870>. Acesso em 10 dez 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. *In*: PINHO, S. Z. (org.). **Cadernos de Formação**: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. V. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 111-148. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 10 dez 2020.

TRUTH, Sojourner. **E não sou uma mulher?** Trad. de Osmundo Pinho. 1851. Disponível em <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em 2 abr 2021.

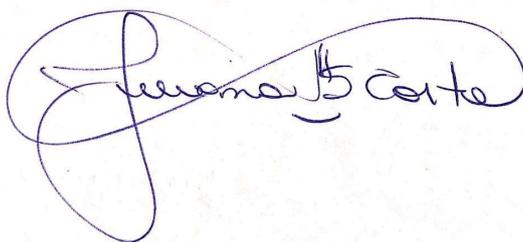
VAIANO, Bruno. O experimento psicológico com bonecas que venceu a segregação racial nos EUA. **Superinteressante**, 2 de junho 2020. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/o-experimento-psicologico-com-bonecas-que-venceu-a-segregacao-racial-nos-eua/>. Acesso em 5 dez 2020.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, [s./l.], v. 1, n. 1, p. 7-17, jun 2010. Disponível em <https://abpnavista.org.br/index.php/site/article/view/303>. Acesso em 28 jan 2021.

## TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 02 de Abril de 2021



Assinatura do autor