UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Mariana Alves de Sousa

MARCAS DESCOLONIZANTES NAS PRÁTICAS E SABERES DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS

Marília
2025

Mariana Alves de Sousa

MARCAS DESCOLONIZANTES NAS PRÁTICAS E SABERES DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Marília.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação, Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientador (a): Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

Coorientadora: Profª Dr ª Maria Valéria Barbosa

Marília
2025

S725m

Sousa, Mariana Alves de
Marcas descolonizantes nas práticas e saberes de mulheres negras educadoras / Mariana Alves de Sousa. -- Marília, 2025
273 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Leonardo Lemos de Souza
Coorientador: Maria Valéria Barbosa

1. Mulheres na educação. 2. Professoras. 3. Prática pedagógica. 4. Identidade profissional. 5. Educação antirracista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Mariana Alves de Sousa

MARCAS DESCOLONIZANTES NAS PRÁTICAS E SABERES DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação, Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey
UNICAMP – Campinas

Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos
USP – Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Monica Abrantes Galindo
UNESP – Câmpus São José do Rio Preto

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni
UNESP – Câmpus Marília

Marília, 28 de abril de 2025.

Dedico este trabalho a todas as mulheres e educadoras negras comprometidas com a construção de uma educação antirracista.

Àquelas e àqueles que nunca mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ouso dizer que redigir os agradecimentos de uma tese de doutorado pode ser mais desafiador do que escrever a tese em si. Compreendi que concluir uma tese não significa apenas finalizar uma pesquisa, mas também reconhecer anos de dedicação que permitiram construir relações acadêmicas, profissionais e afetivas — todas elas agora se apresentam em minha memória de maneira muito especial.

Desenvolver uma pesquisa de doutorado não é um processo individual, embora por vezes possa ser solitário. Muitas pessoas foram fundamentais para que este momento se tornasse possível, mesmo diante de todas as complexidades envolvidas. Dedico estes agradecimentos a quem, direta ou indiretamente, me apoiou dentro de seus limites e possibilidades, contribuindo para que a conclusão do doutorado signifique muito mais do que a obtenção de um título acadêmico — ainda que este tenha seu valor. Sinto que minha essência permanece, mas também percebo que rompi barreiras estruturais e simbólicas que, sozinha, não conseguiria transpor. Por isso, espero agradecer à altura.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão das bolsas de pesquisa, sob os processos nº 21/04365-0 e 23/07787-8. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro parcial concedido ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Eliza e Jeovan, pelo apoio material e afetivo, por sempre viabilizarem caminhos para que eu pudesse estudar e por acreditarem que a educação poderia me levar além. Agradeço a paciência e compreensão diante da minha ausência em tantos momentos, mesmo desejando sempre me ter por perto. Sei o quanto é caro para pessoas da nossa família chegar até aqui. Vocês foram o começo. Espero ser continuidade, para que muitos de nós ocupem as universidades e outros espaços que, por tanto tempo, nos foram negados, mas que hoje habitamos com tanto esforço.

Agradeço à minha irmã e à minha sobrinha, Rogéria e Bruna, por me acompanharem em idas e vindas de rodoviárias e aeroportos durante congressos, e pelo cuidado e afeto nas despedidas e recepções relacionadas ao estágio no exterior (BEPE/FAPESP), na Colômbia.

Agradeço ao Wanderson, pela parceria e afeto incondicionais, pela paciência em ler trechos de artigos, por vibrar comigo a cada conquista e por caminhar ao meu lado nesta trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, por seu interesse na temática do projeto, pela escuta atenta, apoio, confiança e autonomia ao longo de nossa jornada conjunta. Admiro profundamente o profissional e a pessoa que você é.

Agradeço à minha coorientadora, Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, por quem tenho carinho e admiração especiais. Obrigada pelo cuidado, pela motivação constante e pela inspiração que você representa. Digo e reafirmo: você é uma mulher que inspira a mim e a tantas outras pessoas que têm o privilégio de cruzar seu caminho.

Agradeço aos colegas do grupo Psicologias, Coletivos e Cultura Queer (PsicuQueer) e do Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES), pelas trocas significativas e pelo trabalho coletivo e potente desenvolvido nestes anos. Agradeço também aos colegas do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE) e ao Prof. Dr. Andreas Hofbauer, cuja atuação é uma referência importante para tantos(as) de nós.

Agradeço aos(às) membros da banca examinadora da tese, bem como àqueles(as) que estiveram presentes na qualificação, titulares e suplentes, por dedicarem seu tempo e oferecerem contribuições tão relevantes à pesquisa. Muito obrigada pela confiança e generosidade: Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, Prof. Dr. Márcio Ferreira de Souza, Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos, Profa. Dra. Monica Abrantes Galindo, Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni, Profa. Dra. Rosangela Malachias e Prof. Dr. Divino José da Silva.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Juliana Flórez-Flórez, que me acolheu durante o estágio de pesquisa (BEPE/FAPESP) no Instituto Pensar – Pontificia Universidad Javeriana, em Bogotá. Agradeço também às educadoras e ativistas de Cali, especialmente da Associação Lila Mujer, Associação Casa Cultural El Chontaduro e da Rede de Mulheres do Oriente de Cali — com destaque para Yaneth Valencia, Leidy Diaz, Virginia Moreno, Angela Ramirez, Carolina Hurtado e à Profa. Dra. Eryka Torrejón. Estendo meu agradecimento ao diretor do Instituto Pensar, Prof. Dr. Óscar Andrés Hernández Salgar, e à Karen Pertuz, pela acolhida e apoio institucional.

Agradeço à minha psicóloga, Amanda, por me acompanhar com tanto respeito e sensibilidade durante parte importante deste percurso. Ainda que a relação profissional tenha seus limites, foi uma presença especial durante os últimos anos.

Agradeço a todos(as) os(as) docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, em especial àqueles(as) com quem cursei disciplinas que contribuíram diretamente para o desenvolvimento teórico e crítico da tese.

Agradeço aos(às) profissionais da Seção Técnica de Pós-Graduação e do Escritório de Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, pelas orientações e encaminhamentos essenciais ao longo desses anos.

E por fim, mas de modo algum menos importante, agradeço a todas as professoras participantes da pesquisa. Obrigada pelo tempo, pelas histórias e por compartilharem experiências tão potentes e inspiradoras. Saibam que sua contribuição ultrapassa os limites desta tese.

Concluo estes agradecimentos com gratidão profunda e com a certeza de que os aprendizados e memórias construídos ao longo destes anos reverberarão por toda a minha vida.

"Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura".

bell hooks (2013, p. 83)

RESUMO

Apesar dos poucos registros sobre a história de mulheres negras educadoras, essas mulheres sempre desempenharam um papel educativo fundamental, especialmente com crianças e jovens de diferentes grupos étnico-raciais. Diante dos desafios impostos pelas desigualdades raciais, socioeconômicas e de gênero historicamente consolidadas, suas trajetórias apresentam uma dimensão dialética que não se limita às opressões; elas também são marcadas por diversas formas de resistência desenvolvidas ao longo de suas vidas. No campo da Educação, é possível considerar que essas experiências constituem importantes critérios para a produção de conhecimentos críticos e emancipatórios. Nesse contexto, esta pesquisa tem como principal objetivo identificar as confluências entre as experiências sociais de mulheres negras educadoras, suas práticas pedagógicas antirracistas e a decolonialidade como proposta política e epistemológica. Os objetivos específicos consistem em compreender como pedagogias de resistência emergem desde e com as experiências "descolonizantes" de mulheres negras educadoras; reunir e divulgar as experiências e pedagogias que surgem desses processos. Considerando a epistemologia feminista negra como uma base para as escolhas teóricas e metodológicas, a pesquisa é realizada a partir de uma abordagem qualitativa bibliográfica, com enfoque nos referenciais teóricos do pensamento feminista negro, do pensamento negro, dos estudos decoloniais e pós-coloniais. Foram realizadas seis entrevistas narrativas entre 2022 e 2025, com seis mulheres cisgênero, negras e educadoras, que lecionam aulas de componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Linguagens em instituições públicas de Educação Básica, em Minas Gerais, Goiás e São Paulo. Uma das entrevistas não consta nas análises, pois foi um piloto. As entrevistas foram exploradas por meio da análise temática que destacou cinco categorias: memórias da infância; trajetória formativa escolar; trajetória formativa acadêmica; trajetória profissional; e marcas descolonizantes. Dado o volume das transcrições, a análise se concentrou nas "marcas descolonizantes", visto que este tema abrange as formas de resistência que essas mulheres empregaram em suas trajetórias em diferentes momentos. As marcas descolonizantes nas experiências das professoras foram identificadas a partir dos seguintes eixos de análise: formação educacional e impactos da desigualdade educacional; formação acadêmica e construção da identidade profissional; atuação profissional e desafios na docência. Utilizou-se também a técnica de produções narrativas para sintetizar as experiências compartilhadas pelas participantes. Foi possível concluir que, embora existam algumas tensões teóricas e políticas entre as formas de resistência de mulheres negras e os estudos decoloniais, suas ações aportam essa proposta. Considerando a existência dessas tensões, utiliza-se o termo "marcas descolonizantes" por não se limitar à proposta decolonial e por permitir representar, em diferentes perspectivas teóricas, práticas, políticas e pedagógicas, situações que desafiam a subalternização e os lugares sociais inferiorizados, atribuídos hegemonicamente a grupos minorizados. Desse modo, as experiências de mulheres, negras e educadoras, analisadas por um viés interseccional, resultam em "pedagogias de resistência" – práticas pedagógicas críticas e emancipadoras que refletem seu compromisso com a construção de uma educação transformadora, baseadas em suas buscas constantes por conhecimento, bem como nas experiências sociais, acadêmicas e profissionais que tiveram, marcadas pela ausência de uma educação para as relações étnico-raciais inconsistente. Apesar das complexidades de tornar-se negra e professora em uma sociedade moldada por heranças coloniais, essas práticas são também informadas

por suas vivências e enfrentamentos que, ao longo de suas vidas, as dotaram de conhecimentos únicos que contribuíram para o desenvolvimento de uma expertise pedagógica emancipadora.

Palavras–chave: Educação. Mulheres Negras. Prática pedagógica. Identidade profissional. Decolonialidade. Educação antirracista.

ABSTRACT

Despite the scarce documentation on the history of Black women educators, these women have always played a fundamental educational role, especially with children and youth from different ethno-racial backgrounds. In the face of the challenges imposed by historically entrenched racial, socioeconomic, and gender inequalities, their life paths present a dialectical dimension that goes beyond oppression; they are also marked by diverse forms of resistance developed throughout their lives. In the field of Education, these experiences can be seen as important foundations for the production of critical and emancipatory knowledge. Within this context, the main objective of this research is to identify the intersections between the social experiences of Black women educators, their antiracist pedagogical practices, and decoloniality as a political and epistemological proposition. The specific objectives are to understand how resistance pedagogies emerge from and with the "decolonizing" experiences of Black women educators; and to gather and disseminate the practices and pedagogies derived from these processes. Grounded in Black feminist epistemology as a theoretical and methodological foundation, this research adopts a qualitative and bibliographic approach, drawing on theoretical references from Black feminist thought, Black intellectual traditions, and decolonial and postcolonial studies. Six narrative interviews were conducted between 2022 and 2025 with six cisgender Black women educators who teach subjects in the fields of Humanities and Language Arts at public Basic Education institutions in the states of Minas Gerais, Goiás, and São Paulo.One interview was excluded from the analysis as it served as a pilot. The interviews were examined through thematic analysis, highlighting five categories: childhood memories; school formative trajectory; academic formative trajectory; professional trajectory; and decolonizing marks. Given the volume of the transcripts, the analysis focused on "decolonizing marks," which encompass the forms of resistance these women have mobilized throughout their lives. These marks were identified through the following analytical axes: educational background and the impact of educational inequality; academic formation and the construction of professional identity; professional performance and the challenges of teaching. The technique of narrative productions was also used to synthesize the participants' shared experiences. The findings suggest that, although there are theoretical and political tensions between Black women's modes of resistance and decolonial studies, their actions align with and enrich this perspective. The term "decolonizing marks" is used precisely because it is not limited to decolonial theory and allows for the representation—across multiple theoretical, political, pedagogical, and practical lenses—of actions that challenge the subalternization and marginalization hegemonically assigned to minoritized groups. Thus, the experiences of Black women educators, analyzed through an intersectional lens, result in "pedagogies of resistance"—critical and emancipatory pedagogical practices grounded in their ongoing pursuit of knowledge and shaped by their social, academic, and professional trajectories, marked by

the absence of consistent education for ethnic-racial relations. Despite the complexities of becoming Black and becoming a teacher in a society shaped by colonial legacies, their practices are also informed by lived experiences and resistance, which have endowed them with unique knowledge contributing to the development of emancipatory pedagogical expertise.

Keywords: Education. Black women. Pedagogical practice. Professional identity. Decoloniality. Antiracist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 01 – Estrutura teórico-metodológica da pesquisa. 35
Organograma 02 – Temas das questões exmanentes das entrevistas 104
Organograma 03 – Categorias de análise das entrevistas 108
Organograma 04 – Eixos de análise das marcas descolonizantes 138

Quadro 01 – Teses, dissertações e artigos encontrados sobre o tema nas bases de dados BDTD Ibict, CAPES e Scielo de 2016 à 2021 41
Quadro 02 – Características gerais das professoras participantes 109

Figura 01 – Anastácia (1817), pintura de Jacques Etienne Arago 55
Figura 02 – "Monumento à voz de Anastácia" (2019) - arte de Yhuri Cruz 56
Figura 03 – Metáfora das Avenidas – Discriminação de Gênero e Racial 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD Ibict Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

DCNERER Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FFC Faculdade de Filosofia e Ciências

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Incra Instituto de Colonização e Reforma Agrária

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT+ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e outras identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes ao padrão cisheteronormativo

M/C Modernidade/Colonialidade

MEC Ministério da Educação

NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NUPE Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão Universitária

PEI Programa de Ensino Integral

PSD Partido Social Democrático

Secadi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

"Tornar-se negra", tornar-se professora: falando de um lugar 15

Objetivos, questões e justificativas 20

Perspectivas teórico-metodológicas e estrutura da pesquisa 28

2. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS NEGRAS 38

2.1 Continuidades e contrapontos 50

3. VOZES NEGRAS: APORTES AFRODIASPÓRICOS ANTES E ALÉM DO GIRO DECOLONIAL 54

3.1 Pós-colonialismo, neocolonialismo e colonialidade: aproximações descolonizantes 58

3.2 A perspectiva negra nas teorias críticas pós-coloniais e decoloniais 68

3.3 Mulheres negras e seus aportes à de(s)colonização da educação brasileira 76

4. PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM MULHERES NEGRAS EDUCADORAS 96

4.1 Pesquisando com a epistemologia feminista negra 96

4.2 Procedimentos adotados na preparação, realização e análise das entrevistas 100

4.3 Produções textuais narrativas sob a abordagem interpretativa interseccional 105

5. MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS 108

5.1 Produções textuais narrativas 108

5.2 Marcas descolonizantes e práticas pedagógicas de resistência: análises e diálogos entre os referenciais teóricos e as produções narrativas 136

5.2.1 Formação educacional e impactos da desigualdade racial 138

5.2.2 "Tornar-se negra", tornar-se professora: o processo de construção da identidade profissional 147

5.2.3 Pedagogias de resistência e permanência na educação: atuação profissional e desafios na docência 156

6 CONCLUSÕES 168

REFERÊNCIAS 173

Apêndice A - Questões Exmanentes 184

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 186

Apêndice C – Análise formal das entrevistas 187

Anexo A – Parecer Consubstanciado CEP 270

1. INTRODUÇÃO

“Tornar-se negra”, tornar-se professora: falando de um lugar

Considerando que a minha trajetória pessoal e profissional pode fornecer elementos que justifiquem as escolhas epistemológicas e metodológicas para o desenvolvimento desta pesquisa, apresento a seguir uma breve contextualização para situar meu lugar de enunciação neste estudo.

Comecei a atuar como professora de Sociologia na Educação Básica dois anos após concluir a graduação. Antes disso, a decisão de me tornar professora ainda não estava totalmente consolidada. Considero que os processos de **me tornar negra e me tornar professora** foram tardios e estão em constante construção e fortalecimento. Em diálogo com Neuza Santos Souza (1983), compreendo que o processo de se tornar negra envolve tensões, negações e anulações da própria negritude. Não se trata apenas de rejeitar a própria origem, mas sim de uma das consequências mais profundas da internalização do racismo e da busca por um "ideal de ego". Segundo Souza, como sujeitos, sempre temos um modelo no qual nos espelhamos: "um modelo ideal, perfeito ou quase [...] Esse modelo é o ideal de ego" (Souza, 1983, p. 33). No caso das pessoas negras, o ideal de ego é o branco.

A busca por esse ideal pode ser de ordem física, cultural, intelectual e social. São muitas contradições e frustrações até percebermos que este ideal é inalcançável. Por pertencer a uma família de raça negra, nunca tive dúvidas – ou sempre fui lembrada – das especificidades que a intersecção entre os marcadores sociais da diferença, raça, classe e gênero poderiam causar. No entanto, tornar-me negra politicamente e consciente de que esses entraves não podiam prescindir de enfrentamentos diversos, foi um processo relativamente tardio.

Uma parte significativa desse "atraso" pode ser atribuída à falta de referências positivas sobre pessoas negras, especialmente mulheres negras, no ambiente escolar, bem como ao distanciamento entre as pessoas negras e suas referências epistemológicas, cosmológicas e ancestrais. Em geral, quando as ações de figuras negras na história e no campo do conhecimento eram mencionadas, frequentemente estavam associadas a contextos de dominação e exploração. Pouco ou nada era mencionado sobre a história do povo negro na diáspora e as formas de resistência por ele desenvolvidas, tampouco sobre o valor da história e cultura africana e afro-brasileira.

Dialogando com Chimamanda Adichie (2019), todas as nuances da história contribuem para a nossa constituição como sujeitos. No entanto, a ênfase excessiva em narrativas negativas

reduz as experiências e desvaloriza outras histórias que contribuem para a construção positiva de nossas identidades. O perigo das narrativas únicas é que elas criam estereótipos limitantes e limitados sobre quem realmente somos, diminuindo a dignidade e a humanidade dos indivíduos.

Durante a redemocratização do Estado na década de 1980, abriram-se novas possibilidades de reivindicações para o campo da educação. Abdias do Nascimento, eleito como deputado em 83 após regressar de seu exílio da Lei de Anistia de 1979, propôs um projeto de lei que tinha como objetivo criar bolsas de estudos compensatórias para estudantes negros(as) e incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e universitários. Contudo, o projeto não avançou. (Santos; Franco, 2022).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação representa um direito de todos e é dever do Estado e da família. Contudo, percebemos que essa educação contempla uma perspectiva universalista que não se atenta para a especificidade de grupos sociais historicamente discriminados, pois não foi estruturado para atender as necessidades educacionais deles. A Constituição de 1988 incluiu um único parágrafo sobre o ensino da história africana nas instituições de ensino, que em termos legais e práticos, é insuficiente para efetivar essa iniciativa política na prática (Santos; Franco, 2022).

Apesar dos vinte anos da Lei 10.639/2003 que representa uma conquista do Movimento Negro nesse contexto, ainda falamos sobre um sistema educacional no qual os sujeitos não têm o acesso à educação garantidos em sua diversidade. A história “oficial” difundida pela mídia, pelos livros didáticos e pelos currículos escolares e universitários tem o ponto de vista eurocêntrico predominante que ressalta apenas o lado da escravização e da pobreza da história dos grupos colonizados e oculta a história de protagonismo e resistência diante das investidas coloniais. Essa formação compromete a construção da identidade de estudantes negros(as) em diferentes níveis, podendo inclusive afetar a criação de pertencimento a espaços de construção de conhecimento e, consequentemente, as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional (Santos; Franco, 2022).

Sheila Miranda (2016) pontua que a historiografia educacional ignorou as experiências da população negra e as problemáticas acerca da inserção – ou incursão – dessa população no sistema educacional brasileiro. É possível considerar que, o ingresso, a permanência e a formação das mulheres negras educadoras que protagonizam essa pesquisa não prescindiu de lutas e estratégias de resistência históricas. Dentre outros motivos, o desinteresse histórico pela abordagem da questão racial com foco na população negra e educação, relacionada à orientação

teórico-ideológica moldada pela elite brasileira, impossibilita falarmos sobre uma *inserção* da população negra no sistema educacional e desvela um processo de incursão (Miranda, 2016).

Para contextualizar esse processo, é importante pontuar que, considerando os séculos de participação da população africana e afro-brasileira no território brasileiro, a temática sobre a educação e a população negra foi abordada tardiamente, o que aponta para um comprometimento da criação de políticas públicas efetivas para a inclusão, permanência e pertencimento desse grupo nos contextos educacionais formais. Sendo assim, esse processo teve que ocorrer a partir de resistências populares, mobilizadas historicamente pelo próprio segmento negro da sociedade brasileira.

De acordo com Regina Pinto (1987), o debate sobre a educação da população negra brasileira começou a ganhar alguma visibilidade apenas em 1980. Em décadas anteriores, as pesquisas que abordavam a educação da população negra brasileira eram praticamente inexistentes (Pinto, 1987). Apesar da ascensão do debate na década de 80, a historiografia da educação, de modo geral, se manteve alheia à discussão, o que provocou o surgimento de críticas a partir da década de 1990. (Miranda, 2016; Fonseca, 2001).

Esse desinteresse pela temática da população negra e a educação está atrelado a um histórico marcado pelo passado colonialista, que ainda hoje demonstra seus resquícios por meio de uma incompleta inserção dessa população no sistema de ensino. Tal fato pode ser evidenciado tanto por meio de bibliografias (Pinto, 1987; Miranda, 2016; Fonseca, 2001), quanto pelas experiências narradas por mulheres negras educadoras que compartilharam as dificuldades de tornarem-se negras e professoras em contextos objetivamente e subjetivamente desfavoráveis.

Segundo Miranda (2016), o período de transição de uma educação tradicional para uma educação moderna, marcado pelas mudanças do período de abolição, trouxe evidências de que a educação é, de fato, um recurso de poder e ascensão social, tanto que vem sendo estrategicamente negada a população negra desde então, por vezes de forma implícita. No período colonial, o acesso à educação formal foi negado aos escravizados por ser considerado uma ameaça a estabilidade da sociedade escravocrata.

Segundo a concepção tradicional da época, a presença do segmento negro nas instituições de ensino sinalizava um “perigo”, pois o desenvolvimento das faculdades

cognitivas superiores dos sujeitos subalternizados pelo colonialismo poderia provocar ações de resistência que colocaria em risco o projeto de sociedade que os grupos dominantes pretendiam desenvolver. Além disso, o contato entre crianças descendentes de africanos com outras crianças no ambiente escolar também era um critério implícito de exclusão, prevista na reforma do ensino de 1837 na província do Rio de Janeiro. A legislação subentendia que a coletividade poderia ser "corrompida" por meio do contato com crianças negras que estariam, supostamente, atreladas aos costumes africanos (Fonseca, 2001).

De 1871 em diante a educação passou a cumprir um papel disciplinador indispensável para o considerado bom andamento da sociedade. Diante do processo de abolição do trabalho escravo, surgiu a perspectiva de que a educação deveria ser estendida à população negra, mas não como um direito, tampouco como uma via de reparação do processo histórico de exclusão e exploração, mas como um elemento importante para a construção de um modelo de sociedade pensado pelos colonos (Fonseca, 2001).

Nilma Gomes (2020) argumenta que as escolas de Educação Básica e o campo acadêmico são espaços onde a colonialidade se manifesta de maneira significativa, especialmente por meio dos currículos. Em essência, a colonialidade representa os resquícios de dominação e exploração que caracterizam o período colonial e que, mesmo após a independência formal dos territórios colonizados, continuam a ser perpetuados através da modernidade, do racismo e do capitalismo (Dias; Camargo, 2020).

A colonialidade está presente em várias esferas da vida social, incluindo o campo do conhecimento, onde os currículos tradicionais abordam narrativas coloniais que estabelecem noções específicas de raça, classe, gênero, sexualidade, idade e outros marcadores, naturalizando relações de poder e dominação. Além disso, essas noções consolidadas pelos currículos podem moldar subjetividades, concepções de poder e dominação, resultando na perpetuação de uma “história única” (Adichie, 2019) e na reprodução de práticas coloniais e colonizadoras (Gomes, 2020).

No campo do conhecimento, é possível notar a manutenção da colonialidade nos currículos. Ela está presente nas escolhas de referenciais teóricos para compor as ementas das disciplinas acadêmicas, nos livros didáticos, na definição de critérios avaliativos de metodologias consideradas “adequadas” para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, na cultura, nas relações institucionais e no modo como as instituições operam (Maldonado-Torres, 2007).

Durante minha formação acadêmica inicial tive contato com referenciais teóricos sistematizados por intelectuais negras como bell hooks e Patricia Hill Collins apenas no quarto ano da graduação em Ciências Sociais, quando cursei a disciplina optativa "Gênero como Categoria de Análise Social". Através das leituras dos textos dessas intelectuais, despertou-se em mim o interesse por encontrar outras referências que abordassem a realidade social de mulheres negras. À medida que me identificava com os textos, reconhecia e, de algum modo, afirmava minha própria identidade como uma jovem mulher negra.

Mais tarde, ao **me tornar professora**, vivenciei um processo que envolveu também a questão de **me tornar negra**. Os efeitos internos da colonialidade também se manifestaram nessa jornada. Até então, eu não conseguia conceber que meu corpo negro pudesse ter sua voz ouvida em um ambiente de construção de conhecimento. Como destacado por Audre Lorde (2021), revelar-se é um ato de perigo e vulnerabilidade. Contudo, nossos silêncios não nos protegem, e nunca estamos realmente completas dentro deles. Como mulheres negras, devemos transformar nossos silêncios em linguagem e em ação (Lorde, 2021).

No âmbito acadêmico em geral, é possível notar o reconhecimento da excepcionalidade das epistemologias negras, especialmente por parte dos grupos minorizados que frequentam esses espaços, como mulheres, pessoas negras, indígenas, comunidade LGBT+ e indivíduos da classe trabalhadora. Dessa forma, a "descolonização" do conhecimento começa a ganhar algum espaço nas instituições acadêmicas, graças aos esforços desses grupos que passam a adentrar as universidades por meio de políticas de ações afirmativas, em contextos de articulação dos movimentos sociais contra o poder e a racionalidade hegemônica.

Ao longo da minha formação em licenciatura, em ensino de Sociologia e da minha experiência como professora na Educação Básica, passei a refletir sobre a necessidade de compreender de maneira mais aprofundada por que as mulheres negras, que desempenharam um papel ativo na construção social, cultural, política e histórica do país, especialmente no campo da Educação, têm suas ações desvalorizadas e são relegadas à invisibilidade.

A perspectiva de Maria Lugones (2008) sobre a colonialidade do gênero destaca a importância de analisar a realidade social das mulheres negras considerando as especificidades resultantes da interseção dos marcadores sociais de raça e gênero. Nas relações de poder moderno-colonial, o gênero não pode ser tratado como uma categoria universal, mas sim como uma ferramenta analítica que, quando combinada com a raça, permite compreender as particularidades presentes em diferentes contextos, dependendo da interação dessas categorias.

Lugones (2008) ressalta que, assim como a raça, o gênero também é uma categoria de poder determinante nas relações sociais do mundo "colonial/moderno" e representa uma "ficção poderosa". Ou seja, embora o gênero e a raça não tenham elementos concretos para justificar as hierarquias estabelecidas nas sociedades ocidentais (exceto pela visão colonial distorcida e desvalorizante das diferenças), eles ainda garantem a dominação de certos grupos sobre outros.

No âmbito da produção de conhecimento a especificidade da trajetória das educadoras negras pode ser evidenciada de duas maneiras: por um lado, pelo silenciamento e deslegitimação do conhecimento que produzem, resultado do racismo e da colonialidade de gênero; por outro lado, pela capacidade de expressar as contribuições e narrativas de resistência que impulsionam a produção de "pedagogias de resistência" a partir de experiências descolonizantes.

Objetivos, questões e justificativas

O título da tese *"Marcas Descolonizantes Nas Práticas E Saberes De Mulheres Negras Educadoras"* é explicado ao longo dessa introdução, quando proponho pensar no processo dialético que envolve as trajetórias de professoras negras, constituídas por uma série de desigualdades raciais, de gênero, socioeconômicas e educacionais, mas de onde também emergem múltiplas alternativas de (re)existência.

A ausência de currículos que lhes confiram a possibilidade de desenvolver e aplicar práticas pedagógicas críticas e emancipadoras em diversos sentidos – mas, fundamentalmente, com relação ao oferecimento de uma educação antirracista – ainda é uma realidade na trajetória escolar, acadêmica e profissional dessas mulheres. Contudo, torna-se evidente que suas experiências sociais enquanto mulheres, negras, educadoras e os vínculos de estudos construídos ao longo de suas trajetórias, foram fundamentais para a construção de suas identidades profissionais e para seus processos de "tornarem-se negras" e tornarem-se professoras.

Apesar disso, é possível notar um ocultamento e uma desvalorização de suas práticas pedagógicas e de seu legado histórico no campo da Educação. Esse apagamento perpetua a marginalização da *expertise* dessas mulheres e remonta aos períodos coloniais que continua a influenciar a modernidade. Diante disso, é importante trazer à luz essas histórias negligenciadas e explorar como a atuação de mulheres negras educadoras tem sido essencial para a promoção de uma educação emancipadora que se faz nas brechas que encontram nas fraturas do sistema.

Ao longo do texto, emprego os termos “professoras”, “educadoras” e preferencialmente, “mulheres negras educadoras” pensando, primeiramente, na intersecção entre essas três categorias e nos possíveis resultados que elas produzem. Ser mulher, negra e educadora no Brasil, um país tardiamente descolonizado que ainda carrega em seu imaginário social, nas dinâmicas institucionais e, de modo geral, na estrutura da sociedade, uma forte marca de um passado colonialista, produz experiências de opressão e resistência singulares que devem ser atentamente olhadas, devidamente registradas e difundidas no campo da educação brasileira.

Utilizo o termo “professora(s)” quando me refiro a mulheres atuantes em espaços formais de educação e o termo “educadora(s)” quando me refiro às práticas e experiências de mulheres negras que desenvolvem em espaços não formais um trabalho educativo, tão resistente e emancipador quanto os demais. Apesar disso, o foco de participação da pesquisa é direcionado às professoras negras da Educação Básica.

A fim de contextualizar a participação dessas mulheres nesse campo, proponho um diálogo com Tais Pereira de Freitas (2017) que destaca o papel significativo que as mulheres negras desempenharam no contexto educacional brasileiro, especialmente na esfera da educação não formal. Apesar de enfrentarem constantemente a subordinação, elas encontravam formas de resistência por meio do ato de educar. Desde os tempos coloniais, essas mulheres assumiram a responsabilidade de cuidar e educar os filhos e filhas dos "senhores", transmitindo os valores culturais e históricos africanos e afro-brasileiros.

O trabalho das mucamas nas grandes propriedades atribuía um novo significado ao estereótipo de mulher cuidadora, tornando-as verdadeiras porta-vozes da história africana e afro-brasileira no âmbito da educação infantil. Ao longo do tempo, essas mulheres não apenas cuidavam das crianças, mas também contribuíam para direcionar a educação infantil no Brasil, independentemente de uma teoria sistematizada por intelectuais hegemonicamente representados por homens brancos de classes privilegiadas (Freitas, 2017).

Quando se olha para a realidade das mulheres educadoras negras ao final do século XX e ao longo do século XXI, é possível notar uma mudança com relação a sua participação no contexto educacional, porém ainda com vestígios de opressões estruturais. Em sua análise acerca da trajetória de uma professora negra da Educação Básica residente em Porto Alegre, Ronaldo Botelho (2020) relata que as experiências de uma mulher negra em seu processo de tornar-se educadora evidenciam uma série de limites condicionados pela intersecção que os eixos de poder de raça, classe e gênero produzem em sua vivência. Contudo, esses obstáculos materiais e subjetivos também podem ensejar um processo de emancipação que pode se

manifestar por meio da ação política, da qualificação profissional e da prática pedagógica cotidiana.

A pesquisa de Lia Fialho e José Díaz (2020) sobre a biografia da professora universitária nordestina Maria Zelma de Araújo Madeira também denota a potência das práticas e saberes que se manifestam, resistem e se transformam a partir da experiência de educadoras negras. Nascida em 1967 no interior do Piauí, Maria Zelma segue atuando em defesa da superação do preconceito racial por meio de uma educação crítica baseada na cidadania e na justiça social. A biografia da professora expressa como uma menina negra que vivenciou a pobreza e o racismo ao longo de sua vida escolar se tornou uma docente universitária engajada com lutas e práticas em prol da emancipação dos sujeitos e da sociedade (Fialho; Díaz, 2020).

Fialho (2019) também investigou a biografia de Aída Balaio (1897 – 1970), uma educadora negra do bairro Mucuripe em Fortaleza. Aída estudou em um colégio de elite e se tornou professora, profissão de relevo em sua época, subvertendo os estereótipos esperados de mulheres negras daquele tempo. A partir daí, iniciou a carreira docente em 1922 e lecionou por, aproximadamente, cinco décadas, estabelecendo-se na memória daqueles(as) que com ela conviveram.

Apesar da importante atuação e legado de Aída, não há produções acadêmicas sobre ela com base nas plataformas do Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em uma nova pesquisa realizada em 4 de maio de 2018, utilizando os descritores “Aída Balaio” nos campos “título” e “assunto” das referidas plataformas, nenhuma bibliografia sobre a educadora foi encontrada (Fialho; Lima; Queiroz, 2019). Ao retomar a pesquisa em 12 de abril de 2021 com os mesmos descritores e a partir das mesmas plataformas, constatei novamente a ausência de produções sobre a biografia de Aída Balaio, evidenciando o apagamento do legado de personalidades negras para campo da produção de saberes.

No âmbito da produção de conhecimento a especificidade da trajetória das educadoras negras pode ser evidenciada de duas maneiras: por um lado, pelo apagamento do conhecimento e das práticas pedagógicas que produzem, resultado do racismo e das opressões de gênero; por outro lado, pela capacidade de expressar as contribuições e narrativas de resistência que impulsionam perspectivas antirracistas, críticas e emancipadoras.

A dominação e a exploração que a história “oficial” atribui à trajetória de mulheres negras não ocorreu de maneira isolada da resistência, mas, coexistiram. A dinâmica de poder colonial situou as mulheres negras em um lugar social de exploração. Contudo, não houve uma aceitação passiva desse lugar. De diferentes modos, essas mulheres resistiram à dominação e à

imposição cultural colonizadora. Mais do que isso, elas construíram efetivamente aspectos culturais e políticos da história do país e da educação de crianças e jovens. Assim, construíram tradições intelectuais que ainda influenciam as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras, tendo em vista o lugar social comum que compartilham coletivamente (Pinho, 2020).

Comprometidas politicamente e epistemologicamente com a produção de conhecimento crítico e emancipador, essas mulheres trouxeram para o campo da Educação, Ciências Humanas e Sociais o diferencial da perspectiva negra decolonial brasileira que vêm descolonizando a educação no Brasil. Nilma Lino Gomes (2020) pontua que na década de 1990 era possível notar o desdobramento da perspectiva negra na teoria educacional, que pode inclusive ser considerada como parte da produção decolonial latino-americana.

Compreender o lugar de marginalidade que essas mulheres foram submetidas como um lugar onde também há a possibilidade de produzir resistências requer cuidado para evitar interpretações equivocadas, seja por uma visão corruptiva ou romantizada (Kilomba, 2019). Não se trata de uma regra que todos os sujeitos historicamente e politicamente marginalizados se convertam em mártires ou referências engajadas. Não pretendo sugerir que todos esses sujeitos devam reagir de forma crítica e contra-hegemônica ao contexto de dominação em que se encontram.

Embora esses grupos sejam os principais alvos da dominação no atual padrão de poder mundial, não foram eles que produziram tal lógica nem se beneficiaram dela; tampouco são os que possuem maior acesso ao poder político institucional para transformar efetivamente essas estruturas. Assim, em uma perspectiva ética e reparativa, o compromisso com a mudança social deve recair sobre aqueles que se beneficiam desproporcionalmente da dinâmica social vigente. No entanto, sabendo que esse compromisso dificilmente virá das classes dominantes, é necessário e potente enxergar na marginalidade um lugar de onde a transformação social pode emergir.

Outro ponto que considero importante ressaltar é sobre a importância de adotar uma abordagem teórico-epistemológica cuidadosa, a fim de evitar classificar os conhecimentos e práticas das professoras negras apenas dentro do escopo da decolonialidade sem que elas próprias assumam essa posição. Portanto, busco delinear de forma precisa as convergências entre a proposta decolonial e a prática antirracista das educadoras negras, levando em consideração também suas sutilezas e destacando a dimensão antirracista que a decolonialidade deve abarcar para cumprir seu propósito plenamente.

Diante dessa perspectiva, proponho um diálogo com as autoras Maria Juliana Flórez-Flórez e Maria Carolina Olarte-Olarte (2023) que, ao analisarem teorias críticas contemporâneas, mencionam as “aproximações descolonizantes”. Essas aproximações têm como objetivo compartilhar as “confluências” e tensões produtivas entre perspectivas críticas às experiências coloniais. Ao longo desse diálogo, percebi que as marcas "decoloniais", as quais intitulavam a pesquisa a princípio, são marcas "descolonizantes", pois a complexidade das experiências sociais das mulheres negras não deve ser analisada sob um único ponto de vista teórico/epistemológico. Para enriquecer a análise, recorri às "aproximações descolonizantes" que em diferentes perspectivas, admitem que os sujeitos coloniais não são meras vítimas, mas agentes transformadores de contextos de dominação e exploração.

Importante pontuar que a noção de “confluência” adotada ao longo do texto parte da sistematização elaborada pelo pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2019), popularmente conhecido como Nego Bispo. O autor se baseia no pensamento pluralista dos povos politeístas para pensar essa perspectiva. Para ele, a confluência representa a lei que orienta a relação de convivência entre os elementos da natureza, demonstrando que “nem tudo que se ajunta se mistura” (Santos, 2019, p. 68).

No campo dos conhecimentos e mobilizações políticas, isso quer dizer que perspectivas distintas podem dialogar e gerar sínteses potentes em relação a transformação social que se deseja realizar, exceto quando os interesses políticos sejam completamente distintos, a exemplo de um pensamento colonial e um pensamento contra-colonial. Para Santos (2019), o caminho para alcançar os níveis de sabedoria e bem-viver almejados requer que transformemos nossas divergências em diversidades para que possamos alcançar a confluência de nossas experiências. A partir isso, considero que pensar nas aproximações teóricas e políticas entre mulheres negras em diáspora pode ampliar a compreensão sobre os processos de descolonização e subjetivação que marcam as experiências sociais e profissionais dessas mulheres e, mais especificamente, de mulheres negras educadoras.

Nessa perspectiva, utilizo o pensamento negro, o pensamento feminista negro, o pensamento decolonial, o pensamento feminista decolonial e os estudos pós-coloniais como os principais referenciais teóricos da pesquisa, buscando demarcar as “aproximações descolonizantes” em comum entre eles (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023). Em termos teóricos, as "aproximações descolonizantes" partem do atual interesse de pesquisadores(as) sobre os processos coloniais e seus desdobramentos.

As ações coletivas desenvolvidas de 1492 em diante, pelos sujeitos colonizados nos territórios que estiveram sob o controle espanhol e português, representam parte desse interesse.

As ações contemporâneas dos grupos oprimidos demonstram a capacidade de atualização das formas de dominação coloniais, bem como os conhecimentos e práticas de luta e resistência que desenvolvem diante dado contexto.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como principal objetivo identificar as confluências entre as experiências sociais de mulheres negras educadoras, suas práticas pedagógicas antirracistas e a decolonialidade como proposta política e epistemológica. Os objetivos específicos consistem em compreender como as atitudes pedagógicas antirracistas emergem desde e com as experiências descolonizantes de mulheres negras educadoras; reunir e divulgar as experiências e pedagogias que surgem desses processos.

Parto da hipótese central de que os marcos de resistência contra as opressões, que se manifestam objetiva e subjetivamente na trajetória de mulheres negras educadoras, também repercutem em suas práticas pedagógicas e contribuem para a construção de uma educação crítica e emancipadora que aportam propostas decoloniais, que deve ser, essencialmente, antirracista. Em outras palavras, ainda que as práticas pedagógicas de educadoras negras não mencionem os referenciais teóricos dos estudos decoloniais, interessa, nessa pesquisa, demonstrar como o propósito de romper com os desígnios coloniais está presente em suas experiências sociais e profissionais como um imperativo de sobrevivência pessoal e emancipação coletiva.

Bem como salientam Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016), a decolonialidade não se resume a um projeto acadêmico que requer que aqueles(as) que a escolhem como uma opção política de resistência citem seus/suas autores(as), conceitos chaves e, tampouco, refere-se a um universalismo de perspectivas latino-americanas. Enquanto um projeto também político, a decolonialidade reúne diálogos entre os sujeitos que experienciam a colonialidade e resistem a ela de diferentes formas.

A fim de elaborar uma contribuição teórico-conceitual a partir do desenvolvimento da pesquisa, entendo que a partir das “pedagogias de resistência” – ou seja, formas de atuação pedagógica críticas e emancipadoras – desenvolvidas a partir das práticas de mulheres negras educadoras, resultam das "marcas descolonizantes" que constituem suas formações sociais, profissionais e subjetivas.

Ao denominar as práticas pedagógicas elaboradas por mulheres negras educadoras como “pedagogias de resistência”, proponho um diálogo com Paulo Freire sobre a “Pedagogia do Oprimido” e com Patricia Hill Collins sobre educação crítica e interseccionalidade. Desde o período colonial até os dias atuais, os grupos oprimidos têm sido compostos por aqueles

indivíduos que não acessam o poder econômico, cultural, intelectual e político, tendo em vista que esse sistema foi forjado e é mantido à base das desigualdades.

A opressão produz um processo de desumanização, pois as desigualdades promovem hierarquias que estabelecem grupos que são "mais" ou "menos". "Como distorção do ser mais, o ser menos leva os(as) oprimidos(as), cedo ou tarde, a lutar contra quem os faz menos" (Freire, 1987, p. 20). Em algum momento e de alguma forma, os(as) oprimidos(as) se mobilizam para restabelecer sua humanidade.

O movimento de libertação e emancipação é um compromisso humanista e histórico desses grupos. O reconhecimento desse fato fez com que Freire apontasse uma questão que também serve como um importante ponto de partida para a discussão do que estou denominando "pedagogia de resistência": "Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado de uma sociedade opressora?" (Freire, 1987, p. 20). Quem melhor do que eles para ensinar uma educação crítica e emancipatória, inclinada à promoção da justiça social? Inspirada pela perspectiva de Freire (1987), entendo que uma "pedagogia de resistência" surge quando os(as) "oprimidos(as)", de alguma forma, resistem, recusam ou se opõe às formas de poder impostas sobre eles, objetivamente e subjetivamente.

Seja permanecendo em lugares de produção de conhecimento que lhes são historicamente negados, preservando e afirmando suas formas de entender suas realidades justamente por vivenciá-las, mobilizando-se em organizações sociais coletivas ou por meio da educação, permitindo ressoar em outros sujeitos a consciência sobre a necessidade de justiça social e cognitiva. Há várias formas não convencionais por meio das quais grupos oprimidos, especialmente mulheres negras educadoras, podem desenvolver "pedagogias de resistência", descolonizando os modos de aprender, educar e de produzir conhecimentos.

Amplio o diálogo para pensar a "pedagogia de resistência" com Patricia Hill Collins (2021), que identifica uma relação muito próxima entre a interseccionalidade e a educação crítica. Na perspectiva do pensamento feminista negro, a interseccionalidade não se restringe a um mero conceito ou método, mas extrapola os limites da teoria e assume uma forma de investigação crítica. Isso quer dizer que, além de identificar e interpretar a origem das desigualdades sobre a realidade social de determinados indivíduos, a interseccionalidade possui uma utilidade prática que busca corrigir essas desigualdades.

Nessa concepção de interseccionalidade, investigação e práxis são indissociáveis. Ao ser aplicada em investigações que analisam situações de desigualdade, a interseccionalidade aponta questões relevantes sobre o conhecimento necessário para promover iniciativas de justiça social (Collins, 2017; Collins; Bilge, 2021).

Segundo Collins (2020), a epistemologia feminista negra tem como uma de suas principais dimensões a experiência de mulheres negras como critério para produção de conhecimento. Essas mulheres, posicionadas na "base da pirâmide social", vivenciam opressões interseccionais como o racismo, o sexismo, as desigualdades de gênero, econômica, entre outras. Por outro lado, essa posição lhes confere a capacidade de identificar os principais obstáculos e necessidades de mudança social. Nesse sentido, os pontos de vista teóricos e as abordagens metodológicas que surgem dessa epistemologia são alternativos e desconsiderados pelos paradigmas hegemônicos, que favorecem perspectivas dominantes e tradicionais.

A despeito da experiência como critério de significação para a construção do conhecimento, Collins (2020) tem como referência as realidades de mulheres negras norte-americanas. Contudo, de modo um pouco mais abrangente, considero que as mulheres afro-latino-americanas também desenvolvem essa habilidade, embora tenham vivenciado essas experiências em contextos culturais e geopolíticos distintos. Apesar dessas diferenças, os processos de racialização dessas mulheres constituem um elo que aproxima suas experiências descolonizantes, ou seja, movimentos que representam alguma contraposição às formas de dominação moderno-coloniais objetivas e subjetivas.

Sendo assim, entendo que as "pedagogias de resistência" mobilizadas por mulheres negras educadoras emergem de suas experiências sociais, culturais, acadêmicas e profissionais que, atravessadas por essas opressões interseccionais, também desenvolvem um modo específico de visualizar a realidade, produzir conhecimento e ensinar.

Em diálogo com Tais Pereira de Freitas (2017), proponho a continuidade da discussão sobre as seguintes questões: onde estão localizadas as mulheres negras no processo de instituição da educação no Brasil? Considerando que a institucionalização da escola formal no país foi caracterizada por desigualdades estruturantes, como mulheres negras educadoras se inseriram e atuam contemporaneamente nesses espaços? Como suas experiências sociais ressoam na construção dos conhecimentos que aplicam a suas práticas pedagógicas?

Como pontua Freitas (2017), para além dos processos formais, educar também é possibilitar que as crianças e jovens tenham contato com os conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores, corroborando o processo de desenvolvimento nesse ambiente físico e social. Seja no campo da educação formal ou não formal, historicamente essas mulheres têm se tornado sujeitas de suas próprias trajetórias, evidenciando sua capacidade de definirem suas realidades, estabelecer suas identidades e nomear suas histórias por si mesmas (Kilomba, 2019).

Com o intuito de alcançar os objetivos mencionados no início da introdução, utilizei abordagens teóricas e metodológicas que possibilitaram a compreensão e a investigação das

seguintes questões ao longo da pesquisa: como as experiências resultantes da interação dos marcadores sociais de raça, classe e gênero refletem na construção da identidade profissional de professoras negras? De que maneira as pedagogias de resistência estabelecem conexões ou contrastes com a teoria decolonial? É possível estabelecer diálogos e promover ações práticas emancipatórias dentro de instituições já estabelecidas e permeadas pela ideologia dominante e colonialista, como escolas e universidades ocidentais, sobretudo brasileiras? De que maneiras isso pode ser realizado? Essas são algumas das questões que busco discutir ao longo da tese.

Perspectivas teórico-metodológicas e estrutura da pesquisa

Considero que, para compreender os modos como a experiência social de mulheres negras educadoras constituem "pedagogias de resistência" a partir das "marcas descolonizantes" que constituem suas trajetórias, é necessário mobilizar temas, conceitos e teorias que abranjam a complexidade da discussão. Para tanto, o pensamento negro, o pensamento feminista negro, o pensamento decolonial e o pensamento feminista decolonial foram abordados como teorias que, embora distintas em alguns aspectos, apresentam "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023) que aportam a pesquisa.

Nesse sentido, reconheço que os pensamentos que embasam o referencial teórico da pesquisa foram desenvolvidos em diferentes contextos coloniais e não podem ser interpretados do mesmo modo em todos eles. Entretanto, utilizar as leituras sobre as resistências afro-diaspóricas em diferentes cenários, considerando as limitações e as potencialidades dessas aproximações, tende a ser um exercício teórico favorável ao alcance dos objetivos da pesquisa.

Conforme menciona Jurema Werneck (2010) em seu texto "Nossos Passos Vêm De Longe: Movimentos De Mulheres Negras e Estratégias Políticas Contra o Sexismo e o Racismo", pensar a experiência moderno/colonial de mulheres negras também requer refletir sobre a experiência afro-diaspórica. Tendo em vista essa consideração, parto da síntese de diáspora africana apresentada por Luciana da Cruz Brito e Clícea Maria Augusto de Miranda (2023) para explicar o que está sendo denominado por “pensamento negro” ao longo do texto.

A história de grande parte dos antepassados de pessoas negras do ocidente é marcada pelo cruzamento entre os diversos portos da África pelo Oceano Atlântico para serem escravizadas nas Américas. Essas pessoas levaram consigo suas formas de viver, religiosidades, idiomas e memórias que foram ressignificadas e produzidas em outros territórios que não os seus de origem. A esse movimento, denominou-se "diáspora africana". (Brito; Miranda, 2023, p. 175).

Em consonância com essa definição de diáspora africana, o "pensamento negro" é entendido nesta pesquisa como parte do resultado da experiência afro-diaspórica que compreendeu a difusão de pessoas negras escravizadas por diferentes partes das Américas e Europa entre os séculos XVI e XIX.

Atualmente a diáspora africana também é representada por outros movimentos de migração e interlocuções políticas, culturais ou pelas aproximações entre as realidades sociais de pessoas negras. Essa diáspora é heterogênea, composta por diversas identidades de gênero, sexualidades, identidades nacionais, classe, dentre outros marcadores sociais da diferença que atravessam as identidades do povo negro (Brito; Miranda, 2023).

Esse aspecto heterogêneo da diáspora também permite identificar algumas "aproximações descolonizantes" entre o pensamento negro produzido por autores ou autoras que vivenciam realidades nacionalistas, geopolíticas e culturais diferentes e que, no entanto, podem suscitar "tensões produtivas" e diálogos favoráveis ao aprofundamento da discussão (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023).

Além de tradições, formas de resistência, linguagem e religiosidade, essas pessoas e seus descendentes produziram e produzem pensamentos críticos que refletem sobre a experiência colonial, seus desdobramentos na modernidade e, mais do que isso, apontam as contrapartidas mobilizadas por sujeitos coloniais sobre os imperativos moderno/coloniais. Nesse sentido, a perspectiva teórica de autores(as) como Stuart Hall, Frantz Fanon, Grada Kilomba, Sylvia Wynter, dentre outros(as), são referenciadas teoricamente ao longo do texto como "pensamento negro".

O pensamento feminista negro é apresentado por Collins como teoria social crítica. Conforme mencionado anteriormente, a autora aborda o pensamento feminista negro a partir de contextos de luta e resistência protagonizados por mulheres negras norte-americanas. No entanto, ao ampliar a discussão a partir da perspectiva da diáspora africana, podemos perceber que esse pensamento insurgente também esteve presente nos processos de resistência vivenciados por outras mulheres negras de outras partes das Américas.

O pensamento feminista negro surge como uma das estratégias utilizadas por essas mulheres para resistir às opressões interseccionais. A dialética entre opressão e ativismo mobiliza ideias e iniciativas de mulheres negras educadoras, ativistas e intelectuais (Collins, 2019, p. 47). Nesse sentido, analisar as "pedagogias de resistência" e o modo como as experiências sociais de mulheres negras educadoras ressoam no desenvolvimento de suas identidades profissionais e práticas pedagógicas a partir do pensamento feminista negro representa uma alternativa teórica relevante.

Importante salientar que um trabalho intelectual e político produzido no âmbito do pensamento feminista negro como teoria social crítica, não se limita ao trabalho de escritório, observação, investigação e produção acadêmica. Nesse contexto, o trabalho possui um aspecto investigativo que também emerge da experiência vivida e um trabalho prático, voltado à elaboração de estratégias para superação das desigualdades interseccionais.

Uma característica importante que surge ao se discutir o pensamento feminista negro no contexto das práticas educativas de mulheres negras educadoras é a sua heterogeneidade dentro do grupo. Tal diversidade evidencia a necessidade de considerar o pensamento feminista negro dentro do escopo mais amplo do feminismo afro-diaspórico, como uma ferramenta para desenvolver agendas comuns, promover a solidariedade política e estimular a reflexão coletiva entre essas mulheres.

Diante da diversidade de identidades e experiências entre mulheres negras, algumas podem não se identificar com as propostas do feminismo ocidental (Figueroa; Hurtado, 2020). Nesse sentido, é essencial resgatar as tradições do feminismo negro que podem gerar contradições, bem como diálogos produtivos entre as diferentes perspectivas emancipatórias desenvolvidas por mulheres negras.

A fim de compreender as nuances entre as perspectivas teóricas e políticas de mulheres negras com relação aos seus processos de racialização em diferentes contextos geopolíticos, realizei, durante os meses de fevereiro e maio de 2024, o estágio de pesquisa na Colômbia[1][2]. Após algumas participações em congressos e simpósios temáticos latino-americanos[3], questões sobre as distinções sobre o pensamento e as formas de resistência política e intelectual mobilizadas por mulheres negras em diferentes contextos latino-americanos foram suscitadas, trazendo a necessidade de problematizar esse aspecto na pesquisa, uma vez que o diálogo entre esses referenciais teóricos é fundamental para a discussão realizada nesta tese.

Concordo com Mara Viveiros Vigoya (2016) sobre o fato de elaborar uma genealogia para compreender as origens e aproximações de determinadas lutas, conceitos e teorias oriundos do pensamento feminista negro consiste em um exercício de pesquisa mais complexo que

[1] Estágio realizado com supervisão da Profª Drª Maria Juliana Flórez-Flórez, junto ao Instituto Pensar, vinculado à Pontificia Universidad Javeriana, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por meio do processo nº 23/07787-8.

[2] As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

[3] Essas reflexões foram suscitadas a partir da participação em sessões de comunicação oral em eventos como o XXXIII Congresso Latino-Americano de Sociologia (ALAS México 2022) e no 7º Encontro Nacional de Sociologia na Educação Básica (ENESEB 2022), onde apresentei a comunicação dos seguintes trabalhos, respectivamente: "Por uma educação ética e insubmissa: aproximações entre a produção de intelectuais negras e a decolonialidade" e "A produção de intelectuais amefricanas e latino-americanas: potencialidades para um ensino de Sociologia decolonial", com financiamento da FAPESP por meio do processo nº 21/04365-0.

identificar as origens e continuidades de um saber ou perspectivas. Trata-se de explorar a diversidade das trajetórias que surgem das diferentes formas de dominação, para entender a possibilidade dos diálogos entre diferentes enfoques, bem como suas distinções.

O contato com diferentes realidades de luta e resistência[4] protagonizadas por mulheres afro-colombianas, as conversações realizadas com essas mulheres e o aprofundamento em leituras sobre o feminismo afro-diaspórico (Figueroa; Hurtado; 2020; Vigoya, 2016), indicaram a importância de realizar um diálogo teórico e político profícuo entre mulheres negras na diáspora latino-americana, bem como a necessidade de tangenciar os limites e confluências entre as perspectivas epistemológica, teórica e as atuações políticas dessas mulheres com relação aos estudos decoloniais.

O feminismo negro como feminismo afro-diaspórico representa uma forma de pensamento e prática direcionada às múltiplas relações de dominação que se distinguem em cada país, em cada contexto histórico e geopolítico que caracteriza a diáspora africana. Compreender o pensamento feminista negro na diáspora africana também permite considerar as continuidades diaspóricas que surge da realidade de mulheres afrodescendentes que vivenciam diferentes momentos da história em diferentes espaços geográficos (Figueroa; Hurtado, 2020).

Nessa perspectiva, estabeleço diálogos entre o pensamento feminista negro em sua dimensão afro-diaspórica entre autoras e educadoras de diferentes contextos, considerando as distinções de suas experiências e afirmando o potencial da confluência entre seus conhecimentos críticos e práticas emancipatórias.

Diante do objetivo da pesquisa de evidenciar como as experiências e conhecimentos de mulheres negras educadoras aportam o pensamento negro decolonial, os estudos decoloniais apresentam referenciais teóricos relevantes. Desse modo, serão abordados ao longo do texto alguns conceitos sistematizados pelos(as) pesquisadores(as) do grupo M/C.

Entendo que os conhecimentos e práticas que fomentam a decolonialidade enquanto projeto acadêmico e político estão presentes nas "resistências passivas" (Gonzalez, 2018a, p. 40) das amas, em seu cuidado com as crianças; nas proposições pedagógicas de mulheres negras

[4] Durante o estágio de pesquisa no exterior (BEPE/FAPESP), realizei algumas visitas de campo e conversações informais com lideranças de associações comunitárias situadas na região do Oriente de Cali, também conhecido como Distrito de *Aguablanca*. Cali é a segunda maior cidade da latino-americana com maior contingente de população negra depois da cidade de Salvador – BA, segundo informações do Centro Administrativo Municipal (CAM) do município. Entrei em contato com a *Red de Mujeres del Oriente de Cali*, liderado por mulheres negras ativistas da região e com as demais associações que integram a rede: Lila Mujer, *Asociación Cultural Escuela Chontaduro,* Las Comadres de la *Asociación Nacional de Afrocolombianas e Afrocolombianos Desplazados* (AFRODES), lideradas, respectivamente por Yaneth Valencia, Vicenta Moreno Hurtado, Angela Ramírez (coordenaroda da regional Las Comadres em Cali).

educadoras na Educação Básica; nas diferentes formas de autodefinição que essas mulheres tiveram que desenvolver ao longo de suas trajetórias históricas, pessoais, acadêmicas e profissionais para existirem politicamente independente das investidas de desumanização e apagamentos do projeto moderno/colonial.

A despeito do aprofundamento da compreensão sobre como a colonialidade utiliza não só a categoria de raça, mas também a categoria de gênero para reforçar a hierarquia de determinados grupos sociais sobre outros, os pensamentos feministas de política decolonial apresentam importantes elementos teóricos para o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme destacado por Françoise Vergès (2020), os feminismos de política decolonial desenvolveram diversas práticas, experiências e teorias a partir das solidariedades e diálogos estabelecidos entre mulheres do Sul global e diásporas negras. Em razão de sua pluralidade antirracista, anticapitalista e anti-imperialista, esses feminismos não se limitam a apenas um movimento ou estão situados em uma nova "onda", mas abrangem a interlocução entre diferentes grupos de feministas que vislumbram e articulam teorias e práticas pela afirmação e garantia do direito de existir em uma fase atual do processo de descolonização.

Sobre a "garantia do direito de existir", é importante situar alguns pontos que levaram à formulação do conceito de "colonialidade do poder" (Quijano, 2005) e então "colonialidade de gênero" (Lugones, 2011). A dicotomia entre "humano" e "não humano" foi fundamental para o estabelecimento do projeto colonizador. A chegada dos colonizadores nos territórios colonizados situou essa divisão entre "colonizadores" e "colonizados", a princípio, pela diferenciação racial.

Para endossar a dominação, os povos indígenas e africanos colonizados eram vistos e tratados como seres destituídos de humanidade, enquanto o homem moderno europeu, como o sujeito agente, governador, civilizador, detentor da mente e razão. A mulher europeia não era entendida como seu complemento, mas como uma agente reprodutora da raça humana e, consequentemente, do capital. Seus estereótipos de "passividade" e "pureza" asseguravam a dominação, garantindo a manutenção dos cuidados domésticos para que a vida pública do homem fosse possível (Lugones, 2011, p. 106).

Com efeito, a análise de Quijano nos permite alcançar uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista como constitutivas do sistema econômico vigente. Contudo, o pensamento de Lugones amplia essa compreensão ao problematizar a colonialidade de gênero, complexificando a compreensão do sistema global capitalista de poder. Ao usar o termo "colonialidade de gênero" a intenção de Lugones é

evidenciar o processo de desumanização que fazem determinados grupos serem classificados como inferiores ou sequer serem considerados para classificação (Lugones, 2011, p. 108).

Concordo com Lugones (2011) sobre o fato de que a modernidade organiza o mundo em torno de categorias homogêneas, atômicas e separáveis. Se pensarmos "mulher" e "negro" na perspectiva homogênea da modernidade, não localizaremos as mulheres negras, pois nesse contexto, “mulheres” são entendidas como sendo as mulheres burguesas europeias e os negros como homens descivilizados. Logo, a intersecção entre ser “mulher” e “negra”, na visão colonial, reduz as mulheres negras e de cor à inexistência.

> Os quase 400 anos de genocídio do povo negro, todos já sabemos. O que desejamos é discutir sobre a sujeita negra perante seus novos lugares no mundo. Essa sujeita negra tem sido falada, moldada, dita, desdita, construída de diversas formas, por diversos povos, e todas as acepções que apontam quase sempre para um ser-negra que não possui humanidade completa, sempre um arremendo do branco, como diria Fanon (2008) (De Lima; Lima; De Oliveira, 2022, p. 66).

Diferente da colonização enquanto um processo histórico e político de dominação, a colonialidade de gênero segue presente, mantendo as bases do sistema de poder do mundo capitalista moderno. Portanto, visualizar as mulheres não brancas na história, buscar compreender suas realidades e seus modos de reexistir e conhecer (n)o mundo requer ir além dessa lógica.

Sendo assim, se não há um único modo de ser mulher, também não há um único modo de resistir às opressões interseccionais. A resistência à colonialidade de gênero é historicamente complexa e deve ser compreendida em sua complexidade (Lugones, 2011). No caso da pesquisa, perceber como o gênero e a raça se articulam simultaneamente para promover a marginalização das pedagogias de resistência desenvolvidas por mulheres negras ao longo da história e da atualidade, evidencia a relevância do diálogo teórico com os feminismos de política decolonial.

Nesse sentido, entendo política do pensamento feminista negro e diaspórico como políticas decoloniais, pois possuem o objetivo em comum de resgatar e afirmar saberes subjugados, de modo a promover a justiça social, que também envolve uma justiça epistêmica comprometida por séculos de marginalização das práticas e conhecimentos insurgentes elaborados por mulheres negras ao longo da história; conhecimentos estes que se transformaram de acordo com o contexto e que se refletem nas práticas pedagógicas de educadoras negras, no entanto seguem sendo apropriados, alterados e despolitizados por grupos hegemônicos.

Metodologicamente, utilizo a interseccionalidade como uma ferramenta analítica de investigação crítica e *práxis* (Collins; Bilge, 2020). Originada dos esforços intelectuais e políticos de mulheres negras, a interseccionalidade ressalta que os marcadores sociais da diferença que tangenciam as identidades profissionais de educadoras negras e suas realidades sociais não são simplesmente uma combinação de opressões. Com o objetivo de identificar as "marcas descolonizantes" na trajetória dessas mulheres, a interseccionalidade também serve como uma ferramenta relevante para compreender e delinear os complexos caminhos do processo de "tornar-se professora".

Nesse sentido, estabeleço interlocuções com Neuza Santos Souza sobre o processo de "tornar-se negro(a)" e seus reveses no contexto brasileiro. Para Souza (1983), assumir o protagonismo de suas próprias narrativas é uma forma de exercer autonomia sobre si. Assim, ao apropriar-se do conhecimento concreto da realidade, o discurso torna-se mais significativo. Com essa perspectiva, relaciono o processo de "tornar-se negra" e "tornar-se professora" como forma de expressar as vicissitudes e potencialidades que permeiam essa jornada, especialmente por meio das próprias narrativas e experiências das educadoras negras.

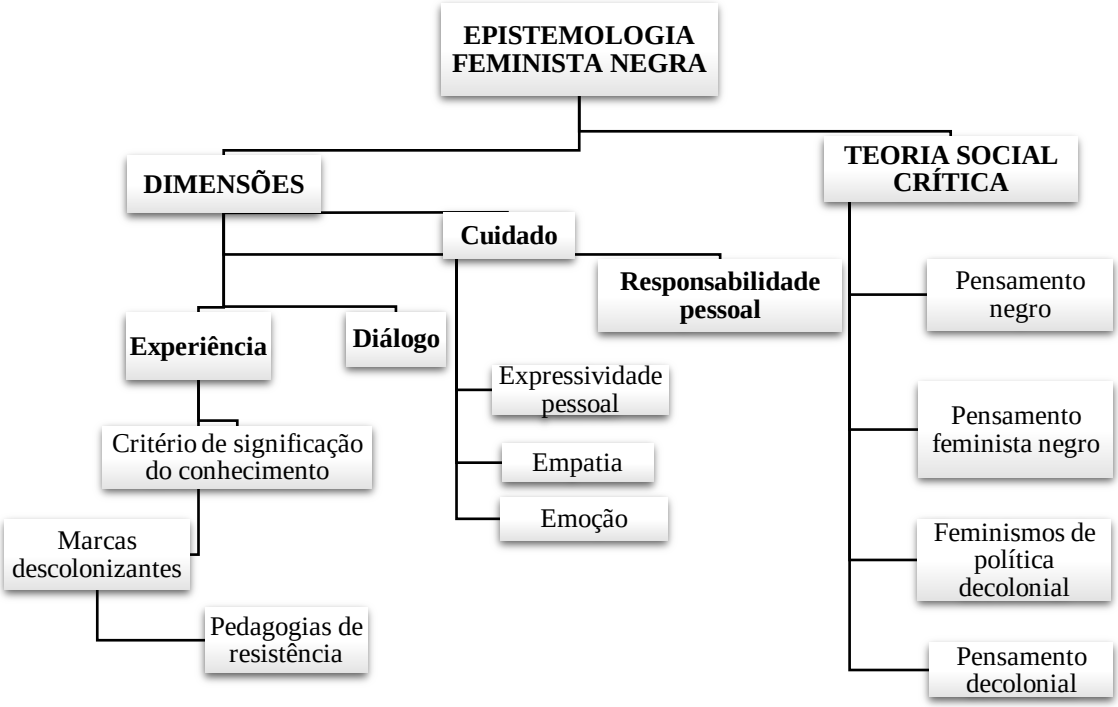
Para ilustrar esses processos, bem como demonstrar as "pedagogias de resistência" que emergem das "práticas descolonizantes" de mulheres negras educadoras, a pesquisa conta com a participação de professoras negras da Educação Básica, responsáveis por ministrar os conteúdos de Sociologia nas séries do Ensino Médio. Foram realizadas três entrevistas, sendo uma delas, piloto, com professoras atuantes em São Paulo, Goiás e Minas Gerais. Por meio das entrevistas realizadas, foram "produções narrativas" que foram utilizadas como referencial para as análises. As "produções narrativas" (Balasch; Montenegro, 2003) provêm da proposta teórico-política dos "conhecimentos situados" (Haraway, 1995) que admite que todo conhecimento surge da interação do(a) sujeito(a) cognoscente com sua localização em uma rede de relações que produz experiências e falas.

Marcel Balasch e Marisela Montenegro (2003) argumentam que a metodologia das produções narrativas preza pela possibilidade de se criar "conexões parciais" entre as pessoas que estão localizadas próximas ao fenômeno a ser estudado. Essas conexões podem produzir várias sensações que dão origem ao texto híbrido que expressa uma determinada maneira de perceber o fenômeno dentre várias outras possíveis. A perspectiva do conhecimento situado e a metodologia das produções narrativas assume a parcialidade do olhar no processo de produção do conhecimento, considerando assim que as perspectivas sobre os fenômenos não são universais, mas parciais.

No contexto dessa pesquisa, as produções narrativas e a produção de conexões parciais entre as perspectivas das professoras participantes demonstram algumas dentre as várias formas de se perceber a realidade social atravessada pelas estruturas racistas, sexistas, dentre outras formas interseccionais de opressão que tangenciam a identidade de mulheres negras educadoras. Contudo, tais narrativas também demonstram o potencial de agência dessas mulheres ao elaborarem outras formas de ser, pensar e produzir conhecimentos resistentes aos desígnios dos sistemas de poder moderno/coloniais ou "pedagogias de resistência".

No seguinte organograma (Organograma 01) apresento como a metodologia utilizada é orientada pelos princípios da epistemologia negra e como o arcabouço teórico enfoca o diálogo com os textos narrativos.

Organograma 01 – Estrutura teórico-epistemológica da pesquisa



Fonte: a autora

Em relação à estrutura da pesquisa, o que proponho como apresentação ao momento de qualificação da tese é um texto dividido em cinco capítulos, além da introdução e das conclusões. Desses capítulos propostos, os três primeiros, além da introdução e uma análise de entrevista será apresentado à banca qualificadora. No primeiro capítulo intitulado *"Estado Da Arte Das Pesquisas Sobre Práticas Pedagógicas De Professoras Negras"*, apresento as análises resultantes do estado da arte das pesquisas que discutem, a partir das perspectivas dos estudos decoloniais e feministas negros, as práticas pedagógicas e a construção da identidade profissional de mulheres negras educadoras em uma perspectiva crítica, emancipadora e antirracista.

Ao longo dos anos de doutorado, com a participação em eventos acadêmicos que apresentaram espaços de discussão com temáticas afins à dessa pesquisa, pude observar alguns tensionamentos sobre o uso de referenciais teóricos pós-coloniais em diálogo com o pensamento feminista negro brasileiro, ou mesmo com os estudos decoloniais e outras variações do que tenho chamado de "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023). Esses debates revelaram tanto tensões entre diferentes abordagens teóricas quanto um reconhecimento da interdisciplinaridade. Em função disso, alguns/algumas estudiosos(as) questionam a compatibilidade essas correntes ao passo que outros(as) visualizam a possibilidade de construção de diálogos produtivos sobre elas.

Ao analisar as pesquisas do estado da arte, foi possível perceber que, devido à interdisciplinaridade dos temas, em geral não há uma preocupação em realizar a distinção entre

os diferentes referenciais teóricos críticos, que embora sejam fundamentais para o desenvolvimento das investigações, apresentam diferenças significativas.

A fim de estimular um diálogo construtivo entre as diferentes perspectivas teóricas em questão, apresento no segundo capítulo, cujo título é *"Vozes Negras: Aportes Afrodiaspóricos Antes E Além Do Giro Decolonial"*, os principais referenciais teóricos que embasam esta pesquisa. Destaco suas principais diferenças teórico-metodológicas e o modo como intelectuais negras(os) afro-americanas(os) e latino-americanos(as) mobilizam interpretações críticas e contra hegemônicas sobre os efeitos da categoria raça e suas intersecções nas relações sociais modernas ocidentais, tanto ontológica quanto epistemologicamente. Por fim, destaco, em diálogo com esses referenciais teóricos, os aportes de mulheres negras no processo de construção de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil, em uma perspectiva crítica e emancipadora.

No terceiro capítulo intitulado *"Percursos Epistemológicos E Metodológicos De Uma Pesquisa Com Mulheres Negras Educadoras"*, apresento e justifico a escolha da epistemologia feminista negra como base orientadora das técnicas de pesquisa empregadas. Por meio dessa escolha, busco tornar a participação das mulheres negras educadoras entrevistadas coerente a uma proposta de pesquisa que se manifesta, tanto na teoria quanto na prática, como antirracista e "descolonizante". Desse modo, enfatizo a noção de que as mulheres participantes da pesquisa são as sujeitas da discussão temática. O capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro aborda as dimensões epistemológicas que orientam a pesquisa; o segundo descreve os processos de preparação, realização e análise temática das entrevistas; e o terceiro explora o uso das produções narrativas em conjunto com uma abordagem interpretativa interseccional, fundamentais para as análises das entrevistas realizadas com as professoras.

No quarto capítulo, intitulado *"Mulheres Negras Educadoras: Experiências E Práticas"*, apresento as produções narrativas das cinco professoras participantes, Maria Remédios, Candace, Aretha, Marielle e Beatriz. Todos os nomes utilizados são fictícios para assegurar o anonimato das participantes e têm referência mulheres negras que foram personalidades importantes[5] na construção histórica, política e cultural da diáspora africana. Este capítulo é dedicado exclusivamente aos textos narrativos produzidos em coautoria com as professoras participantes.

[5] Os nomes fictícios atribuídos às professoras participantes fazem referência à: Maria Remédios Del Valle (1766 – 1847); Candace, nome relacionado à dinastia de rainhas guerreiras do Sul do Egito; Aretha Franklin (1942 – 2018); Marielle Franco (1979 – 2018); Maria Beatriz Nascimento (1942 – 1995).

Ao longo desse capítulo, realizei a análise das produções narrativas das professoras participantes, com o objetivo de destacar o que denominei "marcas descolonizantes" nos processos sociais, formativos, acadêmicos e profissionais das participantes. As marcas descolonizantes foram identificadas a partir de três eixos de análise, que marcam as trajetórias das professoras participantes com vistas aos objetivos da pesquisa, são eles: formação educacional e impactos da desigualdade racial; formação acadêmica e construção da identidade profissional; atuação profissional e desafios da docência.

Ao longo da discussão ilustro, a partir das experiências da participante, o conceito de "práticas pedagógicas de resistência", que se constroem tanto pela formação acadêmica e política das professoras, quanto por suas experiências sociais e processos subjetivos como mulheres negras. Nos subcapítulos das análises, discuto sobre os desafios do processo formativo e da trajetória profissional das professoras, considerando três eixos de análise: formação educacional e impactos da desigualdade racial; o processo da construção da identidade profissional; atuação profissional e desafios da docência.

Por último, as conclusões trazem sínteses do percurso teórico-metodológico trilhado para alcançar os objetivos propostos, salientando além das contribuições das experiências de mulheres educadoras, algumas lacunas que são inerentes ao desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, aponto algumas possibilidades de contrapontos e continuidades de outros aspectos relevantes de serem explorados no campo das políticas educacionais, formação de professores(as) e psicologia da educação, mas que as limitações temporais, a extensão e complexidade das narrativas e o alinhamento com os objetivos não possibilitaram grandes aprofundamentos para esse momento conclusivo da tese.

2. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS NEGRAS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão de literatura do tipo “estado da arte” sobre as pesquisas que abrangem as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras com ênfase em uma perspectiva crítica e emancipadora realizadas à luz do pensamento negro, pensamento feminista negro e pensamento decolonial. Nesse contexto, entendo “práticas pedagógicas” como um conjunto de experiências desenvolvidas em espaços de educação, formais ou não formais, com o objetivo de construir conhecimentos de forma coletiva, especialmente aqueles que permitem a interpretação e intervenção na realidade vivida. Nessa etapa da pesquisa, busquei identificar quais os principais conceitos, as demais perspectivas

teóricas e metodológicas utilizadas para discussão do tema e as possibilidades de continuidades e contrapontos que a presente pesquisa pode apresentar.

A elaboração do estado da arte envolveu dois momentos: a princípio, realizei o levantamento das produções acadêmicas sobre o tema, quantificando e distinguindo os dados bibliográficos a fim de mapear as pesquisas em relação ao ano, local e área de produção. Em seguida, busquei identificar a possibilidade de atribuir originalidade à pesquisa por meio de uma comparação entre as investigações, levando em consideração suas semelhanças e diferenças em relação aos métodos e conclusões elaboradas (Ferreira, 2002).

Para realizar o levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos desenvolvidos nas áreas de Educação e Ciências Humanas sobre o tema, foram consultadas três bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD Ibict), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a plataforma Scielo (Brasil). Com auxílio dos operadores boleanos, utilizei as seguintes palavras-chave: “professoras negras” (*or*) “professoras pretas” (*or*) “educadoras negras” (*and*) “mulheres negras” (*and*) “decolonialidade” (*or*) “decolonial” (*or*) “colonialidade” (*and*) “educação antirracista”.

A partir dessa busca, foi possível identificar que esta temática possui um trato recente nas pesquisas acadêmicas brasileiras, porém com expressão significativa, considerando o período em que os estudos decoloniais começaram a ser difundidos (a partir dos anos 2000) e sua proximidade com os estudos sobre raça, gênero e educação. Em geral, há um volume maior de dissertações e artigos que versam sobre a temática de forma mais específica.

Foram encontradas quatro dissertações na BDTD Ibict e dez dissertações e uma tese no catálogo da CAPES. No levantamento feito junto à base de dados Scielo (Brasil), há uma quantidade expressiva de pesquisas que envolvem discussões acerca da decolonialidade, inclusive de autoras e autores que integram o grupo M/C. Contudo, ao utilizar as palavras-chave anteriormente mencionadas, foi localizado apenas um artigo que discute com especificidade o processo de construção da identidade de professoras negras em interface com os estudos decoloniais, de autoria da professora doutora Giovana Xavier. O marco temporal em que essas pesquisas foram desenvolvidas compreende os anos de 2016 a 2021.

Em relação à discussão sobre "práticas pedagógicas" relacionada à atuação de professoras negras, as pesquisas abordam termos com definições em comum, como: educação antirracista e decolonial; práticas docentes; práticas educativas antirracistas e decoloniais; aprendizagens decoloniais; pedagogia preta feminista; e fazer pedagógico.

Todas as pesquisas utilizam em seus referenciais teóricos autores(as) que constituem o pensamento negro em diáspora, especialmente no campo dos estudos culturais e educação para

as relações étnico-raciais, o pensamento feminista negro, pedagogia crítica e os estudos decoloniais. Em geral, os procedimentos utilizados para a realização das pesquisas são metodologias quantitativas como entrevistas com abordagem autobiográficas e biográficas; escrevivências; escritas de si; entrevistas narrativas; narrativa em primeira pessoa; histórias orais; estudos de campo; pesquisas documentais e bibliográficas.

O quadro com a disposição das teses, dissertações e o artigo encontrado está disposto no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Teses, dissertações e artigos encontrados sobre o tema nas bases de dados BDTD Ibict, CAPES e Scielo de 2016 à 2021[6]

TÍTULO/AUTORA/TIPO DE PRODUÇÃO/BASE DE DADOS/ANO/ÁREA E INSTITUIÇÃO	OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	REFERENCIAL TEÓRICO
Título: Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre as relações raciais e perspectiva decolonial de educação **Autora:** Célia Regina Cristo de Oliveira **Tipo de produção:** dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2016 **Área/Instituição:** Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica, UERJ.	**Objetivos:** construir, a partir da pesquisa, um memorial de práticas pedagógicas e reflexões que contribuam com o campo das relações étnico-raciais em uma perspectiva emancipatória e antirracista; **Procedimentos metodológicos:** pesquisa quantitativa de abordagem autobiográfica com entrevistas semiestruturadas realizadas junto às três professoras gestoras negras participantes; apresentar diferentes experiências de gestão escolar e de práticas pedagógicas a partir do relato de três educadoras gestoras negras.	Miguel Arroyo (2014); Vera Candau (S/D); Eliane Cavalleiro (2001, 2006); Conceição Evaristo (2007, 2008); Paulo Freire (1996); Eduardo Galeano (2002); Nilma Lino Gomes (2005, 2007); bell hooks (2013); István Mészáros (2005); Carlos Moore (2007); Kabengele Munanga (2005, 2012); Kiusam de Oliveira (2013); Luiz Fernandes de Oliveira (2016); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998); Muniz Sodré (2012); Gayatri Spivak (2010); Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2007), dentre outros.
Título: Nossos passos vêm de longe: o ensino de história para a construção de uma educação antirracista e decolonial na educação infantil **Autora:** Josiane Nazaré Peçanha de Souza **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2018 **Área/Instituição:** Mestrado Profissional em Ensino de História (UERJ)	**Objetivos:** refletir teórico-metodologicamente como o ensino de História pode se desenvolver, junto a alunos(as) de instituições públicas de Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil, como eixo articulador transdisciplinar e intradisciplinar para a promoção do ensino da história da cultura africana e afro-brasileira em uma perspectiva antirracista e decolonial. **Procedimentos metodológicos:** pesquisa qualitativa, com perspectiva antirracista e decolonial; observação participante em três realidades escolares diferentes protagonizadas professoras negras.	Jarid Arraes (2017); Michael Apple (1989); Vera Candau (2010); Luiz Fernandes de Oliveira (2010); Eliane Cavalleiro (2004); Aimé Cesaire (2010); Angela Davis (2016); W. E. B. Du Bois (1999); Enrique Dussel (2005); Conceição Evaristo (2017); Paulo Freire (1996; 1987; 1979; 1980); Joaquim Barbosa Gomes (2001); Lélia Gonzalez (S/D); Antonio Gramsci (1982, 1991, 2006); Antônio Sérgio Guimarães (1999, 2002); Stuart Hall (2013); bell hooks (2017); Walter Mignolo (2003); Carlos Moore (2012); Clóvis Moura (1983); Kabengele Munanga (1999, 2002, 2004, 2008, 2013); Nilma Lino Gomes (2006); dentre outros.

(continua)

[6] Estrutura baseada no modelo do Quadro 1 – Levantamento de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática de pesquisa trabalhada por Sulamita Rosa da Silva em sua dissertação de mestrado. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoSulamitaRosadaSilva.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

(continuação)

Título: Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para a (re)educação das relações étnico-raciais **Autora:** Cláudia Gomes Cruz **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2020 **Área/Instituição:** Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica (UERJ)	**Objetivos:** verificar como o processo de escolarização contribuiu para a ascensão social de mulheres negras atuantes no campo da Educação, analisando se tal processo reduziu as opressões por elas sofridas ou as instrumentalizou a combatê-las, de modo a mobilizar a construção de trajetórias de vida emancipadas. **Procedimentos metodológicos:** pesquisa qualitativa bibliográfica baseada em referenciais teóricos sistematizados por intelectuais negras(os) e pelo grupo M/C; entrevistas narrativas realizadas junto a professoras negras a fim de analisar a relação entre o lugar social e o lugar epistêmico e o processo de construção deste por parte das participantes da pesquisa.	Anibal Quijano (2005); Joaze Bernardino-Costa (2016); Ramón Grosfoguel (2016); bell hooks (2017); Djamila Ribeiro (2017), Nilma Lino Gomes (2008, 2012); Vera Candau (2008); Zeichner (2008), dentre outros.
Título: Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta por uma educação antirracista **Autora:** Luciana Dornelles Ramos **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD Ibict **Ano:** 2021 **Área/Instituição:** Programa de Pós-graduação em Educação (UFRS)	**Objetivos:** analisar a colonialidade engendrada no currículo escolar de uma instituição situada em Porto Alegre; demonstrar as demandas por um pensamento decolonial no contexto educacional da pesquisa; compartilhar as práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas desenvolvidas. **Procedimentos metodológicos:** escrita de si/autobiografia sobre as vivências da autora enquanto professora na rede pública e docente no programa de pós-graduação; análises baseadas em referenciais teóricos sobre os estudos decoloniais e o pensamento feminista negro.	Chimamanda Adichie (2019); Gloria Anzaldúa (2000); Luciana Ballestrin (2013, 2000), Sueli Carneiro (2005); Aimé Cesàire (1978); Conceição Evaristo (2018); Frantz Fanon (2008); Paulo Freire (2019); Lélia Gonzalez (2020); bell hooks (2013; 2019); Grada Kilomba (2019); Ailton Krenak (2019); Audre Lorde (2020); Walter Mignolo (2007, 2008); Aníbal Quijano (2007); Djamila Ribeiro (2019); Luiz Rufino (2019); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), dentre outros.

(continua)

(continuação)

Título: Narrativas entrecruzadas de professoras negras: trajetórias, pactos políticos e práticas docentes **Autora:** Treyce Ellen Silva Goulart **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2016 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (FURG)	**Objetivos:** investigar como as mulheres negras se constituem como sujeitos e como o racismo, o sexismo e o classismo marcam esse processo; investigar possibilidades de se estabelecer pactos de solidariedade entre as participantes da pesquisa a partir da análise das narrativas autobiográficas. **Procedimentos metodológicos:** narrativas autobiográficas realizadas junto a professoras negras atuantes no município do Rio Grande/RS; organização de dados a partir de ateliês bibliográficos.	Simone Beauvoir (1967); Judith Butler (1987); Gloria Careaga (2003); Sueli Carneiro (2005); Patricia Collins (2017); Ochy Curiel (2011, 2014); Enrique Dussel (2005); Lélia Gonzalez (1982); Carlos Hasenbalg (1982); Felix Guattari (2005); Sueli Rolnik (2005); Stuart Hall (2012); Donna Haraway (2000); bell hooks (1981, 2004, 2013); Edgardo Lander (2015); Audre Lorde (1984); María Lugones (2014); Brenu Mendonza (2015); Walter Mignolo (2008, 2015); Yuderkys Miñoso (2007, 2014); dentre outros.
Título: De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão **Autora:** Elisângela Santos de Amorim **Tipo de produção:** Tese de doutorado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2017 **Área/Instituição:** Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC)	**Objetivos:** analisar os fundamentos que orientam os saberes e práticas educativas das(os) professoras(es) de assentamentos da Reforma Agrária na região Sudoeste do Maranhão. **Procedimentos metodológicos:** abordagem decolonial e feminista decolonial; de caráter qualitativo e interdisciplinar. Revisão bibliográfica sobre o tema. Pesquisa de campo, história oral na modalidade "narrativas de vida".	Louis Althusser (1983); Miguel Arroyo (2014, 2004); Luiza Bairros (1995, 2000); Frei Beto (2002); Orlando Fals Borda (1959, 1978); Pierre Bourdieu (1982, 1999); Jean-Claude Chamboredon (1999); Jean Claude Passeron (1999); Sueli Carneiro (2001, 2002); Santiago Castro-Gómez (20005, 2007); Cláudia Costa (1998, 2012); Ochy Curiel (2005, 2009); Enrique Dussel (1988, 2000, 2004); Arturo Escobar (2003); Yuderkis Espinosa Miñoso (2009); dentre outros.
Título: O olhar de professoras militantes negras sobre a educação antirracista e a implementação da lei 10.639/2003 **Autora:** Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2017 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ)	**Objetivos:** discutir as práticas docentes implementadas por três professoras atuantes em grupos militantes a fim de identificar a percepção que possuem sobre a lei nº 10.639/2003. **Procedimentos metodológicos:** entrevistas semiestruturadas; pesquisa qualitativa bibliográfica.	Miguel Arroyo (2011); Maria Aparecida Bento (2014); Franz Boas (2010); Eliane Cavalleiro (2000); W.E.B Dubois (1999); Florestan Fernandes (1978); Gilberto Freyre (1979); Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2011, 2012); Santiago Castro-Gomez (2005); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000); Lélia Gonzalez (1982); Stuart Hall (2006); Octávio Ianni (1996); bell hooks (2017), dentre outros.

(continua)

(continuação)

Título: "Deixa a Gira Girar": rodas de conversas e processos identitários de mulheres negras em diferentes espaços de formação **Autora:** Luciana Lima da Mota **Tipo de produção:** Dissertação **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2018 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)	**Objetivos:** analisar os processos identitários de mulheres negras atuantes em programas institucionais de formação de professoras(es) de Educação Básica. **Procedimentos metodológicos:** pesquisa qualitativa bibliográfica baseada em referenciais teóricos decoloniais e pensamento feminista negro; participação em rodas de conversas para realizar interlocuções com as participantes da pesquisa; análise dialógica das narrativas apresentadas.	Chimamanda Adichie (2014); Gloria Anzaldúa (2005); Mikhail Bakthin (2011); Frantz Fanon (2008); Florestan Fernandes (1978, 2007); Paul Gilroy (2001); Nilma Lino Gomes (2003); Stuart Hall (2000, 2003, 2004); bell hooks (2010); Audre Lorde (2017); Nelson Maldonado-Torres (2007, 2016); Walter Mignolo (2008); Aníbal Quijano (2005, 2009); Boaventura de Sousa Santos (2006); Catherine Walsh (2009), dentre outros.
Título: "Coisa de mulher" e "criola": um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ONGs de mulheres negras **Autora:** Ana Beatriz da Silva **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2018 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ)	**Objetivos:** analisar as propostas educacionais de duas organizações de mulheres negras (Criola e Coisa de Mulher) a fim de compreender como espaços de educação não formal formulam suas práticas pedagógicas em uma perspectiva insurgente. **Procedimentos metodológicos:** pesquisa qualitativa; entrevistas semiestruturadas definidas como "narrativas orgânicas"; análise interseccional sobre as relações de gênero e raça.	Molefi Kete Asante (2009); Luiza Bairros (1995); Joaze Bernardino-Costa (2016); Santiago Castro-Gomez (2007); Sueli Carneiro (2002, 2003, 2011, 2013); Patricia Hill Collins (2000, 2016); Kimberlé Crenshaw (2002); Ochy Curiel (2010); Orlando Fals Borda (2003); Frantz Fanon (2008); Paulo Freire (2008, 2014); Nilma Lino Gomes (1995, 1999, 2003, 2006, 2011, 2017); Lélia Gonzalez (1988); Ramón Grosfoguel (2008, 2009, 2010, 2013, 2016); Nelson Maldonado-Torres (2008); dentre outros.
Título: Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco **Autora:** Sulamita Rosa da Silva **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2019 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (UFAC)	**Objetivos:** analisar o processo de construção das trajetórias de professoras negras nos cursos de formação de professores na UFAC; analisar o modo como as professoras abordam as categorias de raça e gênero. **Procedimentos metodológicos:** pesquisa qualitativa realizada na perspectiva pós-crítica; estudo bibliográfico; estudo de campo; entrevistas narrativas com as professoras participantes da pesquisa; análise documental dos currículos Lattes das participantes.	Carla Akotirene (2018); Michael Apple (1994); Joice Berth (2018); Eliane Brum (2019); Vera Candau (2009); Sueli Carneiro (2003); Patricia Hill Collins (1997, 2016, 2019); Joaze Bernardino-Costa (2016); Ramón Grosfoguel (2009, 2012, 2016); Kimberlé Crenshaw (2002); Angela Davis (2016); Juarez Dayrell (2001); Frantz Fanon (2008); Nilma Lino Gomes (1995, 2012, 2017); Antônio Sérgio Guimarães (1999); bell hooks (1981, 1992), dentre outros.

(continua)

(continuação)

Título: Trajetórias e identidades de docentes negras na educação superior **Autora:** Edicleia Lima de Oliveira **Tipo de produção:** dissertação de mestrado **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2020 **Área/Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD)	**Objetivos:** mapear o quantitativo de docentes negras atuantes nas cinco universidades federais da região Centro-Oeste; analisar as relações entre a trajetória de vida das docentes e suas experiências relacionadas a preconceito, racismo ou discriminação racial; identificar quais são as dificuldades e estratégias de resistência no espaço acadêmico. **Procedimentos metodológicos:** emprego da abordagem mista (quantitativa e qualitativa); coleta de dados quantitativos e qualitativos nas cinco universidades federais; entrevistas semiestruturadas.	Laurence Bardin (1979); Maria Aparecida Bento (1995); Sueli Carneiro (1993, 2005); Renísia Garcia (2007); Nilma Lino Gomes (1996, 2002, 2005, 2007, 2012, 2017); Lélia Gonzalez (1984); Antônio Sérgio Guimarães (2002; 2003); Stuart Hall (2006); bell hooks (1995); Kabengele Munanga (1996, 2001, 2006, 2010); Oracy Nogueira (2006); Aníbal Quijano (1997); Boaventura de Sousa Santos (2010); Giralda Seyfeth (1995); Joselina da Silva (2010); Jurema Werneck (2010, 2016), dentre outros.
Título: Escrevivendo-me Negra: práticas pedagógicas afro-femininas **Autora:** Cristiane Santos de Melo **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado/memorial **Base de dados:** CAPES **Ano:** 2020 **Área/Instituição:** mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais	**Objetivos:** formular metodologias pedagógicas afro-femininas por meio de narrativas teórico-críticas; sistematizar narrativas docentes a partir do compartilhamento de experiências de professoras negras. **Procedimentos metodológicos:** escrita de si; auto/biografia de formação; escrevivência; pedagogia afro-feminina e antirracista.	Macedo (2013), Josso (2007), Nascimento (1976; 1977), Carneiro (2005; 2019), Oliveira (2019), Hooks (2015; 2019), Ribeiro (2017), Evaristo (2007), Cavalleiro (2001; 2008), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Rosemberg (2014) e Bento (2012).
Título: Professoras negras: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na educação infantil **Autora:** Daiana da Silva **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2020 **Área/Instituição:** Pós-Graduação em Educação, UFRJ	**Objetivo:** compreender de que forma professoras da educação infantil protagonizam e elaboram práticas educativas antirracistas e decoloniais. **Procedimentos teórico-metodológicos:** pesquisa documental sobre registros de postagens feitas em um grupo virtual de Educação Infantil Antirracista vinculado à rede social Facebook; “narrativa em primeira pessoa”.	Azoilda Loretto da Trindade (2006, 2007, 2016); bell hooks (1997, 2017); Conceição Evaristo (2007), Lélia Gonzalez (1988); Nilma Lino Gomes (1995, 1997, 2005, 2008, 2012, 2017); Maria Lugones (2014), Guacira Lopes Louro (1997, 2008, 2011); Grada Kilomba (2019); Giovana Xavier (2019), Patricia Hill Collins (2016); Kimberle Crenshaw (2002), Eliane Cavalleiro, (2018); Sueli Carneiro (2003); Vera Candau (2016); Miguel Arroyo (2002, 2014); Chimamanda Adichie (2019); Glória Anzaldúa (2020); dentre outros.

(continua)

(continuação)

Título: Nossas professoras pretas: por uma pedagogia preta feminista **Autora:** Izabel Espíndola Barbosa **Tipo de produção:** Dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2021 **Área/Instituição:** Pós-Graduação em Educação, FURG	**Objetivo:** localizar professoras negras da região fronteira; analisar as narrativas compartilhadas sob a perspectiva do pensamento feminista negro em sua dimensão pedagógica; identificar o modo como as professoras participantes da pesquisa concebem os territórios geográficos e sociais que ocupam. **Procedimentos teórico-metodológicos:** emprego da interseccionalidade como uma ferramenta analítica; autobiografia e história oral.	Chimamanda Adichie (2009); Carla Akotirene (2019); Maria Aparecida Silva Bento (2006); Steve Biko (1990); Winnie Bueno (2020); Sueli Carneiro (2011); Patricia Hill Collins (2020); Conceição Evaristo (2008); Frantz Fanon (1968, 2008); Paulo Freire (1994, 1996, 1997); dentre outros.
Título: Docência Negra na Educação Infantil: consciência política, fazer pedagógico e práxis **Autora:** Carolina Barcelos Duarte **Tipo de produção:** dissertação de mestrado **Base de dados:** BDTD **Ano:** 2021 **Área/Instituição:** Pós-Graduação em Educação, UFPEL	**Objetivos:** analisar a legislação sobre a Educação Infantil tendo em vista os desdobramentos das relações étnico-raciais no Brasil; destacar a importância da docência negra e suas articulações. **Procedimentos teórico-metodológicos:** estudo de casos realizado em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.	Walter Benjamin (2002, 2012); Joice Berth (2019); Sueli Carneiro (2003); Eliane Cavalleiro (2000, 2005, 2006); Aimé Cesaire (1978); Patricia Hill Collins (2016, 2019); Angela Davis (2016); Frantz Fanon (2008; 2015); Deivison Faustino (2015); Michele Ferreira (2013); Paulo Freire (2018); Nilma Lino Gomes (1995, 1999, 2009, 2012, 2017, 2019); Luis Alberto Oliveira Gonçalves (2000); dentre outros.
Título: Como me tornei #dotorainspiração e o brinco de Ewá **Autora:** Giovana Xavier **Tipo de produção:** artigo **Base de dados:** Scielo Brasil **Ano:** 2021 **Área/Instituição:** História Social, Unicamp	**Objetivo:** discutir as interfaces entre intelectualidade acadêmica e pública em diálogo com feministas negras e decoloniais. **Procedimentos teórico-metodológicos:** "narrativa em primeira pessoa".	Patricia Hill Collins (1990, 2019); Kimberlé Crenshaw (1991); Ochy Curiel (2011); Donna Haraway (1995); bell hooks (1995); Grada Kilomba (2016); Maria Lugones (2011); Djamila Ribeiro (2017), dentre outros.
Total:		16

Fonte: a elaboração própria

Ao longo da análise das pesquisas foi possível perceber que as pesquisadoras argumentam que mulheres negras possuem experiências e subjetividades individuais e distintas, mas também compartilham os impactos resultantes da interseção de marcadores sociais, como raça e gênero. Esse compartilhamento impulsiona o desejo comum de promover uma educação que seja antirracista, antissexista e emancipadora, buscando assim a transformação social a partir do contexto em que estão inseridas. Por exemplo, Célia Oliveira (2016) destaca que a

presença negra e feminina na escola é marcada por situações de racismo e de desigualdades de gênero e, em contrapartida, pode suscitar o desejo de mudança em uma perspectiva emancipadora.

Essa análise possibilitou identificar quatro aspectos que as caracterizam de modos distintos, porém correlacionáveis: a) a afirmação da não universalidade da categoria de mulheres negras; b) a indissociabilidade entre a trajetória pessoal e profissional; c) uso da interseccionalidade como ferramenta de análise e práxis na realidade de professoras negras; d) a afirmação do conhecimento crítico e prático como marco para a emancipação pessoal e coletiva protagonizada por mulheres negras educadoras.

Em relação à afirmação da não universalidade da categoria de mulheres negras, as pesquisas de Célia Regina Oliveira (2016), Josiane Nazaré Peçanha Souza (2018), Sulamita Rosa da Silva (2019) e Giovana Xavier (2021) convergem sobre o argumento de que, embora apresentem especificidades, os percursos sociais de professoras negras têm em comum o fato de serem moldados pelos resultados da interação entre raça, gênero, classe e eventualmente outros marcadores sociais da diferença.

Sulamita Silva (2019) analisa a atuação de professoras negras em cursos de formação de professoras(es) na UFAC *campus* Rio Branco, visando distinguir o modo como discutem as questões de gênero e raça. A partir da revisão de literatura sobre o tema, Silva (2019) observou que, comumente, os trabalhos desempenhados por mulheres negras as situam em posições subalternizadas, o que torna a presença de docentes negras no ensino superior uma excepcionalidade. Além disso, a pesquisa demonstra que as experiências pessoais das professoras contribuem para a construção de suas identidades profissionais, evidenciando que apesar das desigualdades sócio raciais e de gênero em comum, mulheres negras possuem perspectivas e identidades diversas.

Giovana Xavier (2021) discute a importância de que os projetos científicos sejam desenvolvidos de modo a situar as mulheres negras como sujeitos produtores de conhecimento, e não como objetos de estudo. Nesse sentido, a autora destaca a função da subjetividade e da produção de conhecimentos autodefinidos de acordo com a realidade de mulheres negras, evidenciando o aspecto da não universalização das experiências dessas mulheres e rejeitando a qualidade de objetos de pesquisa que lhes é atribuída pelos procedimentos hegemônicos de produção de conhecimento.

As pesquisas de Elisangela Amorim (2017) e Cláudia Gomes Cruz (2020) apresentam aspectos da indissociabilidade entre a trajetória pessoal e profissional de professoras negras. A elaboração desse aspecto foi realizada com base na perspectiva de António Nóvoa (2017).

Segundo o autor, há uma interrelação entre as dimensões pessoal e profissional dos sujeitos e o processo de “tornar-se professor(a)” requer espaço e tempo que propiciem um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução. “Aprender a ser professor(a)” é um processo que abrange três dimensões centrais: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; a ética; e a compreensão de que um(a) professor(a) precisa se preparar para agir diante do contexto de imprevisibilidade que constitui o espaço escolar (Nóvoa, 2017, p. 1121, 1122).

Dentre as várias dimensões que compõem o processo de formação, a profissão docente deve ser vista como um ofício que se aprimora coletivamente, ou seja, na relação com os demais sujeitos. Embora o ambiente universitário tenha um papel crucial na formação, o trabalho com a comunidade é igualmente importante. Isso destaca a conexão entre a dimensão pessoal e profissional das pessoas que exercem essa profissão, mostrando como ambas se articulam no processo de "tornar-se professor(a)".

Com base nos estudos decoloniais, pesquisa de Elisângela Amorim (2017) objetivou analisar os fundamentos que orientam os saberes e as práticas educativas de professoras(es) atuantes nos assentamentos da Reforma Agrária na região Sudoeste do Maranhão. Os resultados da pesquisa salientam que os saberes constituídos na formação inicial das(os) professoras(es) participantes se baseiam tanto em concepções eurocêntricas de ciência e educação, quanto em perspectivas emancipadoras.

Embora as práticas das(os) professoras(es) entrevistados(as) sejam baseadas em princípios de emancipação inspirados pelos movimentos sociais, algumas/alguns ainda reproduzem aspectos da colonialidade do poder em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, destaco o argumento de que as identidades profissionais das(os) professoras(es) em questão também são influenciadas pelas relações de poder vigentes na sociedade moderna-colonial (Amorim, 2017). Apesar do público alvo da pesquisa de Amorim não serem professoras negras – foram entrevistadas seis professoras(es) negras(os) dentre (as)os dez participantes –, este é um ponto importante a ser enfatizado.

Ainda sobre o aspecto da a indissociabilidade entre a trajetória pessoal e profissional, Cláudia Cruz (2020) analisa como as histórias de vida e a atuação profissional de professoras negras também se aproximam da proposta do projeto decolonial no que se refere à mobilização de uma nova forma de pensar o ensino das relações étnico-raciais. Tendo em vista que o racismo complexifica a construção de uma educação antirracista, a autora considera que a pedagogia feminista negra se mostra como uma alternativa que permite identificar a intersecção de opressões e elaborar estratégias políticas e epistêmicas para superá-las.

Como exemplo, Cristiane Santos Melo (2020) apresenta metodologias e pedagogias afro-femininas e antirracistas para crianças pequenas, elaboradas por meio de narrativas teórico-críticas desenvolvidas por professoras negras. De modo geral, sua pesquisa destaca que as trajetórias pessoais e profissionais dessas profissionais são constituídas por experiências que potencializam a elaboração de práticas pedagógicas que buscam questionar e alterar os currículos escolares tradicionais, que frequentemente abordam de forma profunda o tema das desigualdades e do protagonismo dos grupos oprimidos para sua superação. A pesquisa também emprega a interseccionalidade como instrumento analítico que, evidenciando as desigualdades resultantes da múltipla interação entre os marcadores sociais de raça, classe e gênero.

Luciana Dornelles Ramos (2021), Daiana da Silva (2020), Ana Beatriz da Silva (2018) e, Edicleia Oliveira (2020) enfatizam, dentre outros aspectos, o modo como a presença de educadoras negras nas instituições de ensino possibilita a afirmação do conhecimento crítico e prático como marco para a emancipação pessoal e coletiva protagonizada por mulheres negras educadoras.

A pesquisa de Edicleia Oliveira (2020) demonstra que a presença de mulheres negras na docência no ensino superior representa um avanço no que se refere ao processo de superação do racismo estrutural e institucional ainda em curso. Embora apresentem especificidades, as trajetórias de vida das docentes se assemelham em função dos episódios de discriminação racial produzidos tanto por parte do corpo discente, quanto por parte do corpo docente e da gestão.

Em decorrência disso, as professoras percebem que suas capacidades intelectuais são frequentemente questionadas. Em contrapartida, a presença de mulheres negras como docentes universitárias representa um dos fatores que estimulam discentes negras a seguirem a carreira acadêmica. De algum modo, a presença de mulheres negras nesse espaço cria e fortalece a sensação de pertencimento de corpos negros e femininos nesses contextos.

Em geral, as pesquisas demonstram pontos comuns em relação ao modo como discutem a atuação profissional de mulheres negras educadoras, considerando as intersecções entre os marcadores sociais da diferença em suas trajetórias e como a compreensão desses aspectos pode corroborar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a coletivização de uma perspectiva crítica e emancipadora sobre as desigualdades.

A tese de Elisangela dos Santos Amorin (2017) apresenta um ponto de vista distinto em relação às outras pesquisas, ao considerar que não apenas os aspectos de criticidade e emancipação são evidentes nas práticas de mulheres negras educadoras – e educadores em geral, uma vez que sua pesquisa não se restringe a esse público, como mencionado – mas também aspectos que reproduzem práticas pedagógicas alinhadas ao modo tradicional e

eurocêntrico de ciência e educação de construção de conhecimento. Isso se deve ao fato de que a formação social e profissional desses/dessas educadores(as) foi forjada em contextos de relações de poder desiguais, o que também influenciou suas identidades profissionais.

Considerando a necessidade de ampliar esse debate do ponto de vista teórico e metodológico e promover contrapontos produtivos em relação ao aprofundamento da temática, o tópico seguinte abordará como a presente pesquisa dialoga, diverge e complementa as análises já existentes.

2.1 Continuidades e contrapontos

Com base nesta revisão de literatura, foi possível observar aspectos teórico-epistemológicos e metodológicos que atribuem uma característica de diálogo e continuidade entre as pesquisas. Essa convergência se expressa, especialmente, pelo interesse comum das pesquisadoras em enunciar as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras, que embora sejam historicamente invisibilizadas e cotidianamente desvalorizadas, revelam um potencial crítico e emancipador.

As pesquisas enfatizam como as experiências sociais de mulheres negras educadoras contribuem com o ensino das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista, crítica e emancipadora. Isso porque, em geral, essas educadoras vivenciaram episódios de desigualdades interseccionais ao longo de suas trajetórias e constroem a habilidade de relacionar às práticas pedagógicas elementos que estreitam a relação entre ensino, compreensão e transformação das desigualdades. "Partindo do que a vida ensina, vamos ajeitando nosso modo de ser, de atuar na sociedade, vencendo estágios de alienação e concretizando lutas silenciosas ou abertas, formando-nos cidadãs" (Silva, 1998, p. 02).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), cujo parecer CNE/CP3/2004 foi, inclusive, redigido pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher, negra, educadora e militante do Movimento Negro, uma educação pautada na valorização da diversidade étnico-racial em seus aspectos culturais e políticos, é capaz de promover a formação de sujeitos comprometidos com o exercício de direitos sociais, políticos, econômicos de maneira equitativa. Esse tipo de educação é capaz de ensinar as pessoas a se relacionarem de modo horizontal, superando os sentimentos de hierarquia e preconceitos estabelecidos pelas desigualdades raciais e sociais (Silva, 2007).

De modo geral, as pesquisas analisadas no estado da arte aproximam o ensino das relações étnico-raciais e/ou as práticas pedagógicas de professoras negras aos estudos decoloniais, com exceção da pesquisa de Amorim (2017) que, embora discuta práticas pedagógicas e decolonialidade não têm como sujeito de pesquisa somente mulheres negras educadoras. Concordo com essa aproximação e a considero fundamental para enfatizar como a existência de mulheres negras em uma sociedade estruturada pelo padrão de poder colonialista têm como imperativo a resistência. Conforme mencionado anteriormente, essa resistência é heterogênea e pode se manifestar de distintas formas, seja por meio de mobilizações sociais mais abrangentes ou por práticas cotidianas de menor escala, mas que apesar disso, se manifestam através de uma conscientização que recusa a dominação, os estereótipos inferiorizantes e a perpetuação das desigualdades.

Nesse sentido, estabelecer diálogos teóricos e epistemológicos entre os estudos feministas negros, o pensamento negro e o pensamento decolonial representa um endosso ao fato de que a população afro-latino-americana em diáspora, a qual é classificada de modo inferior pela categoria de raça que opera como um elemento de distinção e dominação na perspectiva da colonialidade do poder (Quijano, 2005), representa um grupo que, historicamente, vêm elaborando formas alternativas ao padrão colonial de existência e conhecimento. Esse modo alternativo de experienciar, conhecer e construir a realidade social em que se está situado demonstra um dos aspectos do que o grupo de estudos M/C convencionou chamar de “giro decolonial” (Maldonado-Torres, 2005; Ballestrin, 2013).

Apesar da proximidade epistemológica entre o pensamento negro e o pensamento decolonial, alguns/algumas intelectuais negros(as) defendem o uso de conceitos e teorias sistematizados por autores e autoras negros(as). Esta postura política e contra hegemônica desafia o conhecimento tradicional que privilegia as produções de autores brancos europeus em detrimento da perspectiva crítica elaborada por outros sujeitos, especialmente os negros.

Antônio Bispo dos Santos (2023) argumenta que, há tempos, o povo negro na diáspora vem desenvolvendo e praticando formas de garantir a manutenção e a prosperidade coletiva de suas vidas, contrariando as imposições do projeto colonizador. Para ele, a proposta e a execução de um projeto político e epistêmico decolonial não são novidades.

Embora os(as) estudiosos do grupo M/C afirmem ter apenas sistematizado alguns conceitos e visões críticas sobre a perpetuação dos modos de dominação modernos constituídos sob a égide do poder colonialista nas Ciências Sociais latino-americanas, situando as diversas formas de resistência dos grupos historicamente subalternizados como exemplos práticos da decolonialidade, Nego Bispo defende o uso do termo “contracolonial” para se referir às formas

de resistência teóricas e práticas contrárias ao colonialismo e desenvolvidas pela população negra e pelos povos originários.

Segundo o autor, a palavra “decolonialidade” sugere um processo de reversão, ou seja, o ato de desfazer um projeto que já foi consolidado. “Compreendo o sufixo ‘de’ como isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer” (Santos, 2023, p. 33). Em relação à colonização das mentes, das tradições e das subjetividades, Nego Bispo considera não ter sido vítima desse processo. “Se não fui colonizado, não posso ser descolonizado. Sou contra-colonial”[7].

Assim, Santos considera que quando as comunidades quilombolas preservam suas tradições, seus modos de vida e de produção de conhecimento como a oralidade, estão resistindo ao projeto colonizador. Contudo, o ato de se descolonizar ou de ser decolonial pode fazer algum sentido quando determinados grupos são cooptados pela lógica dominante e, depois de vivenciarem certas experiências, adquirem consciência desse processo, desconstruindo perspectivas hegemônicas, resgatando saberes ancestrais e construindo perspectivas futuras alternativas. Todavia, o autor ressalta que a decolonialidade não pode subjugar os saberes originários.

Nego Bispo considera que a palavra é uma das principais vias pela qual a dominação ocorre. Ele afirma que contrariar as palavras coloniais pode ser uma forma de desmobilizar essa dominação. Esse movimento consiste em enfraquecer as palavras coloniais e semear alternativas que potencializem seus alcances e efeitos práticos. Por exemplo, o termo "desenvolvimento", amplamente difundido no sistema capitalista moderno, promove alienação e desconexão, pois está ligado à acumulação de capital e, consequentemente, à exploração de determinados grupos sociais em benefício de outros. Para ele, uma palavra "boa" seria "envolvimento", que remete à coletividade e integração. Para a palavra "coincidência", Bispo sugere "confluência", que se refere à quando diferentes formas de conhecimento se potencializam. No entanto, ele considera que um conhecimento colonial não pode confluir com um conhecimento contracolonial. Para "colonização", a palavra alternativa seria "contracolonização" (Santos, 2023, p. 03).

[7] Esta citação foi proferida por Antônio Bispo dos Santos, durante uma aula aberta realizada em 17 de outubro de 2023, na Câmara Municipal de Marília. O evento foi organizado pelo Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPE).

Nessa perspectiva, considero que as confluências entre esta e outras pesquisas analisadas sobre as práticas pedagógicas de professoras negras estão baseadas na concepção da atuação profissional dessas mulheres e sua relação com experiências sociais, acadêmicas e profissionais que resistem ao racismo, sexismo, desigualdades de classe e outras formas de opressão. A valorização da experiência dessas mulheres como uma importante fonte de pesquisa é também um ponto comum, que acredito ser uma continuidade a ser explorada, principalmente por demonstrar alternativas de uma educação emancipatória.

Como contraponto, proponho, em diálogo com a perspectiva de Nego Bispo, uma semeadura de palavras, analisando que as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras são forjadas por “marcas descolonizantes” que originam “práticas pedagógicas de resistência”.

Essas práticas podem dialogar com a proposta teórica, política e epistemológica decolonial, bem como com outras correntes de pensamento, como o pensamento negro e o feminismo negro. Contudo, não estão limitadas a uma única vertente teórica, pois dizem respeito às experiências dessas mulheres, suas especificidades e suas potencialidades no campo da educação. Pensando nisso, o capítulo seguinte apresenta esses possíveis diálogos entre diferentes perspectivas teóricas e suas possibilidades de confluência nos estudos sobre as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras.

3. VOZES NEGRAS: APORTES AFRODIASPÓRICOS ANTES E ALÉM DO GIRO DECOLONIAL

Meu objetivo neste capítulo é explorar as perspectivas teóricas dos estudos pós-coloniais e dos estudos decoloniais, destacando como as vozes negras consolidam as perspectivas sobre e contra o colonialismo e a colonialidade. Além dos estudos decoloniais, utilizo, ao longo do desenvolvimento da tese, referenciais teóricos de outras correntes, o que torna relevante destacar as distinções entre elas e como oferecem bases para compreender o racismo e suas dimensões. Durante a discussão, contextualizo como essas correntes de pensamento se aplicam ao tema da pesquisa.

No título proposto, enfoco o termo "vozes negras" com o propósito de chamar a atenção para os aportes teóricos produzidos por pensadoras(es) negros(as) que tiveram seus conhecimentos e vozes velados e silenciados ao longo da história. Importante destacar que a subalternização dos corpos negros também perpassa pelo campo do conhecimento. O epistemicídio representa uma dessas formas de subalternização e se demonstra muito eficaz para a perpetuação da dominação étnico-racial, pois promove a negação e a deslegitimação de conhecimentos produzidos por grupos dominados (Carneiro, 2005). Nesse contexto, a invisibilização do conhecimento é entendida como uma forma de silenciamento.

A perspectiva de Grada Kilomba (2019) é uma inspiração teórica que justifica a relação entre o termo "vozes negras" utilizado no título do capítulo e o processo de apagamento das perspectivas negras. A autora elabora uma metáfora que relaciona a função da figura da máscara de Anastácia (Figura 01), mulher negra escravizada, à dinâmica de poder colonialista. A máscara de ferro era utilizada em pessoas escravizadas que realizavam o trabalho de colheita para evitar que se alimentassem e para silenciá-las. Assim, o objeto e seu uso transmitiam um sentido de conquista, dominação e silenciamento.

Figura 01 – Anastácia (1817), pintura de Jacques Etienne Arago

Fonte: https://revistatrip.uol.com.br/tpm/webstories/quem-e-anastacia

Em perspectivas diferentes, mas dialogáveis, os estudos culturais e decoloniais problematizam os efeitos da dominação que perduraram mesmo com o fim formal do colonialismo. A inferiorização de determinados grupos sociais e a desvalorização de seus saberes, que resultam na anulação de sua humanidade, são representações simbólicas das "máscaras" impostas por essa dominação. Como uma metáfora, essas máscaras abrangem as consequências tardias dos silenciamentos e marginalizações históricas.

> O que o sujeito negro poderia dizer se não tivesse a boca tapada? O que o sujeito branco teria que ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o/a colonizador/a terá que ouvir e entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do/a outro. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Segredos como a escravização, o colonialismo e o racismo (Kilomba, 2019, p. 41).

Por que as perspectivas dos sujeitos colonizados – mulheres e homens negros(as) –, continuam sendo marginalizadas e suas vozes menosprezadas em comparação aos grupos que, hegemonicamente, dominam o campo do conhecimento? E por que as mulheres negras, que são relevadas como pioneiras de uma educação emancipatória, ainda não são devidamente referenciadas por isso?

Ainda em diálogo com Kilomba (2019), concordo que falar e ouvir é um ato de autorização direcionado ao sujeito falante. O exercício da fala apenas se torna efetivo quando a voz é realmente ouvida, a mensagem é transmitida e o objetivo do(a) enunciador(a) de sensibilizar ou alterar a perspectiva do(a) ouvinte se cumpre em alguma medida. Nessa perspectiva, as pessoas que são ouvidas "pertencem" aos espaços de enunciação, enquanto as que não são ouvidas, "não pertencem".

Contudo, o direcionamento da fala e o pertencimento podem ter significados distintos a depender do ponto de vista. Nesse caso, as "vozes negras" a que me refiro neste título estão destacadas com o objetivo de buscar restituir as falas emudecidas pelo processo de dominação colonialista e seus resquícios, tal qual ilustra a arte "Monumento à voz de Anastácia", elaborada pelo artista Yhruri Cruz (Figura 02).

Figura 02 – "Monumento à voz de Anastácia" (2019) - arte de Yhuri Cruz

Fonte: https://revistatrip.uol.com.br/tpm/webstories/quem-e-anastacia

Intelectuais negras e negros, entendidos(as) nessa pesquisa como pessoas que compreenderam de forma crítica a realidade vivida e empregaram o conhecimento para transformá-la positivamente, não são apenas vítimas da história colonial, mas agentes e protagonistas. Nesse contexto, esses sujeitos são falantes ativos e pertencentes à história tal como ela os pertence.

Além disso, o anseio pelo pertencimento não está mais a serviço de atender a ânsia por se encaixar em um mundo colonizado ou em um campo de conhecimento tradicional, mas tem como função promover a autodefinição que também se refere a um movimento de resgate da

humanidade. Collins (2016) descreve a autodefinição como sendo uma recusa às imagens estereotipadas que foram atribuídas às mulheres negras norte-americanas. Os estereótipos cumprem uma função controladora e desumanizadora quando predominam o imaginário social ou quando são internalizados. Por outro lado, quando os sujeitos estereotipados resistem a esses estereótipos negativos, exercem a autodefinição.

> Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posição de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos (Collins, 2016, p. 104).

Embora Collins esteja abordando a autodefinição especificamente às mulheres negras, identifico uma possibilidade de ampliar o alcance do conceito para todos os sujeitos colonizados que dizem por si mesmos, contam suas versões sobre a experiência colonial e moderno/colonial e recusam as interdições que a história considerada "oficial" nos coloca como uma "máscara".

A fim de reverter esse processo de apagamentos e silenciamentos, a afro epistemologia surge como uma alternativa que também justifica o intuito em entonar as "vozes negras" nas correntes teóricas empregadas para o desenvolvimento da pesquisa. O intelectual afro venezolano Jesús Chucho García define a afro epistemologia como as articulações feitas para valorizar os conhecimentos que não estão nos livros, seja porque o conhecimento produzido por sujeitos negros circula por meio da tradição oral, seja pela predominância do conhecimento produzido pelos grupos hegemonicamente dominantes (Oshai, 2015).

Nesse sentido, destacar os aportes de professoras negras à educação, que são pouco registrados e valorizados, e enfatizar o protagonismo de intelectuais negros e negras na interpretação e produção de conhecimentos que denunciam, problematizam e oferecem pistas para transformação da realidade após o período colonial, alinha-se com a proposta de uma afro epistemologia. Assim, o destaque às "vozes negras" conclama por uma justiça epistêmica que reivindica igualdade entre os saberes e questiona a imposição dos saberes ocidentais (Vergès, 2020).

No tópico seguinte, apresento as "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023) dentro das perspectivas pós-coloniais, decoloniais e feministas que embasam o referencial teórico da pesquisa. No tópico 3.2 dou maior enfoque às contribuições de autores(as) negros(as) nas correntes de pensamento pós-colonial e decolonial que aportam as discussões realizadas ao longo do texto; e no tópico 3.3, destaco as contribuições práticas,

teóricas pedagógicas e políticas de mulheres negras na educação brasileira, dialogando com os referenciais teóricos abordados neste capítulo.

3.1 Pós-colonialismo, neocolonialismo e colonialidade: aproximações descolonizantes

Segundo Flórez-Flórez e Olarte-Olarte (2023), a transdisciplinaridade das teorias contemporâneas promove conhecimentos que surgem de diferentes bases teóricas, como dos estudos culturais, marxismo, anarquismo, teorias críticas feministas, estudos subalternos, pós-colonialismo, dentre outras. Apesar dessas diferenças, é possível notar um ponto comum entre essas teorias que avançam em direção à produção de um conhecimento crítico aos resquícios da dinâmica de dominação e exploração, objetiva e subjetiva, que transcenderam o fim do colonialismo.

Assim como as teorias em si, essa transdisciplinaridade também abrange as formas de resistência originárias e afrodiaspóricas como importantes aportes teóricos e políticos que localizam historicamente os grupos subalternizados não como meras vítimas do poder colonial, mas como sujeitos de conhecimento e agentes de transformação. A esse ponto comum, as autoras denominam "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023).

O pós-colonialismo possui dois significados possíveis. O primeiro refere-se ao contexto histórico e abrange o período político e histórico que marcou o fim das administrações coloniais em países da Ásia, África e América Latina ao longo do século XX. O segundo significado está relacionado ao surgimento de escolas de pensamento formadas por um conjunto de teorias originadas dos estudos culturais (Ballestrin, 2013).

Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016) afirmam que o termo "pós-colonialismo" surge a partir de debates sobre a descolonização dessas regiões após a Segunda Guerra Mundial, sendo desenvolvido, principalmente, por intelectuais oriundos(as) desses países. Essas teorias ganharam destaque a partir dos anos 1980 nas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, influenciadas pela produção intelectual de acadêmicos(as) provenientes das ex-colônias que se estabeleceram em institutos de estudos culturais nessas universidades (Ballestrin, 2013; Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Ella Shohat e Robert Stam (2006) criticam as teorias pós-coloniais, especialmente no que diz respeito à terminologia, argumentando que o prefixo "pós" sugere um alinhamento com correntes de pensamento que buscam superar discursos considerados ultrapassados, como o pós-modernismo, o pós-feminismo e o pós-estruturalismo. Os(as) autores(as) apontam que o

termo “pós-colonial” propõe não apenas uma ruptura de paradigmas teóricos, mas também um movimento de superação de um ponto específico da história, tal qual o “pós-guerra fria, pós-independência, pós-revolução”. Esses prefixos “pós” destacam o fim de um período histórico e mudança para outro, algo que, segundo Shohat e Stam não se aplica adequadamente ao “pós-colonialismo”, uma vez que os reflexos da dominação e exploração coloniais que ainda persistem na modernidade de formas “sofisticadas”, atualizadas.

Por isso os(as) autores(as) preferem o uso do termo “neocolonialismo”, considerando que, mesmo após o término das administrações coloniais, o mundo continuou sujeito a formas de dominação e exploração neocoloniais. O neocolonialismo representa a perpetuação do controle político e militar, manifestando-se por meio de diferentes formas de controle, abstratas e indiretas, especialmente nos âmbitos econômico, político, técnico e cultural. Assim, Shohat e Stam (2006) defendem que as estruturas hegemônicas e os arcabouços conceituais desenvolvidos nos últimos quinhentos anos não podem simplesmente desaparecer com o uso do prefixo "pós". Nesse sentido, o termo "neocolonial" aborda de maneira mais contemplativa a problematização das marcas da violência colonial, que persistem em outras configurações até hoje (Shohat; Stam, 2006).

Por outro lado, Stuart Hall (2003) aborda os estudos pós-coloniais de forma mais abrangente, não se restringindo apenas a uma visão temporal. Para ele, esses estudos são uma abordagem crítica destinada a superar a limitação das antigas teorias e categorias na compreensão do mundo, através de uma releitura crítica do colonialismo. Hall (2003), um intelectual jamaicano que atuou profissionalmente e academicamente no Reino Unido, reconhece que as marcas da dominação colonial persistem na modernidade e que o termo "pós" não implica a completa superação desse período histórico e suas influências.

Segundo ele, os estudos pós-coloniais se destacam por sua capacidade de reinterpretar a colonização e suas implicações na atualidade, ao considerar as narrativas de sujeitos diaspóricos e descentrados - indivíduos modernos com identidades fluidas, moldadas pelo contexto histórico e suscetíveis a transformações culturais (Hall, 2003; Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Para ele, a utilidade desses estudos reside na possibilidade de promover releituras da colonização e seus impactos na modernidade, a partir da perspectiva dos sujeitos diaspóricos.

Sérgio Costa (2006) destaca que os(as) pensadores(as) dos estudos pós-coloniais já estavam presentes na literatura antes da formalização dessa corrente de pensamento. Um

exemplo notável é Frantz Fanon, que em sua obra "Os condenados da terra" (1961), foi pioneiro em observar o antagonismo nas relações entre colonizados e colonizadores, destacando como a existência do colonizador anula completamente a do colonizado. Além de Fanon, Aimé Cesaire e Albert Memmi também são considerados importantes representantes dessa corrente de pensamento, formando a "tríade francesa" do pensamento pós-colonial clássico. Embora a crítica pós-colonial seja complexa e fragmentada, ela enfatiza o processo de subalternização que o colonizador impõe ao colonizado (Ballestrin, 2013).

Desde a publicação de seu primeiro livro em 1952, "Peles Negras, Máscaras Brancas", foi perceptível o crescimento das produções relacionadas ao legado de Fanon e suas contribuições para a compreensão da realidade contemporânea. Diversos intelectuais e militantes, como os membros do partido *Black Panther* nos Estados Unidos e o coletivo do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), foram e continuam sendo influenciados pelo pensamento de Fanon.

Deivison Faustino, ao analisar os "fanonismos contemporâneos", identificou cinco fases diferentes: a primeira, entre os anos 1950 e 1970, caracterizada por uma abordagem terceiro mundista; a segunda, a partir dos anos 1970, centrada na biografia de Fanon; a terceira, a partir dos anos 1980, voltada para suas contribuições nas Ciências Humanas; a quarta, desde o final dos anos 1980 até hoje, marcada pelos estudos pós-coloniais e pós-modernos; e a quinta fase, investigando elementos do pensamento de Fanon que podem ajudar a enfrentar os desafios da realidade contemporânea (Faustino, 2020).

As ideias de Fanon chegaram ao Brasil através dos movimentos negros e movimentos de mulheres negras, com o objetivo de fortalecer a luta real contra o racismo e contribuir para construir um país onde a vida da população negra seja plenamente valorizada. Seus pensamentos dialogam com o pensamento negro brasileiro que reconhece que a violência racial é uma parte intrínseca da modernidade. Embora os escritos de Fanon possam ser complexos para a academia brasileira por terem origem norte-atlântica, eles abordam temas relevantes para o entendimento das relações raciais no Brasil. Alguns desses temas são a relação entre o estado moderno e o colonialismo, a abordagem teórica do colonizado sobre a violência e as possíveis conexões com a formação da América Latina e do Caribe (Pires; Queiroz; nascimento, 2002).

No prefácio da edição brasileira atualizada da obra “Os Condenados da Terra” (2022), Thula Pires, Marcos Queiroz e wanderson flor do nascimento apresentam um panorama sobre esses temas à luz da interpretação fanoniana e explicam que, para Fanon, o Estado é formado a

partir da reprodução de práticas, visões de mundo e normatizações elaboradas durante o período colonial. Sendo assim, o Estado não se constitui com o propósito de controlar a violência, mas sim de utilizá-la como parte essencial de sua maneira de operar, com o objetivo de assegurar a supremacia de um grupo (colonizadores) em detrimento e anulação da existência de outros (colonizados).

A construção dessa oposição entre colonizador e colonizado, a concessão do *status* de humano ao primeiro e a negação da humanidade ao "outro" podem ser compreendidas por meio do próprio processo de descolonização.

> A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, cuja originalidade provém justamente dessa espécie de substantificação que a situação colonial secreta e alimenta. O primeiro confronto entre elas deu-se sob o signo da violência, e sua coabitação – mais exatamente a exploração do colonizado pelo colono – prosseguiu com o grande reforço de baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que "os" conhece. É o colono que **fez** e continua a **fazer** o colonizado. (Fanon, 2022, p. 32, grifo do autor)

Fanon (2022) analisou as relações coloniais e suas consequências na modernidade do ponto de vista do colonizado, isto é, daquele que foi privado de sua humanidade devido ao racismo colonial e à lógica de classificação que ainda persiste na forma como a modernidade é percebida subjetivamente. Para o autor, a descolonização é essencialmente um processo violento. Ao compreendê-la como um fenômeno inerentemente vinculado à violência, também é possível compreender como a violência colonial continua a afetar a sociedade moderna. Segundo Fanon (2022), a descolonização não pode ser concebida como um fenômeno imperceptível, uma vez que transforma significativamente o sujeito colonial. Ela internaliza no ser um novo ritmo, uma nova linguagem e uma nova humanidade, ou seja, cria novos sujeitos.

Em meio ao processo de descolonização, a situação colonial passou a ser questionada e deixou transparecer toda sua perversidade e violência. Consequentemente, o sujeito colonizado imerso nesse processo, torna-se constantemente apto a situações de violência. "Desde seu nascimento, está claro para ele que aquele mundo estreito, repleto de proibições, só pode ser reformado pela violência" (Fanon, 2022, p. 33).

O mundo colonial ocidental é um mundo maniqueísta: do bom e do mau, do puro e do impuro, do branco e do negro, do humano e do não humano; o colono se encarrega de fixar a figura do colonizado no polo entendido como negativo na visão dualista colonial. Nesse

contexto, a raça representa o elemento de cisão entre os dois polos e produz efeitos materiais como as desigualdades que atingem, sobretudo, ao colonizado. Diante disso, Fanon (2018) considera o racismo como parte intrínseca da cultura colonial e propõe questionamentos que ajudam a desnaturalizá-lo em sociedades marcadas de diferentes formas pelas relações coloniais.

> O racismo que temos visto é apenas um dos elementos de algo muito maior: aquele da opressão sistematizada de um povo. Como comporta-se um povo que oprime? [...] Assistimos então à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário e as técnicas são desvalorizadas. Como explicar e contabilizar esta constante. [...] As referidas tentativas ignoram voluntariamente o caráter incomparável da situação colonial. [...] é preciso quebrar os sistemas de referência. A exploração, o depuramento, a invasão, o sequestro, o assassinato objetivo, multiplicaram-se de uma maneira que admitiram esquemas culturais ou meios condicionantes desse saque (Fanon, 2018, p. 21, 22).

Portanto, fica evidente que reverter os danos históricos, materiais e subjetivos causados pela colonização requer um processo igualmente contundente ou até mais intenso do que a própria colonização. Na perspectiva de Fanon (2022), a descolonização em seu sentido pleno deve ser entendida como uma luta pela libertação liderada pelo sujeito colonizado, que busca não apenas a emancipação nos moldes dos valores europeus iluministas, mas a obtenção da liberdade em um sentido coletivo.

As críticas aos estudos pós-coloniais geralmente se concentram na preocupação com a possível invisibilização da agência dos colonizados e no não reconhecimento das influências do colonialismo no período pós-colonial. Por exemplo, a crítica de Gayatri Spivak (2010) aos intelectuais pós-coloniais se fundamenta na observação de que alguns autores considerados clássicos nessa abordagem acabaram assumindo o papel de "porta-vozes" dos colonizados, falando por eles quando estes não tinham voz. Isso ocorre quando os colonizados não são reconhecidos como sujeitos cujos discursos devem ser considerados tanto do ponto de vista político quanto intelectual.

Spivak, como uma das autoras que participa do grupo *subaltern studies* que surgiu na Índia por volta dos anos 1980, levanta a seguinte questão: "Pode o subalterno falar?". A autora discute a subalternidade partindo da experiência colonial de mulheres indianas, vítimas da dominação patriarcal que estabelece que as mulheres viúvas devem sofrer imolação após o falecimento de seus cônjuges.

Spivak argumenta criticamente sobre o uso inadequado do termo “subalterno” que, segundo ela, não deve ser utilizado para se referir a qualquer grupo subalterno. Sua influência

para o emprego do termo parte da definição de Antonio Gramsci e está relacionada à posição que o "proletariado" ocupa na sociedade de classes, ou seja, aquele grupo cuja voz não pode ser ouvida em função do lugar social marginalizado que ocupa.

Nesse contexto, o termo “subalterno” é utilizado para se referir às camadas mais baixas da sociedade, marginalizadas economicamente, politicamente e alijadas da possibilidade de ocuparem estratos sociais mais elevados e que, por esse motivo, não podem falar de modo a terem suas falas consideradas. Spivak também pontua que o silenciamento das mulheres é ainda maior devido às desigualdades de gênero. (Almeida, 2010, p. 12).

Ao longo do texto, particularmente, dou preferência ao uso do termo “subalternizado” em detrimento do termo “subalterno”, pois a língua e o emprego de seus prefixos e sufixos também influenciam no modo como os sujeitos vão ser vistos, pensados e referidos socialmente e teoricamente. Na palavra "subalternizado", o sufixo atribui um sentido de conversão; ou seja, os sujeitos não são essencialmente subalternos, mas passaram por um processo de dominação e exploração a partir do qual se tornaram subordinados. Não se trata de uma qualidade intrínseca aos sujeitos como sugere o emprego do termo "subalterno".

As críticas de Spivak aos intelectuais pós-coloniais se fundamentam na ideia de que todos os atos de resistência que ocorrem em nome do “subalterno”, o interdizendo e limitando sua agência, estão associados a discursos hegemônicos. Para a autora, há uma certa cumplicidade na postura dos intelectuais pós-coloniais em relação à apropriação da fala do “outro”, como se este fosse apenas um objeto de conhecimento. Nesse sentido, o papel dos estudos pós-coloniais deveria ser questionar a perpetuação das formas de dominação modernas e oferecer caminhos para que os subalternos possam falar e ser ouvidos (Almeida, 2010, p. 12).

Com efeito, as críticas de Spivak apresentam tensões produtivas ao campo teórico, tendo em vista que a teoria crítica deve apresentar uma dimensão prática, contestadora e engajada (Almeida, 2010). A autora repensa inclusive sua própria postura intelectual com o cuidado de não se posicionar como porta-voz dos subalternos, mas como agente da transformação social para que estes possam ser efetivamente ouvidos.

Contudo, concordo com Kilomba (2019) sobre o fato de que resumir à experiência dos sujeitos colonizados à subalternidade vai ao encontro das ideologias dominantes que pressupõem que os grupos subalternizados não têm uma interpretação válida sobre sua própria condição de oprimidos e por isso são incapazes de superar os discursos coloniais. Além disso,

é relevante ponderar o lugar de enunciação do qual determinados intelectuais pós-coloniais estão falando.

Grada Kilomba e Frantz Fanon, autores com os quais diálogo ao longo do texto, por exemplo, ocupam uma posição desprivilegiada no campo da produção teórica, já que suas perspectivas denunciam os resquícios do colonialismo e, consequentemente, tendem a ser invisibilizadas pela lógica epistemicida dominante. Seus corpos racializados e as experiências vividas em uma sociedade moderno/colonial, moldada pela branquitude, refletem diretamente no tipo de conhecimento que produzem – um conhecimento localizado de acordo com as experiências vividas. Assim, esses intelectuais pós-coloniais não atuam como porta-vozes dos grupos subalternizados, mas assumem seus lugares de enunciação, amplificando as vozes silenciadas, incluindo as suas próprias.

Dialogando com Silvia Rivera Cusicanqui (2018), é importante destacar que a experiência colonial deixou profundas marcas subjetivas, como "feridas coloniais". Essas cicatrizes atravessam a construção da identidade desses sujeitos historicamente subalternizados, cuja marginalização continua a permear todas as esferas da vida daqueles que, na modernidade, possuem corpos, conhecimentos e culturas dissidentes em relação ao padrão colonial eurocêntrico. Tais feridas não geram apenas uma experiência unilateral de "subalternização", mas também fomentam agenciamentos que se manifestam de diferentes formas, quando esses sujeitos insurgem contra os desígnios da ordem dominante.

Considerando que a experiência colonial é heterogênea, podendo variar conforme os marcadores sociais da diferença e as localizações espaço-temporais dos diferentes grupos, Cusicanqui (2018) sugere que uma das potencialidades da "ferida colonial" residem na dimensão afetiva, que gera processos de identificação não fixos. Em outras palavras, embora os sujeitos vivenciem experiências coloniais distintas, existe alguma identificação que permite confluir essas experiências ao invés de homogeneizá-las.

Por exemplo, uma mulher negra e um homem negros ocupam lugares sociais diferentes em suas experiências coloniais, mas o afeto político e empático dos homens pode mobilizá-los a apoiar a emancipação de mulheres negras, sem silenciá-las ou protagonizar seu processo de emancipação com relação à colonialidade do gênero. Da mesma forma, as mulheres podem corroborar processos de emancipação coletivos que abrangem as demandas políticas de homens negros. Segundo Cusicanqui (2018), esse processo assegura que as identidades não sejam

homogeneizadas e libera os sujeitos de culpas internalizadas, perpetuadas pelas formas de dominação coloniais.

Trazendo essa reflexão para a experiência colonial de intelectuais pós-modernos que também são subalternizados, é importante notar que esses sujeitos estão em um lugar social também distinto ao dos outros grupos sociais que denunciam, em suas produções teóricas, serem vitimizados pela dominação moderno/colonial. Esse lugar social afeta seu acesso ao campo do conhecimento e a possibilidade de difundir teoricamente essas discussões. No entanto, esses intelectuais pós-modernos subalternizados afirmam seus lugares epistêmicos, adotando uma perspectiva teórico-epistemológica que problematiza tanto o lugar social desigual que ocupam, quanto o lugar desigual de outros sujeitos cujas realidades também são marginalizadas. Em diálogo com Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel (2016), pensar a partir se um lugar subalternizado expressa um compromisso ético e político na elaboração de práticas e conhecimentos contra hegemônicos.

Nessa perspectiva, a decolonialidade surge como uma alternativa teórica, epistêmica e política desenvolvida pelo grupo M/C, composto por intelectuais latino-americanos(as) e americanistas como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Rita Segatto, Maria Lugones, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel, entre outros(as). Esse grupo desempenhou um papel fundamental na atualização dos paradigmas das Ciências Sociais na América Latina no século XXI, cujo objetivo principal foi problematizar as questões antigas e novas enfrentadas pelo continente latino-americano, priorizando a "opção decolonial" como uma abordagem epistêmica, teórica e política para compreender e transformar o mundo, contrapondo-se à persistente colonialidade global em todos os aspectos da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 89).

De acordo com Aníbal Quijano (2005) a colonialidade do poder representa um dos elementos do padrão de poder hegemônico da modernidade. Para elaborar esse conceito, o autor teve como ponto de partida a experiência colonial na América Latina. O diferencial das análises de Quijano em relação às demais produções teóricas acerca da categoria “raça” é a ênfase dada ao papel central que ela desempenhou nas relações de dominação e exploração, especialmente na América Latina, o que levou ao desenvolvimento dos conceitos de colonialidade e decolonialidade nas Ciências Sociais.

Segundo Quijano (2005), a raça é uma categoria mental da modernidade e não tem origem antes da América, ou seja, trata-se de uma construção social que se tornou presente nas

relações sociais apenas após a chegada dos colonizadores no território originalmente conhecido como *Abya Yala*. Desse modo, além de produzir danos materiais, a "descoberta" deu origem a um padrão determinante de formas de ser, saber, poder e subjetividade em detrimento de outras.

A "raça" cumpriu um papel fundamental nesse período histórico, pois demarcou as diferenças fenotípicas entre "conquistados" e "conquistadores", delimitando os desdobramentos dessa diferenciação, como a desigualdade, a dominação e a exploração. Apesar de sua natureza abstrata, a raça tem um impacto real e prejudicial: o racismo, que persiste além do término das administrações coloniais e se mantém na sociedade moderna (Mignolo, 2017).

Importante destacar que as bases de dominação, exploração e conflito que sustentam a colonialidade não se mantém apenas pela dimensão do poder, mas requerem outras formas de acordo e consentimento que podem ser viabilizadas pela captura colonial da dimensão intersubjetiva do ser e do saber. Cada uma dessas dimensões corrobora visões de mundo que dominam, pelo menos, três elementos básicos.

A **colonialidade do ser** controla a dimensão do **tempo**, do **espaço** e da **subjetividade**, exercendo a inferiorização e desumanização dos povos colonizados e suas gerações subsequentes. Esse tipo de colonialidade coopta a visão e os demais sentidos do sujeito, esvaziando sua subjetividade do seu sentido de autenticidade e preenchendo-a de um único modo de ver, sentir e experienciar a realidade (Maldonado-Torres, 2020; Walsh, 2009 apud Nothaft; Lisboa; Bambirra, 2019).

A **colonialidade do saber** disputa o **sujeito**, o **objeto** e o **método** por meio da imposição do eurocentrismo como padrão de racionalidade e a desqualificação de outros modos de pensamento (Maldonado-Torres, 2020; Walsh, 2009 apud Nothaft; Lisboa; Bambirra, 2019). Ballestrin (2013) destaca que um dos principais pontos de atenção para o grupo M/C é a colonialidade do saber e sua busca pelo controle da dimensão epistêmica e epistemológica que revela o racismo epistêmico.

Em contrapartida, Nelson Maldonado-Torres introduziu o conceito de "giro decolonial" para descrever a virada epistêmica, teórica e política proposta pelo grupo M/C como uma alternativa à racionalidade hegemônica. A decolonialidade surge como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade, pois reconhecer que a colonialidade é constitutiva da modernidade é parte do pensamento decolonial em desenvolvimento (Ballestrin, 2013).

A decolonialidade, como uma proposta ética, política e epistêmica, desafia a racionalidade eurocêntrica que reduz o conhecimento a dados quantificáveis e analisáveis e reconhece que os dados não se limitam a uma temporalidade linear, mas surge da interseção de múltiplas temporalidades. Enquanto as teorias modernas negligenciam a descolonização e ignoram os processos que a precederam, os estudos decoloniais revelam os efeitos tardios do colonialismo na modernidade. Eles questionam criticamente o senso comum e os paradigmas científicos que universalizam conceitos de tempo, espaço, conhecimento e subjetividade (Maldonado-Torres, 2020).

> [...] ao invés de conceber o colonialismo como algo que acontece na modernidade em conjunto com outros períodos históricos, é mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da descoberta, tornou-se colonial desde seu nascedouro. Isso leva a uma mudança no modo de se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. É esse "além da modernidade", em vez de simplesmente independência, que se torna o principal objetivo da decolonialidade". (Maldonado-Torres, 2020, p. 32)

A decolonialidade é formada por dois aspectos fundamentais: o reconhecimento dos impactos tardios da colonização no contexto da luta e a compreensão de que lógica e as consequências do colonialismo podem persistir mesmo após o término das administrações coloniais. É importante considerar, especialmente, a agência dos colonizados diante desse contexto. A perspectiva decolonial se baseia principalmente em ferramentas conceituais e práticas desenvolvidas pelos sujeitos subalternizados pela colonialidade-modernidade. São esses sujeitos que impulsionam práticas e conceitos que promovem o processo de descolonização e emancipação coletiva (Maldonado-Torres, 2020).

A partir dessa revisão teórica, tornam-se mais perceptíveis as diferenças entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, o que garante uma maior segurança teórico-epistemológica à pesquisa ao investigar o tema proposto com base na interlocução de teóricos(as) que abordam temas afins, a partir de localizações geopolíticas e conceituais distintas. Além disso, também se tornam visíveis as "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023) e sua potência transdisciplinar, o que permite com que o conhecimento seja utilizado a favor da análise crítica das questões que a pesquisa suscita e de seus objetivos.

3.2 A perspectiva negra nas teorias críticas pós-coloniais e decoloniais

Embora os estudos decoloniais tenham trazido contribuições significativas para o campo das Ciências Sociais e Humanidades, especialmente por seu potencial interdisciplinar e pelos diálogos estabelecidos com diversas áreas do conhecimento, é importante ressaltar que a atualização e a perpetuação das formas de dominação e exploração coloniais, que transcenderam os limites políticos e temporais do fim da colonização, tem sido profundamente discutida pela perspectiva teórica negra. Mesmo sem o uso dos termos “colonialidade” ou “decolonialidade”, a ideia de romper com o projeto moderno/colonial já estava presente na tradição do pensamento negro (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

> A título de exemplo, podemos encontrar contemporaneamente essa ideia em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc. Entretanto, a articulação desta ideia – já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Aníbal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

Carneiro (2005) explica que o termo "raça" no campo do conhecimento possui uma perspectiva política e teórica que permite identificar desigualdades sociais entre brancos e negros. Os estudos sobre raça têm como objetivo principal transformar e modificar essas relações sociais que geram discriminação e assimetria racial. No entanto, é notável que muitas análises sobre as relações raciais no Brasil foram feitas sem levar em consideração a perspectiva da própria população negra e suas reivindicações.

Surgiram áreas de conhecimento cuja especialidade era "conhecer o Outro", ou seja, estudar e investigar a diferença como um objeto de pesquisa, domínio de saberes e poder. Isso deve-se ao fato de que, em geral, o(a) intelectual negro(a) é visto como objeto de conhecimento e não sujeito político e de conhecimento, o que demonstra a desqualificação da resistência negra e evidencia o atributo da racialidade como instrumento de subalternização e exclusão social (Carneiro, 2005).

Ao observarmos que a população negra continua sendo um dos grupos com os piores indicadores sociais, torna-se evidente a manifestação da colonialidade do poder. Nesse contexto, é essencial destacar as convergências entre as interpretações dos intelectuais negros(as) e os estudos decoloniais. A exemplo, embora Lélia Gonzalez não tenha abordado diretamente o conceito de colonialidade, suas leituras críticas apontam para um fenômeno

similar ao identificado por Quijano como um dos elementos do padrão de poder mundial: o capitalismo.

Quijano (2002) identificou o capitalismo como um sistema que estruturalmente articula diversas formas históricas de controle do trabalho, incluindo escravidão, servidão e mercantilismo, e está intrinsecamente relacionado a todas as outras formas de dominação, as quais têm em comum a produção de mercadorias em escala global, sendo o capital a principal forma de controle do trabalho por meio da exploração e comercialização da força de trabalho.

Apesar de haver uma vasta correspondência para o que se refere ao termo "globalização", este não se resume apenas à ideia de integração econômica, política e cultural crescente no mundo que se potencializa por meio do avanço científico-tecnológico. Para Quijano (2005), a globalização representa um dos estágios do desenvolvimento do padrão de poder mundial atual, forjado a partir da constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado.

Sendo assim, a globalização não é um fenômeno contingencial, a-histórico e inevitável, mas resulta de um amplo e intenso conflito pelo controle do poder, do qual os ditos vencedores são lideranças que representam a colonialidade e o colonialismo, enquanto os vencidos, são os grupos dissidentes e subalternizados pela dinâmica de poder colonial/capitalista/moderna (Quijano, 2002, p. 13).

Nesse contexto, Gonzalez (2018b) analisa como o capitalismo industrial monopolista desempenha um papel fundamental no "desenvolvimento desigual e combinado", impedindo um crescimento equitativo das forças produtivas, principalmente nas regiões consideradas subdesenvolvidas. O Brasil é um exemplo da reprodução desse "desenvolvimento desigual e combinado", que se baseia na dependência econômica neocolonial, na persistência das antigas forças produtivas e na criação de uma "massa marginal" que desempenha um papel funcional no sistema capitalista. A articulação entre o capital comercial, o capital industrial competitivo e o capital industrial monopolista – que se estabelece como hegemonia – garante a perpetuação do "desenvolvimento desigual e combinado" em diferentes momentos históricos.

O crescimento desassistido da sociedade brasileira criou uma superpopulação que passa a compor uma "massa marginalizada" que se torna funcional, pois está sujeita ao desemprego, às escassas oportunidades de qualificação profissional e ao subemprego que, dentre outros elementos, garante a exploração da força de trabalho como base do sistema econômico vigente (Gonzalez, 2018b, p. 77, 78).

Gonzalez (2018b) ressalta que os mais baixos níveis de capacitação profissional são compostos pela população negra, o que demonstra um reflexo prático da desigualdade sócio

racial. A estruturação desse processo atinge instâncias políticas, econômicas e ideológicas, capazes de naturalizar práticas e relações sociais com base na desigualdade e posicionar atores sociais em lugares marginalizados ou favorecidos. O privilégio racial é o que determina o modo como esses lugares são dispostos a esses atores. Nesse sentido, é possível inferir que o privilégio racial também consolida a formação da "massa marginal" e potencializa o "desenvolvimento desigual e combinado" da sociedade brasileira que também deve ser analisada por um viés racial.

> Quando se trata de competir para o preenchimento de posições que implicam em recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma **divisão racial do trabalho** (Gonzalez, 2018b, p. 78, grifo nosso).

De fato, a divisão racial do trabalho é um fator crucial para a reprodução das desigualdades e como uma manifestação contínua do colonialismo na sociedade moderna. Mesmo que essa divisão não seja feita explicitamente, ela ainda acontece. Após a colonização, a raça foi empregada como critério de diferenciação entre colonizadores/colonizados, e, na modernidade, intelectuais como Lélia Gonzalez identificam a influência da categoria "raça" no estabelecimento das desigualdades. Nesse sentido, as observações de Gonzalez se aproximam das de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder, uma vez que a "raça" permanece como uma categoria determinante das relações de dominação e exploração na modernidade, ainda que sob novas formas.

Sueli Carneiro (2011) aponta a durabilidade das relações de desigualdades provenientes da escravização da população negra no Brasil, o que também indica uma aproximação com os aspectos das relações raciais destacados pela colonialidade do poder. Tal desigualdade está baseada na ausência de políticas econômicas e sociais que fossem direcionadas à reparação dos séculos de exploração dos recém-libertos e seus antepassados.

A noção de direitos humanos torna-se questionável diante desse cenário, uma vez que a ideia de que determinados sujeitos são mais humanos do que outros é predominante e produz a naturalização da desigualdade de direitos. Ao passo que as minorias racializadas são estabelecidas no imaginário social como grupos cuja humanidade é incompleta, naturaliza-se a ideia de que são passíveis de não acessarem os direitos humanos de forma igualitária. Nesse sentido, a efetivação da igualdade de oportunidades para pessoas negras torna-se uma abstração em decorrência do esvaziamento das políticas de ações afirmativas (Carneiro, 2011).

Em uma perspectiva semelhante, Fanon (2022) questiona o modo como o Estado estabelece o direito na modernidade a partir da proposição de uma teoria humanista. O autor sugere que os direitos humanos sejam elaborados a partir da realidade daqueles que tem sido desumanizados, reivindicando que as diferentes formas de ser e estar no mundo sejam contempladas tanto no processo de formulação dos direitos humanos, como na ruptura com o padrão de poder que se consolidou tendo como base a desumanização da maioria da população mundial, sobretudo, uma maioria negra (Pires; Queiroz; nascimento, 2022).

No contexto estadunidense, a romancista e especialista em estudos negros, Sylvia Wynter, investigou a lógica classificatória que se estabelece entre sujeitos de diferentes origens étnico-raciais; lógica essa que destituía de humanidade e cidadania jovens negros de classes sociais desprivilegiadas economicamente. Em conjunto com outros intelectuais negros como o sociólogo norte-americano W.E.B Dubois e a historiadora caribenha Elsa Goveia, Wynter argumenta que a "raça" é predeterminante para a distribuição desigual dos recursos globais produzidos coletivamente e, consequentemente, para a formação de uma maioria pobre e negra e uma minoria rica e branca.

Nessa perspectiva, é possível inferir que a "inferioridade genético-racial" de pessoas negras é uma crença comum entre todas as sociedades americanas e segue corroborando hierarquias sociais, mas são percebidas como uma mera contingência estabelecida pelo "grande jogo de azar chamado vida" (Wynter, 2021, p. 82). Sendo assim, tendemos a entender a superioridade/inferioridade racial como sendo um processo a-histórico quando, na verdade, não o é.

Segundo Wynter (2021), a população negra é o único grupo das Américas que se tornou propriedade após 1492, período que marca as "descobertas" e o início da colonização europeia. A apropriação de povos negros pelos colonizadores atribuiu-lhes o *status* de escravizado, que foi internalizado pelos "olhos interiores" e pela lógica classificatória fundada a partir dos paradigmas cristãos eurocentrados.

Os "olhos interiores" são aqueles com os quais percebemos a realidade através dos valores, modelos culturais e compreensão subjetiva que construímos ao longo do tempo, conforme nos são apresentados. Em diálogo com Helen Fein[8], Wynter (2021) destaca que o sistema que classifica e desumaniza o "outro" promove a aniquilação de grupos dissidentes ao padrão europeu em favor da "identidade nacional".

[8] Wynter utiliza como referência a obra "*Accouting for Genocide: National Responses and Jewish Victimization during the Holocaust"*.

> Qual é a nossa responsabilidade na feitura desses “olhos interiores”? [...] Por que esse olho é tão intimamente vinculado a esse código tão determinante do nosso comportamento coletivo, com ao qual demos o nome de raça? Na esteira dos protestos em Los Angeles, Christopher Jenks, professor de sociologia, aponta: “parece que estamos sempre tentando reduzir a raça a alguma outra coisa. No entanto, lá fora, nas ruas, a raça não se reduz a nenhuma outra coisa’. Depois de muito me debater com essa questão a partir da perspectiva “não canônica” dos Estudos Negros [...] cheguei à conclusão de que não apenas “raça” enquanto questão não pode ser reduzida a qualquer outra coisa, mas que somos nós, na academia, que sustentamos “raça” e, portanto, a [sua] lógica classificatória (Wynter, 2021, p. 76, 77).

A forma como as pessoas negras são inferiorizadas é parte do nosso sistema de conhecimento atual e seus modelos de pensamento. Wynter (2021) discute, em consonância com Michel Foucault[9], que as disciplinas fundamentais da modernidade foram inicialmente formuladas por pensadores europeus no final do século XVIII. Nessa perspectiva, os seres humanos são pensados fora da compreensão subjetiva ("olhos interiores") que, todavia, baseia-se nas categorias e classificações estabelecidas pelos paradigmas atuais das Humanidades e Ciências Sociais.

Dentro da forma como as disciplinas são organizadas, considera-se que uma pessoa é verdadeiramente humana quando seus comportamentos estão de acordo com as normas estabelecidas pela cultura local (moderna/colonial), e não apenas com base nas características biológicas da espécie. É por meio das "concepções de si" que são criadas pelos "códigos discursivos específicos da cultura" que um indivíduo se torna humano de acordo com essa lógica classificatória estabelecida pelas disciplinas (Wynter, 2021, p. 79, 80).

Considerando as implicações das Ciências Humanas europeias na construção da lógica classificatória dos seres humanos apresentada por Wynter, é pertinente ampliar esse diálogo com a colonialidade do saber, articulando-o à análise de Sueli Carneiro (2005) sobre o dispositivo de racialidade e suas implicações ontológicas e epistêmicas. A filósofa buscou ampliar a abrangência do conceito de dispositivo sobre as relações de poder, relacionando-o à interpretação das relações raciais no Brasil. A princípio, é necessário compreender em que contexto o dispositivo surge para então compreender como ele opera.

Segundo Foucault, o dispositivo surgiu diante da demanda de atender a uma urgência em um determinado momento histórico, logo, assumiu um papel planejado e influente. O dispositivo caracteriza um conjunto multifacetado que se estabelece por meio do enredamento

[9] Wynter utiliza como referência a obra “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas”, de Michel Foucault.

entre “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo”. (Foucault, 1979, p. 216).

O dispositivo surgiu no contexto de transição do governo soberano para um governo baseado em técnicas de poder e disciplina, a partir do século XVIII. Essas técnicas visam exercer controle sobre a vida e a morte dos indivíduos por meio do Estado, conhecido como biopoder. A biopolítica não substituiu a dinâmica de poder das estruturas de soberania, mas sim se complementou com ela. Ambas as técnicas de poder são disciplinadoras e atuam para controlar os corpos e comportamentos das pessoas. A disciplina, constitutiva do dispositivo de poder, busca vigiar, treinar e punir os indivíduos, mas também se volta para o controle coletivo da população. Dessa forma, o dispositivo de poder é um mecanismo regulador que influencia os corpos, comportamentos e subjetividades (Foucault, 2005, p. 289).

Carneiro (2005) destaca que o conceito de dispositivo de Foucault é útil para entender a complexidade do racismo e da discriminação racial no Brasil. No entanto, a autora pontua que Foucault analisou o racismo principalmente sob a ótica do holocausto judeu, sem considerá-lo como um mecanismo de poder que molda e estrutura as relações raciais e sociais em sociedades multirraciais. Ao considerar a dimensão de “racialidade” na dinâmica do dispositivo de poder para abranger as relações raciais no Brasil, Carneiro (2005) identifica como o poder atua sobre as pessoas com base em suas características raciais.

> Se um dispositivo é concebido por Foucault como um dispositivo de poder das sociedades disciplinares, no caso do dispositivo de racialidade além de sua função eletiva ou subalternizadora dos seres humanos segundo a raça, uma nova estratégia de poder pôde somar-se ou a ele acoplar-se (apoiando-se em dispositivos de poder anteriores à sua emergência), re-significando-o, instrumentalizando-o segundo essa nova estratégia ou nova tecnologia de poder sobre a racialidade. Agrega-se para Foucault uma nova dimensão, que ele denomina de biopolítica ou biopoder. Nessa biopolítica, gênero e raça articulam-se produzindo efeitos específicos, ou definindo perfis específicos para o "deixar viver e deixar morrer" (Carneiro, 2005, p. 72).

A noção de colonialidade também pode ser articulada ao conceito de dispositivo nesse sentido, pois ambos têm como efeito a naturalização do extermínio de determinados grupos em contextos geopolíticos distintos. Na perspectiva de Maldonado-Torres (2020), a colonialidade abrange dimensão do poder, do ser e do saber. A dimensão em comum entre essas três formas de colonialidade é o sujeito, que representa um campo de disputa e um território que deve ser dominado para que uma determinada ordem e visão de mundo permaneçam hegemônicas. Em

outras palavras, o elemento integrador entre a colonialidade do poder, do ser e do saber é o sujeito ou o "condenado", nos termos de Fanon.

> Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. A colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno. (Maldonado-Torres, 2020, p. 44).

É importante identificar que a intenção em cooptar a consciência do colonizado, tornando-o inerte às investidas coloniais e reprodutor de um projeto que o aliena, é parte do projeto de perpetuação da dinâmica moderno/colonial. Maldonado-Torres (2020) afirma que as problematizações e os questionamentos aos imperativos hegemônicos provocam uma espécie de ansiedade que desestabiliza segurança do "sujeito-cidadão moderno" e suas instituições. Embora o autor não se refira ao conceito de dispositivo, é possível interpretar em sua análise que este mecanismo de poder cria no sujeito-cidadão moderno a expectativa de que o sujeito colonizado não aja como um questionador ou expresse seu potencial de agente.

> A ordem das coisas do mundo moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato. Conotações patológicas específicas são dadas para diferentes corpos e diferentes práticas, dependendo do gênero específico, do sexo, da raça e outros marcadores (Maldonado-Torres, 2020, p. 31).

Diante da iminência do colonizado assumir a postura de questionador, Maldonado-Torres (2020) afirma que o sujeito-cidadão moderno trata de deslegitimar seus questionamentos, a fim de invisibilizar o debate e o potencial das discussões acerca da colonização e descolonização. As reflexões de Fanon também mostram que o colono está preocupado com a possibilidade de o colonizado se conscientizar do processo ao qual foi submetido e se rebelar. Para evitar essa reação durante a descolonização, o colono tenta atrair a razão do colonizado. A oferta de segurança e promessa de progresso são apresentadas como valores coloniais a serem adotados em benefício de todos. No entanto, a massa colonizada, composta por indivíduos conscientes, rejeita esses valores durante o processo de

descolonização, pois eles são percebidos como uma versão atualizada dos mesmos valores coloniais que os oprimiram por séculos (Fanon, 2022).

Assim como existem saberes hegemônicos, também surgem saberes insurgentes provenientes da resistência que contestam a verdade dominante sobre a questão racial e os processos de colonização e descolonização. Foucault reconhece que, mesmo em um campo onde o poder se estabelece, também podem surgir resistências, abrindo espaços para negociação com o poder. Portanto, embora o dispositivo de racialidade possa ser paralisante para o grupo "dominado", também pode ser utilizado como um contexto para a produção de resistências. A resistência possibilita ao sujeito negro utilizar o dispositivo como ferramenta para criar contrapartidas (Carneiro, 2005).

Considerando que a sociedade moderna/colonial do ponto de vista dos estudos decoloniais e do ponto de vista da biopolítica é um campo onde o poder se manifesta, juntamente com suas contrapartidas insurgentes, é possível identificar que a emergência de uma nova geração de intelectuais negros(as), conforme pontuou Carneiro (2005). Esses/essas intelectuais têm rompido as barreiras que historicamente limitaram seus acessos e de seus pares às instâncias superiores de conhecimento. Conscientes dos processos que levaram a essa exclusão, esses/essas intelectuais abordam questões que a tradição acadêmica hegemônica não problematizou, provocando uma angústia que desestabiliza o as expectativas do sujeito-cidadão moderno em relação ao projeto civilizatório e institui ao colonizado a qualidade de agente e questionador.

Fanon (2020) argumenta que é necessário questionar a lógica classificatória racial colonial e seus efeitos permanentes após a descolonização, pois o ato de questionar pode permitir que os indivíduos compreendam os processos que levaram a construção das dicotomias entre Eu/Outro, superioridade/inferioridade, normal/patológico, branco/negro, ao recuperar uma consciência de si mais profunda e crítica que os possibilite agir de forma ativa e estratégica no contexto vigente.

Em síntese, os estudos sobre pós-colonialismo, neocolonialismo, colonialidade e os estudos negros fornecem uma visão abrangente das complexas dinâmicas que moldam as relações sociais em nossos tempos. Ao explorar a intersecção do racismo com outras formas de opressão, como classe e gênero, essas correntes de pensamento revelam, de diferentes maneiras, como as estruturas de poder continuam a influenciar a realidade contemporânea.

Além disso, o entendimento sobre essas correntes de pensamento também evidencia que aqueles que foram subalternizados e marginalizados ao longo da história não são meramente passivos, mas sim agentes que propõem novas formas de ser e coexistir. Ao resistirem à lógica

classificatória colonial-moderna, esses grupos nos desafiam a repensar os imperativos do atual sistema de poder e dominação, buscando construir caminhos mais igualitários e justos, onde a coexistência entre diferentes modos de ser e pensar seja possível, e o cerceamento dessas possibilidades seja questionado.

Compreendo que a perspectiva negra na construção dessas correntes de pensamento, assim como as "aproximações descolonizantes" (Flórez-Flórez; Olarte-Olarte, 2023), desempenha um papel fundamental na contextualização das experiências das mulheres negras sujeitas desta pesquisa. O diálogo entre intelectuais negros(as) e demais autores(as) que adotam uma perspectiva “descolonizante” em relação aos impactos da colonialidade sobre corpos negros e femininos, assim como na produção de conhecimentos, se revelam como aportes fundamentais para o desenvolvimento da tese, pois são essenciais para entender como essas mulheres elaboram conhecimentos emancipatórios, mesmo diante das opressões e desigualdades que enfrentaram ao longo de suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais, tendo suas trajetórias constituídas por “marcas descolonizantes”. Nesse sentido, o subcapítulo seguinte se dedica a contextualizar esses processos, destacando o protagonismo das mulheres negras na educação brasileira.

3.3 Mulheres negras e seus aportes à de(s)colonização da educação brasileira

As análises realizadas durante a revisão bibliográfica e a construção do referencial teórico demonstram que as trajetórias de mulheres negras, embora marcadas por singularidades, possuem um aspecto central comum: as opressões interseccionais e as resistências alternativas que essas mulheres articulam para se autodefinirem. Essas resistências desafiam as opressões, assim como cumprem uma função essencial na descolonização de suas trajetórias e subjetividades.

Concordo com Gomes (2017) ao afirmar que a construção da identidade de mulheres negras educadoras, tanto como mulheres quanto como profissionais, é moldada por suas experiências em diversos âmbitos: escolar, familiar, acadêmico, político, espiritual, e pelas memórias de outros momentos de suas vidas. Contudo, alguns aspectos ressaltados por Freitas (2017) demonstram que, historicamente, a construção da identidade dessas mulheres foi marcada por uma série de percalços.

O caráter desigual com que a educação formal foi estruturada no Brasil contribuiu para a limitação do acesso de mulheres negras às instituições de ensino, o que demanda uma ampliação do conceito de educação para que seja possível abranger o trabalho educativo

realizado por mulheres negras cuidadoras ao longo da história. Nessa perspectiva, é importante reconhecer que as mulheres negras sempre desempenharam um papel fundamental na educação do povo brasileiro, considerando que a educação vai além dos espaços formais e se manifesta na proposta de que crianças e adolescentes se desenvolvam a partir de experiências compartilhadas (Freitas, 2017).

Diante disso, o objetivo deste capítulo é apresentar uma contextualização histórica da participação das mulheres negras na construção da educação brasileira até os dias atuais, levando em consideração as nuances temporais e a influência histórica, social e política na formação de suas identidades como mulheres e profissionais.

Nesse contexto, a educação é entendida como um meio pelo qual as mulheres negras, historicamente, têm descolonizado suas subjetividades, seus processos formativos enquanto profissionais e seus modos de ensinar e produzir conhecimento. Aqui, o termo "descolonização" é utilizado de maneira conceitual e está relacionado a um processo contínuo de resistência às formas de dominação colonial que transcende um período de tempo, manifestando-se ainda atualmente.

Para dar continuidade a essa discussão realizo uma aproximação com a pedagogia feminista negra como orientação teórico-metodológica, a fim de tornar mais nítida a relação entre as experiências sociais e as práticas educativas de mulheres negras educadoras para a construção de "práticas pedagógicas de resistência". O termo e a proposta teórico-metodológica da pedagogia feminista negra foram sistematizados pioneiramente pela socióloga e educadora nova iorquina Barbara Omolade (1993). A autora relaciona o termo às estratégias críticas e emancipatórias de ensino que as mulheres negras vêm produzindo no trabalho pedagógico, muito influenciadas pelas nuances de suas experiências de opressões racistas, classistas e racistas (Pinho, 2022).

Segundo Omolade (1993), a pedagogia feminista negra tem como objetivo incluir e expandir o alcance de conhecimentos contra hegemônicos, apresentando aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem perspectivas de justiça social e emancipação referenciadas pelas experiências de mulheres negras marcadas por seus esforços em se tornarem reconhecidas como agentes sociais da transformação.

Omolade (1993) argumenta que, além de se preocupar com a formação de mulheres negras, a pedagogia feminista negra apresenta formas de ensinar e aprender relacionadas às experiências históricas de mulheres negras frente as opressões raciais, de gênero e classe. Nesse sentido, a pedagogia feminista negra evidencia o caráter revolucionário da prática pedagógica

de mulheres negras que somam às suas práticas pedagógicas elementos relacionados à resistência às opressões (Pinho, 2022).

Sendo assim, embora Omolade tenha a universidade como ponto de partida para sua discussão sobre os desdobramentos da pedagogia feminista negra, entendo que outros espaços de produção de conhecimento, formais ou não formais, também são relevantes para analisarmos os processos de ensino desenvolvidos em uma perspectiva crítica e emancipatória, partindo da experiência de mulheres negras educadoras e de seu protagonismo na construção de "pedagogias de resistência" ao longo de diferentes períodos históricos.

A pedagogia feminista negra nos fornece elementos para visualizar que a participação de mulheres negras na construção da educação brasileira não é recente. Durante o período colonial, as mulheres negras desempenharam papeis sociais que ainda hoje operam como estereótipos inferiorizantes atribuídos às suas imagens. Um deles está relacionado à figura da "Mãe Preta", associado às amas durante o Brasil colônia. Em entrevista, Lélia Gonzalez argumenta que devido à feminização dos trabalhos de cuidado decorrente do patriarcado, as mulheres assumem também o papel de socializadoras, responsáveis por inserir as crianças na ordem cultural vigente.

No caso das mulheres negras, principais responsáveis pelos cuidados com os(as) filhos(as) dos "senhores", é possível afirmar que elas foram, efetivamente, as pessoas responsáveis pela formação do repertório cultural afrocentrado ao longo da primeira infância dessas crianças. O ato de contar histórias referenciadas pela história e cultura africana introduziu tanto na formação das crianças, quanto no inconsciente cultural brasileiro, uma negritude a qual se busca negar e invisibilizar (Gonzalez, 2018a, p. 39).

> Oriundas ou herdeiras de uma forte "tradição oral", as mulheres negras, fossem africanas, brasileiras, cativas, forras ou nascidas livres, transmitiam às crianças das quais cuidavam saberes marcados pela cultura africana, fosse ao som das palavras, na musicalidade das cantigas de ninar, na tradição guerreira das histórias contadas para aquietar. Assim, os saberes diversos, quer aprendidos na diversidade do continente africano ou ouvidos, recontados e adaptados em solo brasileiro, foram repassados na forma de cantigas e histórias de ninar, expressando padrões de sociabilidade influenciados pela riqueza da tradição cultural africana (Freitas, 2017, p. 47).

Estabelecendo um diálogo entre a perspectiva de Gonzalez (2018a) e Freitas (2017), é possível identificar a participação pioneira que essas mulheres tiveram na socialização das crianças brasileiras e na construção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Considerando que o ato de educar também consiste em possibilitar que a criança acesse os

conhecimentos produzidos culturalmente por gerações anteriores e que, o principal referencial de mulheres negras eram seus antepassados africanos, o ato de cuidar e de educar desempenhado pelas amas estava diretamente relacionado à construção dos primeiros aspectos do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Fenômenos como este demonstram que, mesmo tendo sido impedidas de acessar a educação formal a princípio e, posteriormente, continuassem tendo suas contribuições teóricas invalidadas, por meio dos atos de cuidado, socialização e educação, as mulheres negras desenvolveram formas de resistência alternativas à dominação cultural colonial.

Concordo com Gonzalez (2018a, p. 40) quando afirma que as resistências têm variações. Um exemplo é a "resistência passiva" desempenhada pelas amas. Por meio da contação de histórias, essas mulheres tiveram grande influência na formação dos valores civilizatórios brasileiros, ainda que esse dado não seja devidamente reconhecido.

Entendo por formas de resistência "alternativas" aquelas resistências articuladas de modo estratégico para que a ação do sujeito "resistente" não desperte tanta atenção e produza represálias por parte dos sujeitos dominadores, mas que, ainda assim, cumpra a função política de contrapor à ordem dominante independente dos meios. No caso das amas, a dimensão do cuidado desempenhada no trabalho doméstico permitiu que a educação e a cultura fossem meios eficazes para construir uma forma de resistência política e cultural.

Pensar sobre as resistências alternativas não pode prescindir o diálogo com a colonialidade de gênero. De acordo com Lugones (2011), a sistematização do conceito de colonialidade de gênero contribui não apenas para desvelar as nuances das opressões interseccionais decorrentes das dinâmicas de poder moderno/coloniais, mas também nos permite visualizar que os sujeitos colonizados não são apenas vítimas dessa lógica de dominação. A partir de suas diferenças coloniais, de suas feridas coloniais e de seus traumas coloniais, conseguem resistir à colonialidade, produzindo o que venho buscando conceituar como "marcas descolonizantes" ao longo de suas trajetórias.

Desde a perspectiva da colonialidade de gênero, Lugones (2011) nos fala sobre uma "subjetividade resistente" ao argumentar que, assim como as formas de dominação se estruturam de forma complexa, as formas de resistência, historicamente, também apresentam suas complexidades. Em outras palavras, assim como as opressões não são totalmente perceptíveis e demandam sistematizações conceituais, experiências, articulações teóricas e políticas para sua compreensão, as formas de resistência também podem assumir formas de manifestações diversas. A "subjetividade resistente", por sua vez, opera em uma dimensão infra-política, ou seja, não se apresenta em uma política do público, mas

> [...] marca o giro para dentro, em uma política de resistência, para a liberação, e mostra o poder das comunidades e dos oprimidos ao construir significados resistentes e ao construir-se entre si contra a construção de significados e da organização social de poder. **Em nossas experiências colonizadas, genderizadas racialmente e oprimidas, somos também outros/outras do que o poder hegemônico nos faz ser**. Esta é uma conquista infra-política (Lugones, 2011, p. 109, tradução nossa, grifo nosso).

Sermos os(as) "outros/as que a experiência colonial nos faz ser", conforme mencionado por Lugones (2011, p. 109), consiste também em agir de modo distinto ao que o viés colonial predefiniu, vislumbrando possibilidades de emancipação para si e para seus pares. Tendo em vista que os sujeitos coloniais não eram e não são sujeitos passivos, eles podem corroborar o discurso dominante ou rejeitá-lo. As amas, por exemplo, diante do lugar subalternizado que ocupavam, construíam uma "subjetividade resistente" ao transgredir a cultura eurocêntrica a partir do cuidado e da educação das crianças em uma perspectiva afrocentrada.

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), junto à colonização do território americano, emergiu também o primeiro discurso do mundo moderno responsável pela difusão da ideia de inferioridade das populações africanas, indígenas, muçulmanas, etc., em resumo, pelo estabelecimento da "diferença colonial". Esse discurso instaurou a primeira fronteira imaginária do sistema mundo moderno/colonial, estabelecida com base nas diferenças raciais e culturais entre "colonizados" e "colonizadores".

Em diálogo com Lugones (2011, p. 109), a diferença colonial pode ser entendida como um dos aspectos constitutivos das "subjetividades resistentes", uma vez que opera não apenas como um marcador das desigualdades, mas também como um ponto de mobilização do pensamento de fronteira. A subjetividade resistente se desenvolve e se fortalece internamente; externamente, se manifesta como formas de contestações diversas. O "giro para dentro" dessa subjetividade mobiliza sujeitos(as) a serem agentes na construção de políticas de resistência e libertação, evidenciando o poder dos grupos oprimidos que se posicionam contra a dinâmica de poder moderno/colonial.

O pensamento de fronteira surge a partir de uma perspectiva "descolonizante", ou seja, representa uma contrapartida política e epistêmica dos grupos subalternizados pela dinâmica de poder moderno/colonial (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Se as fronteiras podem ser reais e imaginárias, é possível considerar que as amas constroem um pensamento de fronteira no espaço físico e cultural que a casa grande representa: um espaço de criação e reforço dos valores coloniais que são tensionados quando essas mulheres abrem brechas para ensinar os valores e culturas africanos às crianças, por meio do cuidado educativo. Sendo assim, torna-se inteligível

que o pensamento de fronteira emerge das margens. Portanto, é necessário considerar a margem como um lugar de repressão e de resistências (hooks, 1990; Kilomba, 2019), pois focar apenas em uma dessas dimensões pode limitar a compreensão de seu verdadeiro potencial.

Outro aspecto relevante a ser pontuado é que o modo como diferentes grupos subalternizados experienciam a diferença colonial é distinto, a depender de suas localizações temporais, espaciais e dos marcadores sociais da diferença que constituem suas identidades. No caso de mulheres negras educadoras, essa diferença colonial se articula, no mínimo, pelas diferenças que os processos de racialização e genderização produzem em suas realidades sociais. Ao longo desses processos, pode-se considerar que o "trauma" é uma experiência marcante. Concordo com Grada Kilomba (2019) ao afirmar que é inegável que o passado colonial deixou resquícios, como esses traumas. Contudo, há uma forte tendência de negação desses resquícios, o que demonstra a irracionalidade do racismo cotidiano como traumática.

No Brasil, Gonzalez e Hasenbalg (2018c, p. 180) argumentam que a história "oficial" do país destina ao povo negro o lugar da invisibilidade e aos brancos o lugar de destaque. Esse suposto "esquecimento" do legado da população africana e afro-brasileira no país resulta no que os autores denominam "racismo por omissão", um dos elementos da ideologia do branqueamento que, direta e indiretamente, constrói e dissemina a ideia de que somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental. Assim, o "racismo por omissão" contribui para o fortalecimento do "trauma colonial", ao negligenciar a discussão sobre como as desigualdades operam na realidade social de diferentes sujeitos.

A experiência colonial e o racismo cotidiano alimentam o trauma, resultante de eventos históricos intensos e violentos. O trauma esgota a tolerância do sujeito em consequência da violência e da recorrência do racismo cotidiano. Por outro lado, o trauma também pode ser entendido como uma ferida, possibilitando uma relação entre o "trauma colonial" (Kilomba, 2019) e a "ferida colonial" (Cusicanqui, 2018).

Kilomba (2019) pontua que o termo "trauma" possui uma origem etimológica grega que deriva da palavra "ferida" e refere-se a qualquer dano físico provocado por uma violência externa. Em um sentido analítico (Laplanche; Pontalis, 1988), o trauma resultante da experiência colonial pode ser compreendido como um agente despotencializador do sujeito colonizado decorrente da desumanização provocada. Todavia, se a diferença colonial pode ser constitutiva de "subjetividades resistentes" (Lugones, 2011) e produzir "pensamentos de fronteira" (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016), o "trauma" (Kilomba (2019) e a "ferida colonial" (Cusicanqui, 2018) também possuem uma dimensão construtiva das subjetividades

dos sujeitos, o que se torna perceptível quando nos deparamos com a história de mulheres negras educadoras.

Como mencionado no tópico anterior, a “ferida colonial” (Cusicanqui, 2018) opera sobre a dimensão dos afetos e é capaz de mobilizar sentimentos de liberação de culpa quando os sujeitos coloniais se diferem em alguma medida, mas a empatia se traduz em inquietudes acadêmicas e políticas, produzindo pensamentos críticos e emancipadores. As feridas coloniais demonstram que todos são capazes de ensinar algo a partir de suas experiências.

Evidentemente, as experiências sociais de mulheres negras educadoras brasileiras no período colonial, no período pós-abolição e atualmente são distintas em vários aspectos sociais, culturais e políticos. Contudo, suas identidades ainda são permeadas pelos processos de racialização, genderização e a dimensão profissional também representa um ponto comum.

Sendo assim, é possível considerar que a “ferida colonial” (Cusicanqui, 2018) compartilhada entre essas mulheres apresenta aspectos específicos, mas possui um aspecto comum que é perpassado pela dimensão afrodiaspórica de suas existências.

Segundo Beatriz do Nascimento, os movimentos de migração, a princípio forçados, a qual foi submetida a população negra do continente africano para o Brasil, deu origem ao que a autora chamou de "transmigração" (Ratts, 2006). Nascimento (1989) argumenta que esses processos migratórios fragmentaram a história do povo negro, mas as diásporas africanas reconectam elos dessa história. Nessa perspectiva, é possível considerar que as transmigrações conectam as experiências de pessoas negras que compartilham a diferença colonial.

Relacionando os conceitos de “transmigração” e “diáspora africana”, é possível identificar um aspecto temporal entre essas experiências. Ou seja, os deslocamentos dos povos africanos durante o período colonial movimentaram não apenas seus corpos em relação aos territórios, mas suas culturas e identidades que foram transmitidas e modificadas geracionalmente. Nesse sentido, o legado de resistência criado através do ato de educar, criado e divulgado por mulheres negras ao longo da história, é capaz de influenciar e refletir nas práticas profissionais de outras mulheres negras na atualidade.

Brito e Miranda (2023) consideram ainda que, recentemente, a diáspora é composta por movimentos migratórios mais contemporâneos, marcados pela relação entre as múltiplas identidades, ou mesmo pela proximidade entre as condições de vida de pessoas negras. Além disso, é importante reiterar que a diáspora é composta por diferenças, sejam elas de gênero, sexualidades, identidade, gerações, dentre outras nuances que marcam as experiências de povos que compartilham da ascendência africana.

É nesse sentido que considero que a "ferida colonial" compartilhada por mulheres negras educadoras brasileiras, que viveram e vivem diferentes períodos históricos, têm como ponto de ligação histórica, política e afetiva o pertencimento afrodiaspórico que preservam em suas existências. Sendo assim, embora as experiências coloniais de mulheres negras durante o período colonial tenham sido mais violentas e silenciadoras que as experiências moderno/coloniais das mulheres negras na contemporaneidade, de algum modo, estas reconhecem o apagamento das histórias de suas ancestrais, o racismo genderizado, a marginalização e o apagamento de suas contribuições intelectuais que ainda presenciam hoje, tiveram origem no contexto o qual as mulheres negras do período colonial resistiram.

No contexto que envolve mulheres negras e educação, essa identificação e o resgate histórico do legado dessas mulheres mantém vivo o "elo de ligação de uma história fragmentada" (Nascimento, 1989) que se materializa a partir das práticas pedagógicas de resistência que essas mulheres desenvolvem a partir de suas experiências sociais e profissionais.

A fim de transmitir essa ligação por meio da escrita, é necessário resgatar alguns pontos da trajetória de mulheres negras na educação brasileira e as vicissitudes desse processo. Apesar de vislumbrar na educação um meio para a transformação social, a desigualdade educacional, mesmo que em diferentes níveis, sempre foi um ponto de atenção para a população negra. No período pós-abolição, as mulheres negras ainda assumiram um papel de protagonismo no campo da educação brasileira, mesmo que suas experiências educacionais tenham sido invisibilizadas e as oportunidades de trabalho para elas não tenham se tornado mais promissoras com o fim da colonização (Pinho, 2023; Freitas, 2017).

Segundo Freitas (2017), a abertura de escolas para a formação de mulheres magistradas a partir do século XX não contemplou expressivamente as mulheres negras. Jane Soares de Almeida (2022) complementa essa análise a partir da discussão sobre a feminização da educação. Segundo a autora, atribuir às mulheres a responsabilidade de educar sempre foi algo defendido por políticos e intelectuais brasileiros beneficiários dos valores patriarcais. Sob orientação desses princípios, as mulheres apenas possuíam autorização para trabalhar caso desempenhassem trabalhos de cuidado, como se esta fosse uma característica inata às mulheres.

Sistematizada por homens, a educação das mulheres para o magistério representou uma extensão do trabalho de cuidado familiar. Apesar dessa oportunidade ter oferecido às mulheres a possibilidade de se formarem e atuarem profissionalmente, não significou uma verdadeira emancipação, pois a estrutura colonial e patriarcal continuava cerceando sua autonomia. Além

disso, essa era uma oportunidade limitada às mulheres de classes sociais abastadas. Para as demais mulheres, as dificuldades de acesso à educação e profissionalização sempre foram uma realidade difícil (De Almeida, 2022).

Nesse sentido, o conceito de "colonialidade de gênero" (Lugones, 2011) nos permite perceber como a categoria "mulher" na perspectiva hegemônica é limitada, pois as "mulheres" que conseguiam acessar o magistério eram majoritariamente brancas, forjadas dentro dos padrões eurocêntricos.

Embora as mulheres negras já estivessem envolvidas com o trabalho educativo mesmo durante o período colonial, suas habilidades educativas, bem como sua própria humanidade não eram reconhecidas. Sendo assim, a sistematização do ensino, a abertura de escola para formação de mulheres voltadas para o exercício do magistério a partir principalmente do século XX, de forma geral não contemplou as mulheres negras (Freitas, 2017).

Além da segregação racial decorrente do histórico colonialista, havia também uma nítida perspectiva sexista que regia a legislação que regulamenta a instrução primária. Prevista pela Lei nº 34/1846, a instrução primária foi estabelecida de modo que, a formação de homens e mulheres se daria de forma distinta em relação aos conteúdos. Às mulheres não seriam ofertados conteúdos de geometria, apenas aritmética com as operações básicas e prendas relacionadas à economia doméstica. Os homens tinham acesso à leitura, escrita, teoria e prática aritmética, noções gerais de geometria prática, gramática, princípios da moral cristã e da doutrina da religião do estado (Brasil, 1846).

De acordo com o Art. 31 da Lei nº 34/1846, os alunos da escola normal deveriam aprender os conteúdos de lógica, gramática geral, língua nacional, teoria e prática aritmética, dentre outras disciplinas não ensinadas às mulheres na instrução primária, apenas os homens estariam aptos para a função de professores.

Com a ampliação e reformulação do sistema educacional da época e com a difusão da ideia de que as mulheres, por uma questão de gênero, seriam mais “aptas” ao trabalho educativo e de cuidado com as crianças e, com a ampliação de outras áreas de atuação para os homens, entre 1894 e 1908 o número de mulheres formadas na Escola Normal aumentou, sinalizando inclusive um aumento no número de matrículas femininas (De Almeida, 1998).

Mesmo diante de limitações, as mulheres negras tornaram-se formalmente educadoras, rompendo barreiras visíveis e invisíveis de gênero, classe e raça (Freitas, 2017). Essas mulheres superaram estereótipos inferiorizantes e romperam imagens de controle que as restringiam ao papel de “amas”, “mães pretas” e “mucamas” passivas, ocupando um espaço de sujeitas

históricas e agentes construtoras de conhecimentos críticos baseados em uma educação afro referenciada e emancipadora.

Em sua pesquisa, Tais Freitas (2017) traz bibliografias de mulheres negras educadoras que atuaram diante contextos desfavoráveis em relação às oportunidades profissionais, construindo legados de luta através da educação e exemplificando o que estou denominando "práticas pedagógicas de resistência". Além de poderem ser resumidamente encontradas na pesquisa de Freitas, essas biografias também estão registradas no "Dicionário de Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade" (Schumaher; Brazil, 2000).

Inspirada por esse movimento de resgate das biografias proposto por Freitas, apresento também algumas mulheres negras educadoras que, em diferentes contextos locais, históricos e políticos brasileiros, superaram as predefinições da ordem moderno/colonial, ocupando o campo da educação em uma perspectiva política e intelectual.

- Maria Firmina dos Reis (1825 - 1917):

Maria Firmina dos Reis, mulher, negra e maranhense, foi uma das primeiras mulheres romancistas no Brasil oitocentista. Sua mãe Leonor Felippa dos Reis e sua avó Engrácia Romana da Paixão foram escravizadas alforriadas; seu tio, Sotero dos Reis, era um homem branco que teve acesso aos âmbitos letrados de São Luís e se tornou professor.

Os marcos de sua trajetória subverteram as expectativas impostas pelo viés colonialista às mulheres negras de sua época pelo, pois embora sua cor tenha sido um elemento que a distanciava do estereótipo da denominada "elite literária brasileira", Maria Firmina dos Reis se tornou uma mulher letrada e fez suas obras se tornarem referências literárias, mesmo diante das baixas expectativas de se estabelecer nesse cenário. (Veríssimo, 2019).

Dentre as obras clássicas de Maria Firmina dos Reis são citados o romance "Úrsula" (1859), o conto "A escrava" (1887) e o conto "Gupeva" (1861). A escritora foi reconhecida pela imprensa maranhense entre 1860 a 1913, contudo, sua cor e seu gênero diante do contexto colonialista constituíam obstáculos que a invisibilizavam.

Firmina dos Reis retornou à cena literária com reconhecimento tardio em 1963. Embora tenham emergido em um contexto histórico marcado pela impossibilidade de ascensão social e protagonismo à população negra, as obras da escritora trouxeram à tona as(os) primeiras(os) personagens literárias(os) negras(os), dotadas(os) de subjetividade e com a condição de ocuparem a posição de sujeitas(os) (Diogo, 2016).

O posicionamento e o modo de vida das mulheres do romance “Úrsula” provocaram tensionamentos ao sistema colonial, uma vez que as personagens não se enquadravam aos papeis sociais femininos impostos pelo padrão dominante da época. (Pinheiro, 2016).

Tanto nos romances de Maria Firmina, quanto nos registros dos estudos sobre as práticas de escrita entre escravizados(as), a vontade entre os sujeitos era expressa pelo anseio pela liberdade e pelo registro das memórias de resistência. Assim, as obras de Maria Firmina dos Reis contribuíram para a desmistificação da imagem de um(a) sujeita(o) negra(o) submissa(o) e evidenciam os aspectos de resistência e os anseios de emancipação que constituíram os projetos de vida da população negra diante da realidade escravista (Diogo, 2016).

Embora a maioria dos textos sobre mulheres do século XIX tenha sido escrita por homens, as mulheres representadas nas obras de Maria Firmina dos Reis e sua própria trajetória subverteram os papeis femininos inferiorizados na dinâmica hierárquica colonial. "Ler escondida, abrir a janela na calada da noite, burlar regras. É o avesso da mulher idealizada, que devia cuidar dos maridos e dos filhos, que casa aos catorze anos e envelhece aos vinte” (Silva, 2013, p. 35). Nesse sentido, é possível perceber que a mulher desejada pela sociedade colonialista e considerada adequada pela igreja não contemplava a personalidade insubmissa de Maria Firmina dos Reis, que disseminou suas ideias contrárias à ordem escravista vigente por meio de seus romances, inspirando resistências ao imprimir em suas obras a leitura da realidade social de seu tempo e uma “escrita de si”.

- Antonieta de Barros (1901 - 1952):

Natural de Santa Catarina, Antonieta de Barros, também conhecida como “Maria da Ilha”, foi a primeira deputada negra eleita na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina em 1934, cerca de 46 anos após o fim da escravização no Brasil, na primeira eleição em que as mulheres puderam usufruir do sufrágio (Malachias, 2014). Além disso, Antonieta foi jornalista, professora e escritora de crônicas. Seu interesse pela educação foi despertado durante o curso na Escola Normal na qual ingressou com seus dezessete anos. Entre 1922 e 1964, Antonieta manteve o funcionamento do seu curso particular primário de alfabetização, vislumbrando na educação “o caminho para o futuro”.

> Toda ação precisa de um instrumento. O instrumento básico da vida é a instrução. Se educar é aprender a viver, é aprender a pensar... E nessa vida, não se enganem, só vive plenamente, o ser que pensa. Os outros se movem, tão somente. Essas não são apenas palavras de uma professora, são palavras de uma mulher que, desde cedo, aprendeu essa lição. (Barros, 1901-1952 apud Malachias, 2014).

A perspectiva política de Antonieta foi voltada para as questões sociais em geral, com foco na educação como via para a emancipação. A educadora e parlamentar defendeu que a educação fosse acessível a todos(as), evidenciando os diferentes obstáculos que mulheres, negros e populações desprivilegiadas economicamente enfrentavam para obter acesso ao ensino qualificado. Antonieta destacou as lacunas do sistema educacional, demarcando a despreocupação do Estado em fazer com que as classes desfavorecidas e as mulheres tivessem condições de dar seguimento aos estudos. Assim, evidenciou que a prioridade do poder público se restringia em possibilitar a alfabetização básica a determinados grupos, em detrimento de uma formação plena e equitativa.

No início de sua trajetória política, Antonieta filiou-se ao Partido Liberal Catarinense em 1934. Embora mais tarde Antonieta tenha se filiado ao Partido Social Democrático (PSD) e sua biografia evidencie que seu objetivo maior sempre foi a defesa do exercício do magistério e a educação como um direito de todos(as), é importante destacar as contradições que emergem da conciliação de interesses entre personalidades que mobilizam as lutas dos movimentos negros no Brasil e alianças políticas que contrariam o princípio de emancipação coletiva, como o liberalismo.

Em geral, a base ideológica liberal é orientada para a conquista de direitos individuais, de forma descontextualizada da materialidade dos fenômenos históricos e sociais, ou seja, concebe que os desdobramentos que constituem a trajetória de um indivíduo são resultantes de suas escolhas individuais e não da historicidade dos fatos. Por outro lado, os movimentos de luta pela garantia de direitos à população negra não se orientam pelo liberalismo, mas por perspectivas que visam a garantia de direitos e emancipação coletiva, considerando que as condições para acesso à cidadania variam em função das desigualdades estruturais e não do mérito individual de cada sujeito.

Apesar de Antonieta de Barros ter se filiado a um partido liberal, os relatos de sua biografia evidenciam seu compromisso com a coletividade, sobretudo no que se refere à garantia do acesso à educação em uma perspectiva plena e equitativa. Considerando que em seu tempo histórico, mais do que na atualidade, a participação de mulheres negras nos espaços de deliberação política era praticamente nula, sua atuação pode ser interpretada como uma tentativa e registro de um legado a ser seguido em prol da emancipação da população negra pelas vias da educação e do exercício pleno da cidadania.

- Carolina Maria de Jesus (1914 - 1977):

Carolina Maria de Jesus, também conhecida como Bitita, nasceu em 1914 na cidade de Sacramento, região interiorana de Minas Gerais. Embora não tenha sido uma educadora formal, suas obras, retrato de suas vivências, contribuíram e ainda contribuem amplamente para a análise da realidade social brasileira. A escritora publicou quatro livros na década de 1960, dentre eles "Quarto de Despejo: Diário de uma favelada", "Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada", "Pedaços da Fome" e "Provérbios".

Seus pais foram para a cidade no período de intensificação das atividades pecuárias na região, a fim de garantirem o sustento por meio do trabalho. Por pertencer a uma família trabalhadora com condições sociais desprivilegiadas, Carolina teve pouco acesso aos estudos, mas nem este fato, tampouco as barreiras impostas pela sua condição de ser mulher, negra e periférica, a impediram de se tornar uma referência no cenário literário brasileiro.

Carolina se mudou para São Paulo em 1937 no período em que a cidade estava em processo de modernização. No entanto, esse desenvolvimento ocorria de forma desigual e era benéfico apenas para as classes privilegiadas, ocasionando a “favelização” das famílias de classes desfavorecidas. Nesta ocasião, Carolina já era mãe de seus três filhos, João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima e juntos passaram a residir na favela do Canindé. Diante da ausência de perspectivas profissionais, Carolina assumiu o ofício de catadora de papeis[10].

A solidão passou a ser um incômodo na vida de Carolina naquele período e a escrita se tornou uma alternativa para amenizar as desventuras. Os registros do cotidiano de catadora no Canindé seria o tema que levaria Bitita a consolidar um de seus maiores anseios: escrever um livro. Para uma escritora engajada, não era necessário “um teto todo seu”[11], pois os lápis e papeis encontrados durante as coletas seriam o bastante por algum tempo (Toledo, 2011).

A trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus enquanto uma mulher negra e periférica evidencia que, embora os sujeitos(as) subalternizados(as) reajam às condições que limitam a

[10] Informações obtidas nos dados biográficos de Carolina Maria de Jesus, registrados no portal LiterAfro (o portal da literatura afro-brasileira). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus. Acesso em: 06 junho 2022.

[11] Referência aos apontamentos realizados por Alice Walker em seu texto “Em busca dos jardins de nossas mães” (1972). Walker problematiza o fato de que muitas mulheres negras no período escravista do Sul dos Estados Unidos tiveram seus dons artísticos silenciados pela proibição do acesso ao conhecimento dentre outros direitos fundamentais por parte da população negra e, sobretudo, pelo racismo e sexismo. A autora cita o caso de Phillis Wheatley em comparação à Virgínia Woolf. Ao passo que a autora registra em sua obra “Um teto todo seu” (1929) que, para escrever, uma mulher precisa apenas de um quarto para si e dinheiro para se sustentar, Wheatley, uma mulher escravizada em 1700, que mesmo diante das mazelas daquele período, escrevia poemas “e que, fosse branca, seria facilmente considerada intelectualmente superior a todas as mulheres e maioria dos homens de seu tempo”, demonstrando as especificidades inerentes às realidades de mulheres negras. (Walker, 1972).

[11] Em sua pesquisa, a autora Christiane Vieira Soares Toledo utiliza os estudos realizados por Carlos Sebe Bom Meihy sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus.

possibilidade (auto)afirmação de suas existências, o poder que opera por meio das estruturas que sustentam o projeto "moderno-colonial" se encarrega de reforçar as formas de dominação e exploração. Por outro lado, a despeito das contradições sociais e tensionamentos ocasionados pelas opressões, a escrita de Carolina desvelou a realidade periférica, de modo a tornar a escritora uma "porta-voz" dos fenômenos sociais vivenciados e de suas narrativas e não o objeto.

Nesse sentido, a vida e obra de Carolina Maria de Jesus enquanto tema de análise, demonstra como sua engenhosidade – ou seja, sua capacidade de encontrar formas de resistir às dificuldades cotidianas por meio da escrita e das narrativas – mobilizou outros modos de ser, viver e existir. Os diários de Bitita devem ser tomados como referências capazes de nos alertar sobre as desigualdades e nos instrumentalizar a transformá-las, enfatizando a importância de contribuições como os diários da escritora.

> 10 de maio. Fui na delegacia e falei com o tenente. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil à pátria e ao país. Pensei: se ele sabe disto, por que não faz um relatório e envia aos políticos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? [...] **O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora**. (Jesus, 2014, p. 25, grifo nosso).

O propósito da autora em escrever seus diários representa não somente uma forma de externalizar os reflexos da pobreza, mas, sobretudo, um ato político, tanto pela relevância que sua presença na literatura brasileira expressa, quanto pelas denúncias – e anúncios – feitos sobre a realidade na periferia paulista.

Importante dizer que a escrita de Carolina não é individualizada. A construção de si extrapola a individualidade, uma vez que esses registros fornecem dados para que o(a) leitor(a) interprete. Desse modo, a escrita de si também nos conduz à interlocução com a coletividade. O ato de desvelar o "eu" por meio da escrita dos diários é um modo pelo qual mulheres negras podem construir suas identidades e suas subjetividades para além de qualquer predeterminação hegemônica, de modo a assumir o protagonismo de suas histórias. (Dawsley, 2017).

Assim, a escrita de Carolina reverbera de modo a possibilitar que outros sujeitos vislumbrem outras realidades, outras visões de mundo e outros modos de ser, pensar e construir conhecimento para além dos parâmetros dominantes. Nesse processo, a vivência da escritora expressa que a apropriação do conhecimento crítico e das ferramentas que ele dispõe é uma ação impulsionadora da emancipação dos sujeitos.

- Azoilda Loretto Trindade (1957 - 2015)

Azoilda Loretto da Trindade, de naturalidade carioca, foi professora e ativista do movimento negro, tendo sua atuação voltada para a educação das relações étnico-raciais. Pedagoga, psicóloga e comunicadora, Azoilda se comprometeu com a transformação social, atuando em espaços de educação formal e não formal. Durante sua trajetória, foi coordenadora pedagógica do projeto "A Cor da Cultura[12]", transmitido pelo Canal Futura. O projeto surgiu como uma forma de corroborar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, por meio do desenvolvimento de uma série de ações voltadas para a educação antirracista, articulando comunicação, vídeo, formação e materiais didáticos para esse fim.

Como resultado de sua formação interdisciplinar, Azoilda construiu uma ampla biblioteca, com cerca de quatro mil títulos que abrangem os campos das relações étnico-raciais, multiculturalismo crítico, História da África e Cultura Afro-Brasileira, psicanálise, dentre outros. A pedagoga também construiu uma brinquedoteca, cujo foco era promover uma reeducação das relações raciais por meio do afeto (Ramos et al., 2016).

Dentre suas contribuições, a educadora sistematizou um material intitulado "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil", que possui o objetivo de subsidiar educadores(as) para a construção de práticas pedagógicas e ambientes educativos seguros com relação à discriminação racial, religiosa e de qualquer outra origem.

Partindo de uma perspectiva afrocêntrica, Azoilda destacou a diversidade africana como ponto de partida para compreensão da cultura afro-brasileira e a construção cultural do Brasil como um todo. Desse modo, é possível vislumbrar na educação um caminho para resgatar "o nosso modo de ser, nossa música, nossa literatura, nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião", nossa identidade ancestral e o legado da população negra na construção cultural, histórica e política do país (Da Trindade, 2005, p. 30).

A postura de Azoilda como mulher negra, ativista, educadora e intelectual a fez problematizar o modo como pessoas negras, especialmente mulheres, ocupam o mundo e o campo do conhecimento. Azoilda redigiu uma escrevivência na qual expôs sua perspectiva sobre a relação entre ser mulher negra e intelectual, questionando os parâmetros estabelecidos pela intelectualidade hegemônica (Ramos, et al., 2016).

[12] A "Cor da Cultura" é um programa cujo objetivo consiste em valorizar a cultura negra e indígena, por meio de conteúdos audiovisuais e pedagógicos divulgados a partirdo canal Futura. Sua primeira etapa se iniciou em 2013, com foco no ensino fundamental e educação infantil. O programa conta com parcerias como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Petrobras, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do(a) artista negro(a) (CIDAN), Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, Fundação Roberto Marinho, Petrobrás e TV Globo. Disponível em: https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura. Acesso em: 05 set. 2024.

> Pensei inicialmente em investigar o que é Intelectual, nos dicionários e textos acadêmicos. Comecei e vi que é um campo enorme. Fiquei sem paciência! Mas para nossa conversa, se ser intelectual é exercer a inteligência e a cognição... por que não seríamos intelectuais? Nesta perspectiva, nem precisamos de "estudo" para tal. [...] Outro aspecto é que esta intelectualidade pode ser múltipla como somos/sou e se expressar num canto, num poema, numa oração, numa dança, num texto acadêmico, num plano de aula, numa palestra, numa aula, na criação de uma criança, nos cuidados com a Vida… Por outro lado, se pensar intelectualidade como exercício profissional... Somos e precisamos, neste território da intelectualidade profissional, inundar o mundo com nossas ideias/ações transgressoras – conservadoras – múltiplas – plurais – criativas - nada neutras - nada higienizadas, mas também com esta possibilidade. Outro ponto é a nomeação. Somos marcadas por nomes, rótulos, palavras que nos definem e redefinem: mulher, negra, preta, afro isto, afro aquilo, cis, nosso nome de registro... Alguns rótulos/nomes aceitamos, outros rejeitamos, outros negamos e outros ressignificamos. Então por que não o rótulo/nome de Intelectual? Somos Intelectuais Negras? Por que não? Eu, heim! Qual o problema em sermos? Qual a tensão? Somos pensantes e atuantes e ao ver, ouvir, conhecer mulheres que usam o intelecto com maestria, mulheres como Fernanda Felisberto, Marta Muniz Bento, Janete Santos Ribeiro, Giovana Xavier, Katia Costa-Santos, Julia Moraes, Fabiana Lima, Heloisa Pires Lima, Selma Maria da Silva, Laila Aurore, Lia Lima, Célia Cristo, Elaine Cristina Marcelina Gomes, Denise Marinho, Debora Almeida, Vanessa Andrade, Ana Paula Brandão, Ana Flávia Magalhães Pinto, Bia Onça, Luana Dias... queria citar todas mas...só posso dizer que SOMOS O QUE DESEJARMOS! (Ramos et al. 2016, p. 59)[13].

A fala de Azoilda demonstra o exercício da "autodefinição" (Collins, 2016) ao questionar os meios de validação de conhecimento considerados "oficiais", que invalidam a condição feminina afro-brasileira e seus modos de conceber suas próprias existências e o conhecimento.

Nesse sentido, Azoilda indiretamente em diálogo com Collins (2016), reafirma que o poder de definição das mulheres negras é apenas delas próprias e não de outrem que poderia vir a defini-las, estereotipando-as, controlando suas imagens e, consequentemente, contribuindo com a predefinição dos lugares sociais que podem ou não ocupar.

- Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942 -)

O resumo biográfico apresentado sobre a vida da professora, ativista e intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi redigido com base na pesquisa realizada por Dagoberto José Fonseca, registrada em seu livro "Professoras Negras: mulheres, acadêmicas e intelectuais", publicado em 2020.

[13] Depoimento publicado por Azoilda em um grupo fechado de uma rede social, onde cerca de 700 mulheres negras, de diversas territorialidades pensam e se expressam em primeira pessoa.

Filha de professora primária, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nasceu em Porto Alegre e cresceu em um bairro popularmente conhecido como "Colônia Africana", habitado por africanos e ex-escravizados nos anos 1900. Quando criança, começou a frequentar uma escola de seu bairro, com seis anos e meio. A maioria dos(as) estudantes e profissionais também residiam no bairro. Segundo relata, as profissionais da limpeza e professoras negras da escola que conheciam sua mãe ficavam atentas a tudo, inclusive às possíveis discriminações voltadas às crianças negras.

A participação de sua mãe em sua vida escolar e a proximidade com as pessoas do bairro que também trabalhavam na escola concedia à Petronilha uma sensação de proteção durante sua vida escolar inicial.

Petronilha cursou o ginásio e o colegial no Colégio Aplicação, onde tinha mais três estudantes negros(as). Durante essa fase escolar, a mãe de Petronilha também sempre esteve muito presente em sua formação, nas reuniões pedagógicas e comissões que podia integrar. Petronilha sempre teve o apoio de sua mãe para seguir os estudos.

O espaço escolar foi se tornando mais embranquecido, ou seja, com maior quantidade de pessoas brancas do que negras, à medida que a professora se especializou mais. Quando decidiu fazer Letras (concluindo em 1964) no curso clássico científico[14], já era uma das únicas pessoas negras naquele espaço.

Em 1963 Petronilha começou a lecionar. Inclusive, tornou-se professora de duas de suas amigas de infância da mesma geração, que não tiveram a oportunidade de progredir nos estudos porque, como consequência de uma mentalidade sexista, os pais achavam inadequado que elas pegassem transportes públicos para ir às aulas. Estudar próximo às suas casas era a única possibilidade de dar seguimento aos estudos.

Petronilha atuou como coordenadora pedagógica e conselheira estadual da educação e mais tarde iniciou o doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em seu projeto, a professora apresentou o desejo de trabalhar com crianças negras na periferia

[14] De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244/1942), mais especificamente no Capítulo II "Nos Ciclos e nos Cursos", consta que a formação seria compreendida em dois ciclos: o primeiro exclusivamente ginasial e o segundo, podendo ser o clássico e o científico. O curso ginasial tinha a duração de quatro anos e destinava-se a formar adolescentes com os elementos fundamentais dessa etapa de formação. Já o curso clássico e científico tinha a duração de três anos e o objetivo de consolidar a formação ginasial, desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico ocorria a formação intelectual, focada em Filosofia e Letras antigas. Já no curso científico, a formação era caracterizada por um estudo mais aprofundado de ciências. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm#:~:text=No%20curso%20cl%C3%A1ssico%2C%20concorrer%C3%A1%20para,um%20estudo%20maior%20de%20ci%C3%AAncias.. Acesso em: 05 set. 2024.

urbana. Optou por entrar no Programa de Educação para o Meio Rural porque, segundo ela, a maioria da população da periferia urbana veio do meio rural.

O quilombo Limoeiro, situado no município de Palmares do Sul, tornou-se seu campo. O resultado de sua tese serviu de aporte para o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pois apresentava elementos que subsidiaram o processo de reconhecimento da região como quilombo, viabilizando o registro, titulação e a primeira fase do laudo antropológico.

Sobre a presença de pessoas negras na universidade, Petronilha considera que a produção de conhecimento é importante, pois esta é uma forma de poder. Contudo, a professora salienta a necessidade de pensar o conhecimento em uma perspectiva plural e não homogênea, pois do mesmo modo que o conhecimento pode ser empoderador, também pode ser alienante.

> [...] quando dizem para nós que não parecemos negros porque estamos nas universidades, estão dizendo: "Olha, vocês foram assimilados aos nossos valores". É difícil dizer: "Ó, não, pera aí: não é bem assim. Porque aqui também é nosso lugar". É isso, pois são gerações que temos que formar" (Silva apud Fonseca, 2020, p. 202).

Petronilha considera que as pessoas negras que chegam à universidade não devem "deixar de ser quem são", ou seja, abdicar de seus valores, culturas e perspectivas em favor de atender aos parâmetros de comportamento e pensamento considerados acadêmicos (Fonseca, 2020).

A trajetória de Petronilha no Movimento Negro e na educação a conduziram a espaços significativos, como sua ida para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, Petronilha foi indicada pelo Movimento Negro para assumir o cargo de conselheira. Na ocasião, uma de suas principais prioridades era pautar a importância do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, reconhecendo a relevância do tema tanto para a população negra, quanto para as relações étnico-raciais em geral.

Petronilha buscou se aproximar de outras pessoas negras que atuavam em segmentos étnico-raciais e educacionais em Brasília para formar uma comissão que assessorasse o processo de elaboração da proposta para uma educação para as relações étnico-raciais. Essa comissão foi integrada pela antropóloga Lurdinha Siqueira que atuava na Fundação Palmares, Maria Auxiliadora Lopes, coordenadora geral das relações étnico-raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação (MEC), Jeruse Maria Romão que atuava na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Zélia Amador que estava no Incra, dentre outras.

Já na vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o plano foi discutido e apresentado. Após a posse, foi promulgada a Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade de que todos os estabelecimentos de ensino brasileiros abordem em seu currículo a história e cultura africana e afro-brasileira.

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Resolução nº 1, 2004, p. 2).

O parecer orienta as DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e denota seu alinhamento com a Constituição Federal no que se refere a assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, bem como igualdade no acesso ao direito às memórias que constituem a história, política e cultura brasileira.

Com base nas proposições de Silva (2008) entendemos o ensino das relações étnico-raciais como um compromisso político e intelectual da população negra empenhada em promover a formação de cidadãos(ãs) que possam reconhecer o aspecto prioritário da igualdade no acesso aos direitos de expressar, viver e ser que respeitem os diferentes pertencimentos étnico-raciais. Tal propósito está relacionado ao objetivo de estabelecer ensinos e aprendizagens que garantam a participação efetiva da população negra nos espaços em que sua história, cultura e condições sócio raciais possam ser afirmadas, compreendidas e transformadas positivamente (Sousa; Galindo; Barbosa, 2022).

Petronilha sempre articulou a sua trajetória pessoal e profissional o conhecimento, a política e o ativismo negro, haja vista suas atuações também na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em defesa das ações afirmativas.

Trago apenas esses breves cinco resumos das biografias dessas mulheres negras educadoras, atuantes em espaços formais e não formais de educação, a fim de demonstrar que mesmo diante das objeções que constituem a realidade social e histórica de mulheres negras, estas são capazes de produzir conhecimentos e formas de descolonizar a educação. Não desconsidero que o caminho para que esse processo se torne mais contemplativo seja ainda mais longo que a trajetória que nos trouxe até as conquistas políticas e os feitos práticos já realizados.

Ainda assim, é importante reconhecer como as tensões produtivas também emergem nas contradições da própria realidade desigual a que estamos submetidas(os).

Restabeleço um diálogo com Kilomba (2019) para pensar a despeito da "descolonização" da educação e a participação de mulheres negras nesse processo. A autora pontua que os discursos acadêmicos hegemônicos situam os temas relativos à negritude como algo destoante do padrão, de modo que, mesmo ao ser mencionada, a negritude é apresentada como um problema do ponto de vista da branquitude.

A insistência de se apresentar propostas curriculares que ainda situam a invasão colonial como "descobrimentos portugueses" no contexto brasileiro, as atividades avaliativas pautadas no resgate do "legado da colonização" contribuem para que alunos(as) negros(as) internalizem o sentimento de inferiorização. Aprender e ensinar a partir da perspectiva do colonizador, no contexto educacional, representa mais uma das maneiras de retroalimentar a colonialidade dos saberes. A redução das oportunidades educacionais para que estudantes e professores(as) negros(as) tenham maiores perspectivas acadêmicas e profissionais é outro fator que contribui para a perpetuação da dinâmica colonial excludente nesse campo que, como um exemplo da colonialidade, carrega as marcas de um passado colonial apresentado neste tópico.

Concordo com Kilomba (2019) que, ao dialogar com a teoria feminista negra, argumenta sobre o fato de que ter o discurso dos grupos dominantes como um elemento orientador da construção de conhecimento não pode ser favorável para os grupos diversos. Contudo, essa hegemonia garante um controle sobre os discursos dos grupos marginalizados, especialmente quando produzem conhecimentos de modo "confortável" aos grupos dominantes, ou seja, de modo a não apresentar a perspectiva histórica e social tendo como base os seus pares e a história de resistência de seus ancestrais.

Por outro lado, apresentar uma perspectiva que ressoe com os grupos marginalizados e suas histórias que não ocupam apenas o lugar de marginalização, mas de resistências e possibilidades, é também se posicionar a favor da descolonização do conhecimento. Entendendo que apenas se posicionar pode não ser insuficiente, considero que as práticas de mulheres negras no contexto da educação, seja produzindo algum legado nesse campo, seja atuando nele de modo resistente, corroboram o processo que denomino aqui como o ato de "descolonizar a educação".

A fim de demonstrar, por meio das narrativas das professoras participantes da pesquisa, como o processo de descolonização da educação se aplica na prática, o próximo capítulo apresenta os percursos metodológicos utilizados para incluir a participação de mulheres negras educadoras e de suas narrativas como aportes fundamentais para o desenvolvimento da tese.

4. PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA COM MULHERES NEGRAS EDUCADORAS

4.1 Pesquisando com a epistemologia feminista negra

Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres
de experiências.
Gloria Anzaldúa (2000)

O nível epistemológico da pesquisa é importante, pois indica quais questões serão investigadas, quais abordagens interpretativas serão aplicadas e qual será a finalidade do conhecimento mobilizado no desenvolvimento do estudo (Collins, 2020). Sendo assim, este capítulo se dedica a justificar as escolhas epistemológicas e metodológicas realizadas para conduzir a pesquisa.

Ao longo dos "caminhos complexos" que eventualmente conduzem a(o) pesquisador(a) às escolhas teórico-metodológicas, a epistemologia feminista negra possibilitou mapear o percurso a ser trilhado nesta pesquisa. Conforme mencionado na introdução, o objetivo das entrevistas é identificar as "marcas descolonizantes" que se constituíram ao longo da trajetória das professoras negras participantes. Para localizar esses processos é necessário considerar as narrativas que essas mulheres constroem e apresentam por meio das entrevistas.

Parto da perspectiva de que o resgate das experiências vividas por essas educadoras possibilita explorar profundamente suas vivências passadas; vivências que são como "becos de memórias vivas"[15], que se revelam como componentes cruciais na jornada de atribuir significado à pesquisa. Sendo assim, valorizar as memórias e narrativas de mulheres negras educadoras significa tomar um caminho que desafia os estereótipos negativos frequentemente relacionados a elas (Smith, 1987 apud Collins, 2020).

Collins pontua que o positivismo é uma das principais correntes de pensamento que define "critérios de pertinência metodológica", excluindo quaisquer valores, experiências e emoções do processo de investigação em nome de uma "ciência genuína" que requer que todas as características humanas sejam eliminadas durante a pesquisa, com exceção da racionalidade.

Os critérios estabelecidos hegemonicamente na busca do método mais adequado para o alcance da "verdade" fazem com que mulheres negras subvalorizem suas experiências e não encontrem justificativas para aprofundar o conhecimento sobre o pensamento feminista negro

[15] Referência à obra "Becos da Memória (2018) de Conceição Evaristo.

ou recursos para lidarem com as imposições da forma de conhecimento de preferência dos "detentores de maior poder social, econômico e profissional" (Collins, 2020, p. 147).

Pensando nisso e a fim de explorar as experiências sociais de mulheres negras como aportes para construção de conhecimentos críticos e práticas voltadas à transformação social, esta tese se desenvolve com base no caminho orientado pelas dimensões da epistemologia feminista negra. Collins (2020) apresenta quatro dimensões que a fundamentam: a experiência vivida como critério de significação para a produção do conhecimento; o uso do diálogo; a ética da responsabilidade pessoal e a ética do cuidado. A **experiência** de mulheres negras revela duas formas de conhecer: a sabedoria e o conhecimento. A sabedoria é uma forma de conhecer que se desenvolve por meio da experiência, enquanto o conhecimento é algo que se preserva no campo da observação e da disputa de poderes.

Nessa perspectiva, "o conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado" (Collins, 2020, p. 149). Suas vivências em um contexto social e histórico construído pela dinâmica do poder colonial/moderno requer uma engenhosidade para lidar com as opressões interseccionais que emergem desse sistema. Nesse processo, mulheres negras desenvolvem o conhecimento sobre as dinâmicas de opressões, pois esse domínio é fundamental para garantir suas sobrevivências.

Collins (2020) pontua que a valorização da experiência vivida na perspectiva da epistemologia feminista negra é algo que denota o quanto a educação formal não é o único caminho de construção de conhecimento para mulheres negras. Embora seja uma base fundamental para sua instrumentalização enquanto profissionais, parte significativa do conhecimento emancipador que essas mulheres acessam e compartilham resultam do olhar crítico para suas próprias realidades e das afetações que ressoam desse processo na construção de suas identidades profissionais.

Relacionando a dimensão da experiência vivida como critério de significação para o conhecimento à perspectiva dos conhecimentos situados, é importante demarcar que a socialização de mulheres negras mobiliza formas particulares de saber. Desse modo, esses saberes podem ser experienciados a partir do corpo, do espaço que ele ocupa e além dele. Essa forma de saber abrange aspectos da subjetividade das sujeitas cognoscentes, situando os saberes nas próprias mulheres e não em autoridades superiores. (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; Hartsock, 1983; Belenky, et al, 1986 apud Collins, 2020).

Outra dimensão importante da epistemologia feminista negra é o **uso do diálogo para avaliação do conhecimento**. As conexões que se estabelecem nos diálogos são fundamentais para o "processo de validação do conhecimento" (Belenky, et al., 1986, p. 18 apud Collins,

2020, p. 153). bell hooks define o diálogo como um discurso humanizante que se desenvolve a partir de uma conversa entre dois sujeitos e resiste à dominação (hooks, 2019, p. 247). Nessa perspectiva, a relação que se estabelece entre os sujeitos que dialogam é de horizontalidade.

Collins (2020) salienta que o uso do diálogo enquanto ferramenta metodológica da epistemologia feminista negra tem suas origens nas sociedades tradicionais africanas que compartilham de uma perspectiva holística das relações e buscam harmonia. A dimensão humana e o empoderamento dos sujeitos apenas podem se consolidar em um contexto comunitário, quando buscam conexões, interações e encontros. O poder da palavra em geral e os diálogos possibilitam essas conexões.

A importância do diálogo no contexto da pesquisa com mulheres negras educadoras e suas narrativas também pode ser articulada aos usos da linguagem como instrumento de ação, conforme mencionou Audre Lorde. Cada palavra dita e a busca pelas verdades a aproximou de outras mulheres negras por meio da troca de palavras pela construção de um mundo no qual acreditavam. Assim, ao transformar o silêncio em linguagem e em ação, compartilha-se um compromisso com a linguagem, seu poder e a capacidade de ressignificar a linguagem que inferioriza e anula a experiência dessas mulheres. Esse compromisso consiste no ato de cada mulher negra analise e reconheça a vitalidade de seu papel nessa transformação (Lorde, 2020).

Durante o processo de escuta e trocas de diálogos com as professoras participantes, outra dimensão importante que embasa a produção de narrativas na perspectiva da epistemologia feminista negra é a **ética do cuidado.** Collins (2020) aponta três elementos interrelacionados à ética do cuidado que devem ser preservados no processo de escuta, de diálogo e nas produções narrativas, pois são importantes para atribuir validade ao conhecimento. Estes elementos são: a ênfase na **singularidade individual, as emoções, e a empatia**.

A *singularidade individual* possui uma base na tradição do humanismo africano e garante que cada sujeito seja visto com uma expressão particular de um espírito comum. “O polirritmo da música afro-americana, no qual uma batida não domina as demais, assemelha-se no tema da expressão individual” (Collins, 2020, p. 156). A partir da leitura de Brown (1989), Collins (2020) compartilha que mulheres negras artesãs costuram retalhos lado a lado e captam as diferenças individuais não como algo desprezível, mas como algo que enriquece a colcha.

Nesse sentido, a ênfase da singularidade individual é um elemento da ética do cuidado que se aproxima à perspectiva de polifonia de Mikhail Bakhtin (2006). Segundo o autor, a polifonia sugere que todo enunciado resulta da junção de várias vozes. Sendo assim, apesar da singularidade de cada sujeito(a), a polifonia enquanto parte fundamental dos enunciados, reúne

diferentes vozes que constituem o discurso. Cada discurso se constitui a partir de um discurso anterior (Pires; Tamanini-Adames, 2010).

> A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin, 2006, p. 127).

À medida que a experiência de mulheres negras estabelece contato com diferentes vivências e suas narrativas ressoam a polifonia entre diferentes enunciados, torna-se possível notar o exercício do dialogismo. Segundo Bakhtin (2006), para que seja possível compreender o enunciado de uma pessoa, é preciso voltar-se a ele e identificar um contexto correspondente. Para participar ativamente do contexto, é necessário que a partir da fala ou da escrita, os sujeitos demonstrem sua compreensão do enunciado a partir do posicionamento, ou seja, quando elabora uma resposta e assume uma postura responsiva.

Uma vez que o enunciado é composto por várias vozes, o sujeito bakhtiniano também se constitui a partir da interlocução com o outro e, por conseguinte, se constitui a partir da linguagem que não é uníssona, mas depende do outro para reverberar. Ademais, uma vez que a ideia de dialogismo de Bakhtin compreende que a palavra não é estática, mas está em constante movimento, permite compreender também que as sujeitas da pesquisa exercem agência sobre o meio (Pires; Tamanini-Adames, 2010). Sendo assim, a ética do cuidado relacionada à polifonia possibilita que as participantes sejam plenamente ouvidas e respeitadas, evitando a objetificação de suas narrativas, possibilitando que as informações fornecidas não sejam tratadas como meros "dados" dissociados das subjetividades das participantes.

Dar lugar às emoções no processo de escuta e diálogo é outra dimensão fundamental da ética do cuidado na epistemologia feminista negra. Possibilitar que o processo de produção das narrativas seja um espaço de afirmação das emoções indica que a pessoa que fala acredita na validade do próprio argumento. A emoção é o que atribui sentido ao conhecimento engajado e às demandas por transformações sociais mobilizados por sujeitos negros. (Tate, 1983; Collins, 2020).

O terceiro componente da ética do cuidado, a *empatia*, desempenha um papel fundamental para que a pessoa que fala sinta confiança ao narrar suas experiências. A expansão da empatia é algo muito explorado por escritoras negras. No processo de produção das narrativas junto às professoras participantes, a empatia por parte da entrevistadora é o que pode propiciar essa sensação de segurança às entrevistadas para que possam exprimir memórias e emoções particulares (Collins, 2020).

Por fim, a quarta dimensão da epistemologia feminista negra que orienta a metodologia da pesquisa proposta é **a ética da responsabilidade pessoal**. Essa dimensão indica que, além de produzir conhecimento a partir do diálogo, os sujeitos também devem se responsabilizar pelo que dizem. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido é avaliado de acordo com os valores, a ética e o caráter do indivíduo que o produz. Isso implica dizer que se preza pela coerência entre o que o indivíduo diz e o que ele faz. "'Será que Aretha [Franklin] realmente **acredita** que mulheres negras devam ser respeitadas ou ela só diz isso da boca pra fora?" é um questionamento válido para a epistemologia feminista negra" (Collins, 2020, p. 159).

Conhecer a biografia do(a) sujeito(a) que produz um conhecimento é importante na perspectiva da epistemologia feminista negra, pois é a partir disso também que se mobiliza a experiência como critério de significação para o conhecimento produzido. Portanto, conhecer a trajetória das mulheres negras educadoras participantes dessa pesquisa é importante, pois elas são as sujeitas que produzem o conhecimento fundamental para a elucidar as questões propostas e são suas experiências que atribuem sentido ao conhecimento que resulta do desenvolvimento desta investigação.

4.2 Procedimentos adotados na preparação, realização e análise das entrevistas

Em relação aos procedimentos adotados para a participação das professoras entrevistadas, utilizei a proposta das produções narrativas de Marcel Balasch e Marisela Montenegro relacionada à técnica das entrevistas narrativas de Fritz Schütze e de análise temática de Philipp Mayring, sistematizadas por Sandra Jovchelovitch (2002), Martin Bauer (2002) e Karine Goss (2021).

Jovchelovitch e Bauer (2002) orientam que as entrevistas narrativas tenham um momento de preparação. Nesse processo, foi elaborada uma lista de questões "exmanentes" (Apêndice A). Essas questões demonstram os objetivos das entrevistas e são redigidas a partir da minha própria linguagem como pesquisadora.

No processo de elaboração das questões, foram elencados alguns temas importantes de serem abordados ao longo das narrativas como a intersecção entre os marcadores sociais de raça, classe e gênero no processo de socialização familiar, escolar e profissional das professoras; a influência política em suas atuações formais e não formais; e as marcas descolonizantes no processo formativo e atuação profissional das professoras. Durante as entrevistas, as questões exmanentes foram convertidas em questões imanentes, ou seja, nos temas, relatos e acontecimentos que surgiram ao longo a narração das participantes.

Os critérios estabelecidos para realizar o convite às professoras para participarem da pesquisa foram: serem mulheres negras, professoras e engajadas com as discussões acerca da temática étnico-raciais em suas pesquisas e/ou práticas pedagógicas. Este último critério pôde ser identificado, pois as professoras participantes são membros de grupos de estudos que pautam as questões étnico-raciais com foco na negritude ou na construção de uma educação antirracista e anti opressões. Uma dentre as duas professoras participantes foi convidada por ter lecionado em uma instituição escolar na qual também trabalhei. Conforme mencionado na introdução, as duas professoras atuam no sistema de ensino público, na etapa do Ensino Médio e ministram a disciplina de Sociologia.

As entrevistas foram agendadas mediante o aval do comitê de ética[16] da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual de São Paulo, *campus* Marília (FFC/UNESP/Marília), com auxílio do aplicativo *Google* Formulários que, posteriormente foram enviados via e-mail às professoras participantes, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[17]. As gravações foram feitas com consentimento das entrevistadas e com o auxílio do *Google Meet*, a fim de que o conteúdo fosse armazenado em uma pasta do *Google Drive* para futuros acessos. As entrevistas tiveram, em média, a duração de 1h30.

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que apresentam de forma completa os acontecimentos e a sedimentação da experiência de vida do(a) narrador(a). Para tanto, a entrevista deve ser realizada em quatro fases: 1) a fase de iniciação caracterizada pela formulação de uma questão central da pesquisa; 2) a narração do(a) entrevistado(a); 3) questionamentos adicionais por parte do(a) entrevistador(a) a fim de obter informações complementares; 4) encerramento da gravação e conclusão do(a) entrevistado(a). (Jovchelovitch; Bauer 2002; Goss, 2021).

Na perspectiva de Schütze, as narrativas seguem um esquema "auto-gerador" que se desdobra a partir a dinâmica de acontecimentos narrada pelos(as) informantes. Por esse motivo, durante as entrevistas, busquei que houvesse interação mínima da minha parte enquanto pesquisadora-entrevistadora. A partir da questão central em diante foram feitos questionamentos complementares, a fim de que as participantes mantivessem o fluxo narrativo (Jovchelovitch; Bauer, 2002).

Em suma, todo o processo das entrevistas compreendeu as seguintes etapas: preparação das perguntas exmanentes; convite às professoras; agendamento dos encontros via *Google*

[16] Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP
[17] Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Meet; realização, revisão e envio das transcrições às informantes[18] para ajustes e aprovação do texto; análise temática das transcrições; textualização; revisão e envio dos textos narrativos às professoras participantes para modificação ou aprovação deles. Foram realizadas três entrevistas, sendo que uma delas, foi uma entrevista piloto.

A **questão inicial e central das narrativas autobiográficas** foi "Você poderia me contar um pouco sobre suas memórias de infância, relação entre família, escola...?". Nas entrevistas narrativas a questão inicial deve ser uma questão abrangente relacionada à biografia das informantes a fim de que elas tenham maior estímulo para detalhar os fatos acerca da pergunta (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Quando os momentos das contações iniciais se esgotaram, buscamos explorar o **potencial narrativo tangencial** das participantes, o que de acordo com Schütze (2021), representa um momento para explorar temas que não foram aprofundados a partir da questão inicial.

Houve também momentos em que procuramos estimular a **descrição abstrata** de situações e contextos sistemáticos recorrentes nas narrativas, como por exemplo, as memórias da infância, o contexto escolar e a profissão docente. De acordo com Schütze (2021), este é o momento de explorar a qualidade do(a) informante enquanto "especialista do seu 'eu'". As interrupções foram feitas apenas em momentos em que as informantes faziam pausas conclusivas a respeito da fala que estava sendo desenvolvida.

A análise temática das produções narrativas, ainda inspiradas pelo método de Schütze (2021), seguiram as respectivas etapas: realização da análise formal do texto, descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e identificação dos aportes teóricos analíticos. Após a transcrição das falas realizei a **análise formal (Apêndice C)**. Esta etapa da análise consiste em retirar as passagens não narrativas do texto ordená-lo de maneira "pura", formal. Os principais indicadores formais do texto narrativo são os elementos que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e o início de outra, por exemplo, a transição entre a vida escolar e a vida acadêmica das professoras.

A compreensão do modo como as informantes interpretam suas histórias de vida se dá quando conseguimos relacionar os esforços teóricos interpretativos delas com o contexto de suas vidas em que os fatos contados se desdobraram. Nesse momento é importante assumir uma postura analítica sequenciada, capaz de identificar a ordem sequencial dos acontecimentos e de perceber os momentos de transição de uma situação para outra (Schütze, 2021).

[18] Segundo Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2003), "informantes" é o termo utilizado para se referir aos(às) entrevistados(as) nas entrevistas narrativas.

Em seguida, realizei a **descrição estrutural do conteúdo** que permitiu explorar separadamente essas unidades de apresentação enquanto estruturas processuais do curso da vida delimitadas temporalmente, ou seja, como distintas etapas da vida. No caso da nossa pesquisa, a descrição estrutural nos possibilitou distinguir as transições e continuidades entre a infância, a vida escolar, a vida universitária, vida profissional e os atravessamentos de classe, raça e gênero ao longo desses processos.

O resultado dessas etapas da análise é **abstração analítica**, ou seja, o resultado da biografia após a descrição estrutural do conteúdo, com cada período de vida das narradoras organizada por uma relação sistemática e cronológica que conduz até a estrutura da realidade atual. A partir desse resultado, busquei identificar os **aportes teóricos argumentativos** das narradoras com relação às suas próprias histórias de vida e identidades (Schütz, 2021), ou seja, o modo como as professoras interpretam a relação dos acontecimentos e transformações que se sucederam em suas vidas com o contexto em que estão inseridas e o modo como suas identidades foram construídas e reconstruídas em suas trajetórias. Essa é uma etapa importante da análise, pois é a partir dele que busco identificar as marcas descolonizantes em cada estrutura processual do curso de vida das informantes.

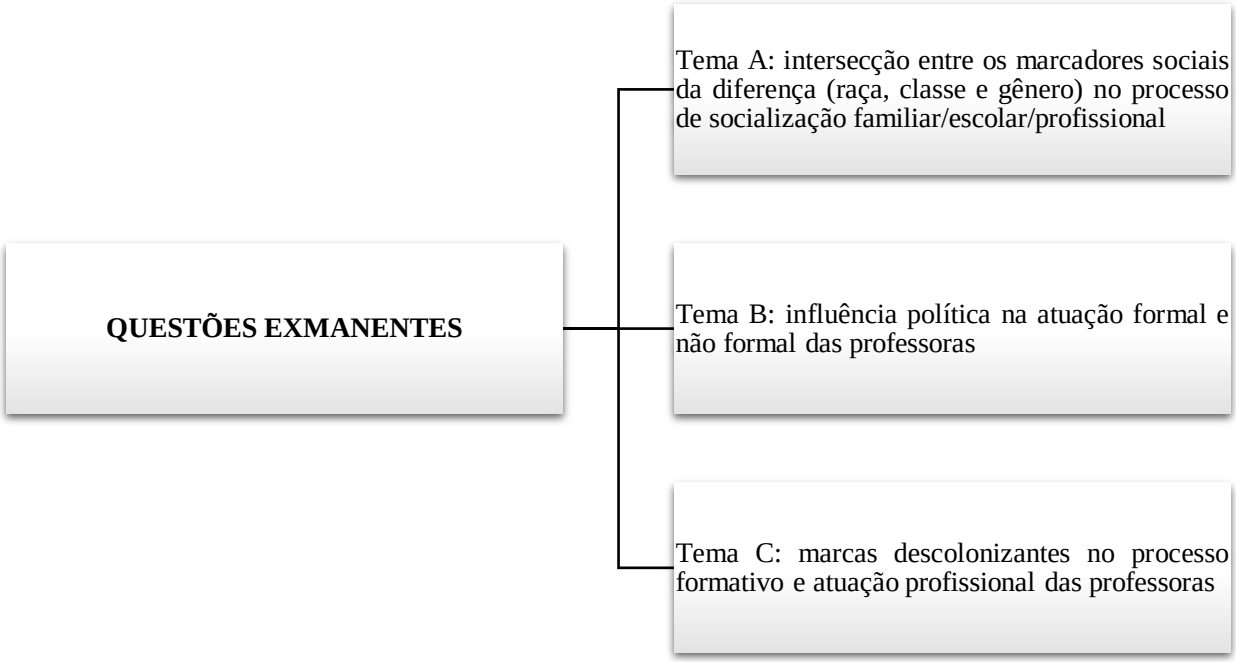
A análise temática é interessante como recurso metodológico é relevante nessa pesquisa, pois permite que os temas sejam observados com a frequência que aparecem nas entrevistas. Outro ponto positivo é a releitura do texto transcrito que possibilita uma imersão no universo discursivo das narradoras (Goss, 2021).

Após a transcrição das falas, Mayring recomenda realizar uma sequência de codificação, ou seja, uma redução do texto em que as passagens das entrevistas são reduzidas em palavras-chave. Como realizei previamente uma análise inspirada pelo método de Schütze (2021), o texto codificado não foi a transcrição, mas a abstração analítica após a descrição estrutural do conteúdo. Mayring sugere que no processo de codificação, o texto seja disposto em três colunas: na primeira, colocamos a transcrição completa da entrevista; na segunda, fizemos uma condensação das falas, destacando os temas mais importantes, e na terceira, indicamos as palavras-chave.

Previamente, o roteiro das questões exmanentes também foi dividido em seções temáticas que, posteriormente, durante etapa da codificação, deram origem a outros subtemas de aspectos trazidos pela narração das entrevistadas (Organograma 02). Os três grandes temas que compuseram o roteiro foram: a) a intersecção entre os marcadores sociais da diferença (raça, classe e gênero) no processo de socialização familiar/escolar/profissional; b) a influência

política na atuação formal e não formal das professoras; c) marcas descolonizantes no processo formativo e na atuação profissional das professoras.

Organograma 02 – Temas das questões exmanentes das entrevistas



Fonte: elaboração própria

Ao longo do processo de entrevista e análise, foi possível perceber que os temas não se limitam a um grupo de questões, mas transitam entre toda narrativa das participantes. Bem como argumenta Schütze (2021), durante a análise de narrativas autobiográficas

> [...] surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia, que estavam ofuscados, até mesmo reprimidos ou que deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária. O resultado é o texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica (Schütze, 2021).

Esses fenômenos ofuscados é o que entendo como as “marcas descolonizantes” que também não se restringem a uma etapa da vida das professoras participantes, mas atravessam toda sua trajetória, em diferentes momentos e de diferentes formas, promovendo ações de

resistência e ruptura com lugares sociais, estereótipos, imagens de controle e, sobretudo, modos de aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais e suas intersecções.

Posterior à codificação do texto narrativo realizamos a textualização do relato, ou seja, um reconto das ideias apresentadas pelas participantes a partir dos meus próprios recursos linguísticos enquanto pesquisadora-entrevistadora, conforme sugere a metodologia de produções narrativas de Balash e Montenegro (2003) e que são apresentadas no quarto capítulo. Os textos produzidos a partir das narrativas são parte de um processo de organização e sistematização das ideias que embasaram a criação dos relatos e seguiram uma lógica argumentativa com potencial de nos aproximar da compreensão do fenômeno estudado a partir da perspectiva das informantes. No caso da nossa pesquisa, a organização temática do roteiro e a análise temática das transcrições foi parte dessa etapa. Assim, cada texto construído a partir das falas das entrevistadas pode ser entendido como uma versão do fenômeno, não uma universalização, o que pode criar conexões parciais entre as narrativas (Balasch; Montenegro, 2003), demonstrando as aproximações entre as experiências sociais de mulheres negras educadoras.

4.3 Produções textuais narrativas sob a abordagem interpretativa interseccional

Diante do arcabouço que estrutura a epistemologia feminista negra, optei pelo uso das "produções narrativas" (Balasch; Montenegro, 2003) como parte da metodologia da pesquisa. As experiências das professoras participantes, uma das principais fontes desta investigação, transcritas por meio da produção de narrativas, produziram um conjunto fundamental alcançar os objetivos propostos.

A técnica das produções narrativas possibilitou a conexão com as experiências das professoras participantes por meio da produção de textos híbridos narrativos, elaborados a partir da transcrição e análise temática de suas falas. A elaboração desses textos foi feita a partir de minhas próprias palavras. O texto final apenas foi concluído após as revisões realizadas pelas participantes.

Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais ampla do processo formativo e das práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras participantes e ressaltou a agência das sujeitas dos textos no processo de elaboração dos mesmos (Balasch; Montenegro, 2003). Dessa forma, a técnica das produções narrativas permitiu romper com a perspectiva de "dar voz" às participantes da pesquisa, viabilizando a criação de conexões parciais com as mesmas e

destacando seu papel ativo em suas experiências e na produção da fonte de pesquisa que são suas próprias narrativas.

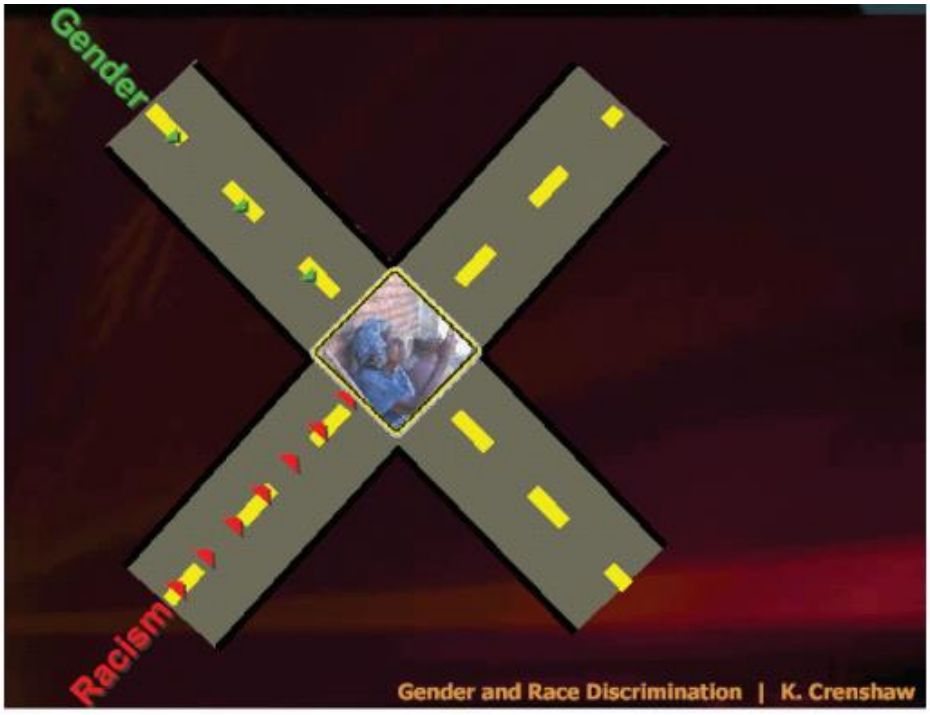
A interseccionalidade foi empregada como ferramenta teórico-metodológica no processo de análise das entrevistas. Considerando que as narrativas das participantes da pesquisa têm o valor de sua expressividade pessoal reconhecido (Collins, 2020), a interseccionalidade é utilizada como uma ferramenta para delimitar os pontos de encontro que os marcadores sociais da diferença produzem nessas experiências criando conexões parciais, ou seja, diferentes impressões, agências e processos de subjetivação sobre opressões interseccionais semelhantes.

Kimberlé Crenshaw ficou conhecida pelo papel de ter cunhado o termo "interseccionalidade" por tê-lo mencionado pioneiramente em seu texto "Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Identidade Política e Violência Contra as Mulheres De Cor" (1991). Contudo, na perspectiva da epistemologia e dos movimentos feministas negro, o que está em pauta não é a disputa pelo termo interseccionalidade. Vislumbra-se a realização de ações práticas e críticas que extrapolam o campo do conhecimento, embora o reconheçam a relevância do pensamento teórico para a fundamentação dessas ações.

Ao elaborar o termo "interseccionalidade" que, em termos práticos, já era algo que vinha sendo desenvolvido e aplicado pelo movimento social de mulheres negras, Crenshaw foi motivada por seu engajamento político. Contudo, seu objetivo em cunhar o termo não foi estabelecer uma disputa teórica, metodológica ou conceitual, mas construir uma metáfora para explicar tanto a sobreposição das estruturas de opressão, quanto os efeitos que essa intersecção produz na vida dos sujeitos por eles atravessados e que, por sua vez, produzem diferentes identidades e subjetividades (Collins, 2022).

Crenshaw (2004) apresentou a metáfora das avenidas a fim de melhor demonstrar quando duas ou mais formas de opressão se correlacionam na realidade de determinados grupos sociais. Os carros que trafegam nessas avenidas de opressão representam a discriminação ativa e as políticas moderno-coloniais que excluem os grupos minorizados em função de suas diferenças.

Figura 03 – Metáfora das Avanidas – Discriminação de Gênero e Racial



Fonte: Crenshaw, Kimberlé (2004). A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero.

Bem como argumenta Collins,

> Povos indígenas, pessoas negras estadunidenses, mulheres, pessoas LGBTQ, pessoas latinas e grupos subordinados de maneira semelhante desafiaram tanto o conteúdo do conhecimento acerca de suas experiências quanto os arranjos do poder nas escolas primárias, secundárias, faculdades e universidades que catalisaram esse conhecimento. **Muitos desses grupos produziram conhecimento de oposição ou resistente baseado em suas próprias experiências e que desafiava as interpretações prevalecentes sobre eles** (Collins, 2022, p. 42, grifo nosso).

Pensando nisso, busco explorar o potencial analítico e prático da interseccionalidade, visando não apenas desvendar a intersecção de categorias estruturais nas realidades de mulheres negras, mas, sobretudo, enfatizar como a marginalidade política pode projetar novas subjetividades e novas formas de atuação pedagógica (Crenshaw, 1989; 1991; Collins, 2022, p. 44).

Sendo assim, a partir da análise das produções narrativas, busco compreender os efeitos que a interação simultânea entre um ou mais pontos de intersecção estruturais produzem na realidade das participantes da pesquisa e o modo como elas respondem a esses efeitos, especialmente por meio dos conhecimentos que a experiência enquanto mulher negra e professora produz.

5. MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

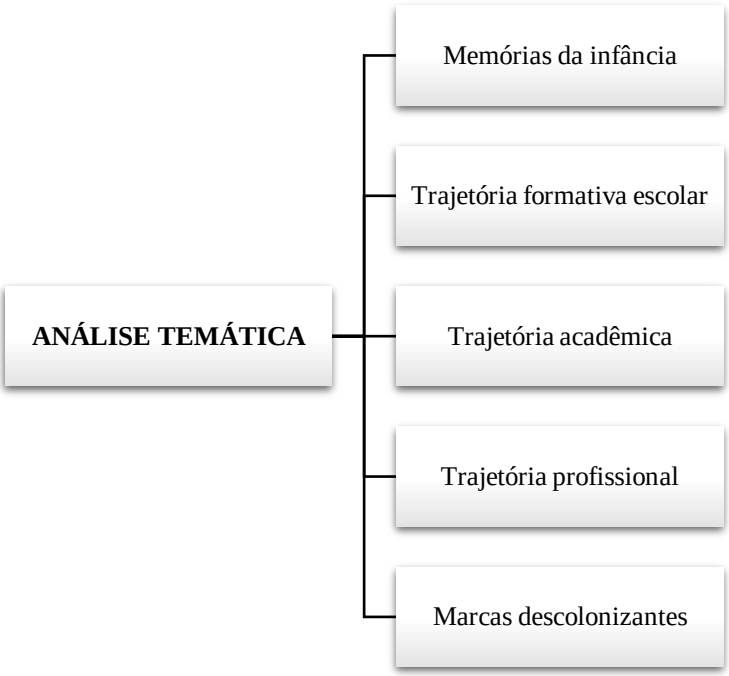
5.1 Produções textuais narrativas

Neste tópico, apresento as produções narrativas sobre a trajetória das professoras negras participantes da pesquisa. O objetivo foi identificar, por meio da reconstrução dos fatos e de suas memórias, os processos de resistência e ruptura contra as opressões interseccionais ao longo de suas trajetórias e analisar como essas vivências ressoam na construção de suas identidades profissionais e em suas práticas pedagógicas. A essas agências, denomino “marcas descolonizantes”.

A metodologia das produções narrativas se pauta em uma perspectiva investigativa que busca enunciar as vozes dos atores e atrizes sociais, narrando suas experiências e pontos de vista em primeira pessoa. O trabalho investigativo desenvolvido entre pesquisadores(as) e participantes é um trabalho de coautoria baseado em uma relação de horizontalidade (Shafir; Montenegro, 2017).

Ao longo dos processos de análise identifiquei cinco categorias nas falas das professoras: 1) memórias da infância; 2) trajetória formativa escolar; 3) trajetória acadêmica; 4) trajetória profissional; 5) marcas descolonizantes.

Organograma 03 – Categorias de análise das entrevistas



Fonte: elaboração própria

O objetivo ao delimitar estes temas no processo de codificação e de produção narrativa foi reunir os excertos que mais demonstram esses processos de resistência e ruptura, dado o grande volume do material analisado. Sendo assim para as produções, foram utilizados apenas o tema "marcas descolonizantes" dos quadros de codificação, considerando que esse processo está presente em todas as etapas da trajetória das professoras. A seguir, apresento as produções narrativas das professoras participantes.

No quadro a seguir, apresento as informações gerais sobre as professoras participantes, obtidas por meio das entrevistas e preenchimento do formulário preliminar (Apêndice D).

Quadro 02 – Características gerais das professoras participantes

Nome fictício	Idade	Local/locais de atuação
Maria Remédios	27	São Paulo
Candace	38	Minas Gerais/Goiás
Aretha	28	São Paulo
Marielle	28	São Paulo
Beatriz	53	São Paulo

Memórias de Maria Remédios

Maria Remédios, 27 anos, moradora da região da Brasilândia, São Paulo. Filha adotiva, Maria Remédios cresceu junto com sua avó e sua mãe. As ausências materiais e subjetivas foram algo paradoxalmente presente em sua vida e na vida de sua família. Essas ausências representam os desafios que teve que enfrentar ao longo de sua trajetória para se tornar uma professora, desafios esses que poderiam não existir caso a desigualdade educacional, socioeconômica e racial não fossem parte da realidade de sua família.

Sua mãe, funcionária pública do município, não pôde concluir o Ensino Médio, o que reduziu suas oportunidades de ascensão social. Sua avó era aposentada, mas não teve acesso à educação formal e sempre trabalhou em "casas de família". Apesar disso, Maria Remédios considera que ela e as mulheres de sua família sempre foram muito fortes, especialmente pela relação entre si, pela comunhão que sempre mantiveram.

Além da comunhão entre as mulheres de sua família, Maria Remédios mencionou que a religiosidade de matriz africana, foi algo que definiu significativamente a importância da noção de coletividade em sua vida desde sua infância. Devido ao fato de sua mãe ser

candomblecista, o terreiro foi um espaço de socialização muito importante em sua infância. Boa parte de suas amizades da época surgiram desse contexto. Maria Remédios identifica nos vínculos de afetividade e solidariedade que construiu ao longo de sua vida um elemento compensatório, embora não completo, das ausências materiais que experienciou.

Apesar das dificuldades, sua mãe sempre teve o empenho de mantê-la em uma boa escola. Maria Remédios acredita que um dos motivos para isso é o fato de sua mãe de ter tido direito à educação negado em função das dificuldades que sempre enfrentou para seu acesso e permanência. Por isso, ela reivindicava que sua filha não vivenciasse essa ausência também. Um dos critérios que determinava a escolha de uma "boa escola", para a mãe de Maria Remédios, era a localização geográfica. Essa escolha era estratégica, pois sua mãe tinha uma percepção de que um bairro de classe média poderia conceder uma melhor qualidade de formação à filha, o que na percepção de Maria Remédios, não era uma via de regra.

O contexto escolar vivenciado por ela era destituído do que hoje designamos por uma "educação antirracista". Eram poucas as vezes que havia menções sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Apesar do pouco contato com a discussão étnico-racial na época, Maria Remédios percebeu, ainda que de forma tardia, as atitudes racistas que se faziam presentes naquele espaço – atitudes "*que a gente quando é criança, a gente não sabe tanto. Não sabe nomear*" (Maria Remédios, 2022).

Mesmo que sua mãe não tivesse um grande repertório para propiciar um letramento racial à Maria Remédios desde sua infância, à sua maneira, ela o fazia, valorizando a religiosidade de matriz africana e a ensinando a fazê-lo: prezando pela estética negra, arrumando os cabelos da filha com tranças e tererês[19] e a ensinando a valorizar a religiosidade afro. Por outro lado, apesar desse reconhecimento em casa, a estética negra que Maria Remédios assumia sempre foi alvo de preconceitos e discriminações raciais no ambiente escolar, desde a infância até o Ensino Médio.

Ela conta que sempre teve atitudes de defesa diante de atitudes racistas direcionadas a ela, inclusive com pessoas negras que reproduziam o racismo na escola. Maria Remédios atribui sua capacidade de defesa aos ensinamentos que teve em sua família, por conta de sua criação afro referenciada. "Tornar-se negra" para Maria Remédios foi um processo que ela considera que estava presente em seu repertório desde sua infância, principalmente pelas experiências que viveu no terreiro com sua mãe e pela criação afrocentrada que teve desde essa etapa de sua vida.

[19] Miçangas e acessórios similares utilizados para estilizar penteados com tranças afro.

Entretanto, sua criticidade sobre sua própria negritude e sobre as relações étnico-raciais, surgiu efetivamente quando ela ampliou seu círculo de amizades com pessoas negras que compartilhavam referências do movimento *hip-hop* que abrangem muitos aspectos sócio raciais da realidade das juventudes negras. A maior parte dos amigos de Maria Remédios durante sua trajetória escolar eram jovens que tinham uma realidade social semelhante à sua, além de compartilharem os mesmos gostos, como músicas de *rap* e os demais elementos da cultura *hip-hop* que, segundo ela, contribuíram muito para a construção de uma consciência crítica.

Maria Remédios contou cursou seu Ensino Médio em uma escola técnica com um grêmio estudantil muito engajado com relação às questões de gênero, raciais e sociais. Esses jovens traziam para a escola elementos da cultura negra, como as batalhas de *breakdance*[20] e os campeonatos de basquete, além de uma mobilização política decorrente do movimento *hip-hop*. Isso fez com que ela construísse uma consciência racial mais consolidada. Seu jeito de se vestir, de ser no mundo, sempre foi um jeito que colocava sua negritude em evidência e, principalmente na adolescência, assumir essa estética também era um ato de resistência e enfrentamento à estética considerada "bonita", ou seja, a estética dos cabelos alisados, embranquecida.

Além disso, ela considera que estudar em uma escola técnica também contribuiu para aumentar a qualidade da sua formação, pois as escolas técnicas eram instituições de ensino que orientavam os(as) estudantes às escolhas de carreiras acadêmicas. Maria Remédios se identificou com áreas como Museologia e Turismo, contudo, não pôde se dedicar exclusivamente à vida escolar e começou a trabalhar como jovem aprendiz durante esse período, em meados do segundo ano do Ensino Médio.

Sua rotina se tornou sobrecarregada pela longa jornada de estudos na escola técnica e pelos deslocamentos da escola para o trabalho e para a casa, além das tarefas domésticas que tinha que lidar quando chegava, como organizar os materiais escolares e sua marmita para o dia seguinte. Essa rotina comprometeu não somente a qualidade do descanso de Maria Remédios, mas também o seu desempenho escolar. Os problemas de aprendizagem começaram a surgir e os atrasos se tornaram uma consequência inevitável. Ela contou que, inclusive, já foi impedida de assistir aulas por atrasos de cinco minutos.

Consequentemente, a intensa rotina de Maria Remédios teve como consequência a reprovação em um ano escolar. Inclusive, foi questionada por um dos coordenadores da escola da época, por telefone, se iria continuar estudando na instituição. Maria Remédios entendeu que

[20] Estilo de dança urbana, característica do estilo *hip-hop* composto por artes como o grafite, a dança e as canções de rap.

sua fala trazia implícita a ideia de que ela não estava dentro dos padrões de alunos(as) que a escola esperava. "*Eu engolia muito sapo pra ficar naquela instituição. [...] Mas eu fiquei né, pensei: 'vou sair daqui pra estudar numa universidade pública também*"" (Maria Remédios, 2022).

Ao entrar na faculdade, no curso de Ciências Sociais, em outra cidade no interior de São Paulo, Maria Remédios enfrentou uma outra realidade de ausências, financeiras e epistemológicas. Além de estranhar a pouca incidência de pessoas negras na universidade, a desigualdade socioeconômica entre determinados grupos de alunos(as) foi outro aspecto que lhe chamou a atenção.

A intersecção entre a experiência de racialização e a desigualdade socioeconômica atribuiu à Maria Remédios a sensação de não pertencimento ao espaço universitário. A jovem Maria Remédios, na época, se sentiu atordoada por viver uma experiência assim após ter encerrado uma trajetória escolar e profissional para iniciar esta nova etapa. A questão financeira sempre a preocupou, mas, por outro lado, essa não era a preocupação de outros colegas que viviam uma realidade socioeconômica muito distinta da sua. Maria Remédios compartilhava suas angústias com seus/suas amigos(as) também negros(as) e a proximidade de experiências os aproximava espontaneamente.

Nos primeiros semestres de aula, Ruth, foi a primeira professora negra que Maria Remédios viu na universidade e a acolheu. Depois de um tempo de curso, começou a fazer iniciação científica, a participar de grupos de estudos e coletivos que abordavam o eixo étnico-racial em suas discussões. A partir de então, conheceu outras pessoas negras que compartilhavam da sensação de não pertencimento no ambiente acadêmico.

Embora a dinâmica de funcionamento das instituições de ensino ainda esteja fundamentada por uma estrutura socio-racialmente desigual, Maria Remédios salienta a possibilidade de romper estrategicamente com algumas limitações impostas. Algumas dessas estratégias pode ser a organização de grupos de estudos e coletivos negros na universidade. Embora este também não seja um processo simples, à medida que ampliava suas redes de contato com pessoas e referenciais teóricos negros, Maria Remédios se sentia mais fortalecida para estar naquele espaço.

Nesse ponto do diálogo, perguntei a Maria Remédios se, para além dos espaços formativos complementares na universidade, ela teve um contato consistente com referenciais teóricos que abrangem as questões étnico-raciais enfocando na negritude. Ela relatou que teve contato com poucos referenciais teóricos produzidos por autores ou autoras negras(os) e em geral, alguns professores reduziam o debate racial ao identitarismo ou ao debate pós-moderno,

considerado um enfoque menos relevante teoricamente que os clássicos. Seus/suas amigos(as) que viviam realidades sociais semelhantes à sua, tinham insegurança para expor suas considerações nas aulas por receio de terem suas contribuições menosprezadas.

Nesse contexto, Maria Remédios se recordou de uma ocasião em que apresentou seu trabalho de iniciação científica em um evento da universidade e, em sua perspectiva, os professores avaliadores não tinham domínio dos referenciais teóricos que ela utilizou; intelectuais negras como Lélia Gonzalez, por exemplo, foram consideradas pela banca avaliadora como referenciais "inovadores", o que ao ver de Maria Remédios, tinha mais a ver com uma invisibilização epistêmica do que com "inovação". A partir desse exemplo e a partir de outras experiências que vivenciou na universidade, Maria Remédios afirmou que a estrutura curricular acadêmica não apresenta uma base teórica diversificada, tampouco afro referenciada. Segundo ela, "*basicamente dá pra contar nos dedos o que eu tive de contato com isso na sala de aula no curso integral*" (Maria Remédios, 2022).

Para ela, algumas dinâmicas de ensino que os currículos universitários apresentam restringem a ampliação das perspectivas críticas dos(as) alunos(as) sobre a realidade social. Uma das possibilidades que ela encontrou para instrumentalizar seu conhecimento construído através de suas experiências sociais e acadêmicas foi a formação em licenciatura. Participar do Programa de Residência Pedagógica da CAPES foi outra experiência para que Maria Remédios se visse como uma sujeita de fala e conhecimento por meio do aprimoramento da prática pedagógica. No entanto, ela admite que além do interesse em aplicar o conhecimento acumulado na prática, um dos critérios que a mobilizou a seguir a iniciar a carreira docente foram as necessidades materiais, tendo em vista que no curso de Ciências Sociais, uma das primeiras oportunidades de empregabilidade é a docência na Educação Básica.

Maria Remédios considera que ainda está construindo sua identidade profissional e esse representa um desafio. Para ela, tornar um conhecimento teórico acadêmico compreensível e aplicável a realidade dos(as) estudantes com quem teve contato cotidianamente, abordar temáticas que envolvem ideologia, sentimentos e visões de mundo é parte dessa complexa construção de significado. Contudo, um aspecto já marcante em seu posicionamento profissional e ético é a não aceitação de qualquer atitude racista nas classes em que deu aulas, no entanto, relembrou que os professores da época em que ela estudou não tinham essa postura.

Nesse sentido, Maria Remédios não dissocia de sua experiência profissional o conhecimento e o posicionamento teórico, político e epistemológico que construiu ao longo de sua trajetória de vida enquanto uma mulher negra. Pelo contrário, ela faz questão de enfatizar esse processo e reivindicar no seu cotidiano profissional as ausências epistemológicas que ela

teve durante sua infância e adolescência. Em suas práticas pedagógicas, Maria Remédios desnaturaliza as violências e desigualdades raciais, de gênero, de sexualidade, de classe, dentre outras, mas também busca valorizar a cultura africana e afro-brasileira e apresentar as tecnologias que foram produzidas pelo povo africano e afrodescendente em diáspora por meio de um resgate histórico contra oficial.

Entretanto, a proposta de uma educação afro referenciada adotada por ela não está isenta de conflitos e constrangimentos. Enquanto professora, Maria Remédios já vivenciou situações de violência racial na instituição em que ela trabalha. Já percebeu um trato diferenciado por parte da gestão escolar, *"essa diferença que não é direta, mas você sente"* (Maria Remédios, 2022).

Maria Remédios trabalhava em uma escola de periferia onde a maioria dos(as) alunos(as) eram negros(as), embora não se autodeclarassem como tal. Mesmo com grande contingente de pessoas negras, ela considera que há uma resistência quando um corpo negro como o dela informa tanto sobre raça, racismo quanto sobre outras temáticas relacionadas aos conhecimentos da Sociologia. Maria Remédios percebe um descompromisso por parte de alguns professores, da gestão da escola e de uma minoria de alunos quando ela e outros colegas se propõem a abordar a temática em projetos pedagógicos. Em contrapartida, sempre defendeu seu ponto de vista que não é individual, mas coletivo, no que se refere ao debate das questões étnico-raciais em uma perspectiva curricular.

Ser uma professora negra que prioriza um ensino afro referenciado foi uma das experiências profissionais mais desafiadoras para Maria Remédios na qual houve reflexos de suas experiências sociais, desde sua infância com sua família, passando pelas escolas nas quais cursou a Educação Básica, pela universidade e novamente na escola, agora na posição de professora.

> *Acho que toda essa trajetória política, cultural e intelectual me municiou para ter uma prática antirracista no meu cotidiano, nos conteúdos que eu trabalho, na forma como eu trabalho e de agência também a como lidar com essas violências* (Maria Remédios, 2022).

Maria Remédios vê a postura antirracista de professoras negras como uma demanda a qual não podemos renunciar. Nesse sentido, ela considera a existência de algumas contradições no processo de se construir como um sujeito negro antirracista, pois o fato de ser um corpo negro em um espaço de construção de conhecimento não garante a adesão de uma postura combativa em relação às dimensões do racismo que se reproduzem no cotidiano. Cada professor ou professora negra terá uma postura diferente de acordo com a sua trajetória.

A construção de vínculos de solidariedade ao longo de vivências racializadas é o que, para Maria Remédios, nos fortalece. A coletividade, o compartilhamento de memórias de dor provocadas pelo racismo e a troca de experiências são aspectos potentes para as experiências vividas de pessoas negras. Para ela, a coletividade em sua dimensão afetiva e política representa uma causa proveniente de outras gerações de pessoas negras, em suas distintas localizações geográficas, históricas e culturais e que pode ressoar em outras gerações e ecoar em outras experiências que se venha a ter.

Memórias de Candace

Durante sua infância, Candace sempre se sentiu muito protegida por sua família. Recebeu muito afeto, principalmente de sua mãe. Seu pai sempre trabalhou em "serviços pesados" e durante uma época, trabalhou em uma carvoaria. Candace lembra de sempre esperá-lo ansiosamente a chegar do trabalho.

Em geral, a vida em seu seio familiar a proporcionou boas recordações da infância. Apesar disso, o início e o decorrer de sua vida escolar não fazem parte das boas lembranças. Para ela, ir para escola era algo doloroso, ruim, pois geralmente a fazia experienciar sentimentos de rejeição e inadequação quanto à sua presença naquele espaço, embora quando criança não soubesse identificar a origem desses sentimentos.

Quando iniciou sua vida escolar, Candace já havia começado a ser alfabetizada por sua mãe que tinha receio de que ela e seus irmãos "ficassem para trás" na turma. Nesse contexto, sempre buscou se superar apresentando boas notas, mas acreditava que nunca teria a mesma valorização que as outras crianças – especialmente, brancas – tinham.

Candace considera que sempre teve uma consciência racial, pois de alguma forma entendia que o fato de ser negra a faria viver algumas experiências que outras crianças não viveriam. Sua mãe sempre buscou construir uma referência positiva do fenótipo negro, sobretudo dos cabelos. Essa foi a forma que encontrou de ensinar os(as) filhos(as) a se defenderem do racismo.

Candace recorda que nos anos 2000 a temática das relações étnico-raciais não fazia parte do currículo escolar e a naturalização de qualquer tipo de exclusão era uma das consequências da ausência desse debate. No contexto escolar, ela percebia que sua sagacidade era invalidada pelo fato de ser um corpo negro. Em uma ocasião, uma professora questionou se a redação que ela entregou havia sido escrita por ela mesma. *"Isso sempre me incomodou e eu pensava: 'por que sempre os professores questionam se esse texto é da minha autoria?'"* (Candace, 2022).

Ela percebia que sua aparência física também era depreciada, tendo em vista que meninas negras, no início dos anos 2000, não eram consideradas bonitas por não atenderem ao padrão estético branco.

Atualmente, Candace considera que o sentimento de não pertencimento que vivenciou durante o início de sua vida escolar está relacionado ao seu processo de racialização em uma sociedade racialmente e economicamente desigual. Diante dessas memórias, ela resume sua vida escolar desde a Educação Básica até a universidade como uma sucessão de experiências traumáticas que resultaram em inseguranças que durante boa parte de sua vida, sempre a fizeram se questionar sobre sua capacidade de ser uma boa pesquisadora.

Apesar de ter sido vítima da internalização da invalidação de suas habilidades intelectuais como uma das consequências do racismo, Candace modificou sua perspectiva sobre si mesma ao longo de sua graduação no curso de Ciências Sociais, realizada em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Embora também sentisse uma falta de pertencimento no espaço universitário por perceber a diferença sócio racial entre as pessoas que eram maioria naquele ambiente, sua experiência foi se tornando positiva, principalmente após ter começado a participar das atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Para Candace, a troca de experiências com outras pessoas negras na universidade e as discussões sobre referenciais teóricos produzidos por intelectuais negros(as) foi algo essencial para seu processo de criação de pertencimento em lugares de construção de conhecimento.

Apesar de ter encontrado espaços de fortalecimento político e intelectual afro referenciados na universidade, Candace não estava isenta de vivenciar as dimensões do racismo naquele ambiente. Na ocasião da realização de um projeto de pesquisa para a avaliação de uma disciplina de licenciatura, a então estudante decidiu construir um projeto com a temática do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 já havia sido aprovada e esta era uma temática de interesse para uma professora negra em formação. No entanto, as professoras responsáveis pela disciplina questionaram Candace sobre o porquê se preocupava com essas questões, considerando que ela "nem era tão negra assim". Em seu entendimento, a invalidação do problema de sua pesquisa por parte das docentes era um exemplo de como aquele tema era irrelevante para elas, dentro das Ciências Sociais.

Apesar desse entrave que já se apresentou a ela no início de sua graduação, Candace sempre elegeu as questões étnico-raciais como um dos principais temas de interesse para suas pesquisas. Contudo, considera que em seu curso, nunca lhe foram apresentados instrumentos metodológicos e referenciais teóricos consistentes para explorar o assunto. Apenas quando

passou a integrar o NEAB, um espaço de pesquisa e extensão desvinculado da grade curricular do curso, foi que Candace teve acesso a referenciais teóricos que abordavam temática étnico-racial com enfoque nos assuntos relacionados à população negra. Diante dessas circunstâncias, ela considera que o processo de pesquisa durante sua vida universitária foi um processo solitário. A desvalorização implícita de seu tema de pesquisa dentro do curso, dentre outras marcas do racismo desde o início de sua vida escolar, culminou para que Candace questionasse seu potencial como professora.

Após concluir sua graduação, em 2012 ela iniciou sua vida profissional em uma instituição escolar no estado de Goiás e, desde esse momento, sempre teve muito presente em suas aulas o ensino das relações étnico-raciais. Temas como o racismo científico embasados pela crítica de autores negros da Sociologia como Kabengele Munanga, Clóvis Moura, dentre outros, eram alguns dos referencias teóricos básicos de seu planejamento.

Candace trabalhava em duas escolas no estado de Goiás para cumprir sua carga horária e pontuou que a receptividade da gestão escolar para o desenvolvimento de projetos que priorizavam o ensino das relações étnico-raciais era distinta. Nesse contexto, ela salientou que em nenhuma das escolas que ela trabalhou houve envolvimento do corpo docente com a temática e, nesse contexto, a professora sentiu que seu trabalho era parte de um processo solitário.

Em 2017, quando iniciou sua carreira docente como professora concursada no interior de Minas Gerais, Candace conseguiu identificar o envolvimento de alguns poucos(as) professores(as) em suas iniciativas de projetos com foco no ensino das relações étnico-raciais. Em Goiás, para as atividades do dia 20 de novembro, já previsto no calendário escolar como o dia da Consciência Negra, Candace sempre buscou parcerias fora da escola para desenvolver suas propostas de atividades, principalmente com pesquisadores(as) vinculados à projetos de educação antirracista nas universidades. Por outro lado, em Minas Gerais, não conseguiu estabelecer parcerias externas e pôde contar apenas com o pouco envolvimento do corpo docente da escola.

Dentre as práticas pedagógicas alternativas que adere para apresentar aos(às) alunos(as) uma perspectiva antirracista de ensino, Candace utiliza sua pesquisa de mestrado, na qual investigou os conteúdos racistas nas redes sociais. Seu objetivo com essas atividades é estimular o estranhamento do teor antirracista que está naturalizado em algumas postagens em redes sociais, comentários e falas do cotidiano, materializando-se em problemas estruturais maiores. Além disso, propõe a análise de filmes e documentários que abordam a temática étnico-racial de acordo com o conteúdo que está previsto em seu planejamento letivo anual.

Candace pontuou que tanto com os(as) estudantes, quanto com os(as) professores(as), abordar a importância do ensino das relações-étnico raciais, considerando os aportes da população afro-brasileira, é um processo que envolve tensões. Alguns alunos(as) demonstram resistência, especialmente quando as aulas abrangem temáticas culturais e políticas que envolvem a abordagem de religiões de matrizes africanas. Em situações como essas, ela argumenta sobre a existência da Lei nº10.639/03 e explica que abordar a diversidade étnico-racial faz parte do currículo escolar.

Antes de finalizar a entrevista, perguntei à Candace se ela gostaria de dizer algo mais para complementar o que não havia sido dito e ela relatou como mulheres pretas são vistas nas instituições escolares. Segundo ela, mulheres negras são vistas como pessoas que não conseguiram ter uma boa carreira profissional e optaram por cursar alguma licenciatura em Ciências Humanas. São consideradas professoras de "segunda classe", como sendo profissionais não relevantes no contexto da educação. Ela identifica inclusive diferenças em relação ao tratamento que recebem se comparado o modo como professores(as) brancos(as) são tratados: são mais bem tratados e têm mais amizades no ambiente de trabalho.

> *Professoras negras não são bem tratadas pelos outros profissionais da educação, que estão presentes em outros setores, como o setor da limpeza. Então eu vejo que quando uma professora negra cumprimenta, a receptividade é uma; quando uma professora branca cumprimenta, a receptividade é outra* (Candace, 2022).

A autoestima e a valorização de sua negritude que sua mãe a ajudou a construir durante a infância e o afeto de seus pais são elementos que fizeram com que Candace conseguisse ter segurança para estar em outros espaços, embora estes não se mostrassem tão receptivos a ela. Sua leitura sociológica com relação ao modo como as dinâmicas de poder opera de acordo com as diferenças e desigualdades raciais, de classe e de gênero, também é uma base importante para que Candace se perceba como vítima, mas também como agente transformadora desses contextos.

Para ela, suas experiências enquanto criança, jovem, mulher e professora negra, têm construído um aspecto de sua subjetividade que resiste às consequências do racismo genderizado que se manifesta de diferentes formas nessas etapas de sua vida. Candace se propõe a lidar com as tensões que envolvem o ensino das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista porque não quer que pessoas como ela sejam invisibilizadas no ambiente escolar; não quer que jovens negros e negras se sintam incapazes de pertencer a um lugar de construção de conhecimento. A maioria dos(as) alunos(as) de Candace são negros, embora não afirmem

esse pertencimento étnico-racial; em sua perspectiva, alguns dos processos de exclusão que esses/essas alunos(as) sofrem é porque também são vítimas da discriminação racial.

Nesse sentido, quando realiza suas escolhas pedagógicas sem deixar de afirmar seu lugar social e epistêmico enquanto uma professora negra, está buscando tornar o espaço escolar como um lugar onde seja possível afirmar positivamente a diversidade. Seu objetivo não é "dar voz" aos(às) alunos(as) que percebem que são silenciados(as) pelas nuances do racismo, mas tratar a todos de maneira igualitária e, sobretudo, com afetividade.

Por fim, Candace afirma que o afeto é o meio que encontra para atenuar os conflitos que surgem quando aborda a temática étnico-racial em sala de aula: um afeto que se expressa no tratamento respeitoso e horizontal com o(a) aluno(a), um afeto que não pressupõe algo sobre o(a) aluno(a) pelo seu comportamento, um afeto que permite construir a compreensão e possibilitar trocas de experiências e construções coletivas de conhecimentos. Um afeto que enxerga a humanidade do outro, sobretudo do outro que tende a ser desumanizado a depender dos marcadores sociais da diferença que tangenciam a sua identidade.

Memórias de Aretha

Aretha é uma professora de 28 anos de idade, atuante na rede de educação estadual de cidades do interior paulista. É filha de pais negros, cujos familiares ascendentes também são majoritariamente negros. Seus pais tiveram algum grau de envolvimento político com partidos de esquerda, com os movimentos negros e grupos de capoeira, o que Aretha considera ter atribuído uma criticidade à visão política deles.

Sua mãe teve os cabelos naturais com textura crespa até seu nascimento. Suas tias trançavam seus cabelos como uma forma de cuidado e perpetuação das tradições culturais de origem afro-brasileira. Segundo Aretha, memórias como estas constituíram seu referencial de identidade e pertencimento racial enquanto uma pessoa negra.

Apesar do envolvimento político e cultural de sua família com pautas tangentes aos movimentos negros, assuntos sobre relações raciais não eram abordados abertamente em casa. Os pais de Aretha seguiam à tradição budista e por isso a matricularam em uma escola budista, situada no centro de São Paulo na época. Naquele período, Aretha não gostava de frequentar o ambiente escolar, principalmente pelos episódios de racismo que vivia naquele contexto. Em geral, quando ela relatava episódios de racismo no ambiente escolar, a mãe de Aretha tinha uma postura acolhedora quanto à aparência da filha, ressaltando seus fenótipos positivamente. Contudo, Aretha desejou abdicar das tranças para tentar não continuar sendo alvo de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar.

> *A escola, no geral, não era um espaço onde eu gostava muito de estar, porque desde pequena, minha mãe fazia trancinhas no meu cabelo, então era um espaço onde eu não me sentia muito presente ali. Nos anos iniciais [...] eu estudei em escola pública, perto da casa onde meus pais moravam. Minha mãe ia até lá porque sempre que ela me deixava na porta eu não queria entrar, sempre queria ficar com ela, fazer às vezes uma "choradeira", mas eu sentia como um ambiente um pouco inóspito. Revisitando sentimentos, era essa perspectiva que eu tinha. [...] [...] as crianças eram abertamente racistas, reproduziam muito racismo, até mesmo entre alunos negros [...]. Eu lembro que os dois irmãos que mais me pentelhavam eram pretos retintos [...]. Até depois, curiosidade, depois de mais velho, a gente acabou se contatando em algum momento e chegamos a essa reflexão, só que em uma perspectiva mais consciente: talvez por a gente ser um dos poucos negros que tinham na escola, a gente "se zoava entre si" para tirar o foco de si mesmo. Então eu os usava para tirar o meu foco e eles me usavam para tirar o foco deles. (Aretha, 2025)*

Entre seus 9, 10 anos de idade, ela passou a realizar procedimentos químicos nos cabelos como o "permanente afro" para alterar a textura dos fios, de modo a deixar a curvatura dos cabelos crespos mais alinhada, o que descaracteriza a textura natural, tornando-os supostamente mais "aceitáveis" socialmente. Aos 13 anos, iniciou os procedimentos de alisamento. Aretha contou que suas tias e sua mãe também haviam aderido ao alisamento*: "minha mãe tinha o cabelo liso, as minhas tias também tinham o cabelo alisado, a maioria delas. Eu não tinha muito essa referência em casa, né"*. (Aretha, 2025)

Aretha relatou que apesar dos(as) professores(as) verem as ofensas racistas de outros(as) alunos(as) direcionadas aos(às) alunos(as) negros(as), não era tomada nenhuma iniciativa pedagógica antirracista. A escola era privada e apresentava um currículo com parte diversificada que proporcionava aos(às) estudantes oportunidades de desenvolvimento de habilidades corporais, artísticas e socioemocionais. Segundo Aretha, a infraestrutura era adequada e as salas de aula tinham um contingente bem distribuído de alunos(as). Apesar de gostar das aulas e das práticas interdisciplinares, era desconfortável para ela estar naquele espaço. A quantidade de alunos(as) negros(as) e professores(as) negros(as) era muito pequena, o que também dificultou a criação de pertencimento no ambiente escolar para Aretha quando criança.

No ensino fundamental II, Aretha conheceu outras amigas negras que trocaram o turno da manhã pelo turno da tarde. A partir daí, seu interesse em ir para a escola cresceu. Em geral, o ambiente familiar sempre foi acolhedor a ela, mas em contrapartida, na escola era diferente.

Durante seu ensino médio, Aretha foi aluna bolsista em uma instituição de ensino particular. Nesse período, ela considera que já tinha uma maior percepção do racismo no espaço

escolar e identificou que a reprodução do racismo era presente. A forma de expressão do racismo não era verbalizada do mesmo modo que presenciou durante o ensino fundamental. Mas a diferença de tratamento que ela identificava entre ela, os(as) demais alunos(as) negros(as) era um ponto de atenção para ela sobre relações raciais na escola e o modo como a equipe pedagógica lidava com seus desdobramentos.

A sensação de "não pertencimento" perdurou até o ensino médio de Aretha, alcançando outras dimensões da sua subjetividade Apesar de ter sido uma aluna dedicada, atenta e que sempre realizava anotações das aulas, Aretha identificou que sempre teve dificuldade na compreensão do conteúdo das disciplinas e por isso se identificava intelectualmente inferior.

> *[...] eu tive professores que eram racistas nessa nova escola, no ensino médio: faziam pouco caso, que falavam que não tinha capacidade para tirar boas notas, que eu não teria muito futuro. "Ah, você quer fazer o que?" "Ah, lógico que você quer fazer Psicologia". Ou "ah, nem sei se você tem condições pra ser psicóloga". Então eu sinto que a minha intelectualidade era colocada mais em xeque, nesse momento (Aretha, 2025)*

Antes de ingressar no ensino superior, Aretha fez um curso preparatório para o ENEM e vestibular durante dois anos e meio. Nesse período, ela tinha afinidade pelo conteúdo de humanidades, por meio do diálogo com colegas e outros(as) professores(as) e realização de testes de habilidades, chegou à opção da graduação em Ciências Sociais. Um marco importante nesse período da trajetória da vida de Aretha foi seu contato com uma amiga preta, chamada Débora. Segundo Aretha, sua aceitação por seus cabelos crespos e seu incentivo para que ela também alcançasse essa aceitação foram muito importantes. "[...] *foram por meio desses incentivos que ela falava: 'você é pretona, você é linda'. Ela me incentivava muito e nela eu vi uma referência muito real de uma mulher negra.". (Aretha, 2025).*

Receber o resultado da aprovação no vestibular foi surpreendente. O ingresso na universidade para Aretha também foi marcado por um estranhamento, no entanto, sua autoestima estética e intelectual já estava fortalecida. Na época, sua turma foi uma das que mais tiveram estudantes negros no curso, o que, em alguma medida, proporcionou um sentimento de pertencimento que Aretha desconhecia até então. No entanto, a professora tem em sua memória marcas dos preconceitos atrelado à sua naturalidade, classe e raça, reproduzido por um docente da faculdade.

> *[...] tive diretamente uma situação com um professor que, recentemente, estava até sendo processado [...]. Ele vinha perto de mim, perguntava constantemente questões direcionadas a mim. E sabendo que eu era de São Paulo, me associava à periferia e dizia: "ah,*

> *porque os pesquisadores vão lá e tem até pato correndo atrás, não é, Aretha?". E aí, enfim, me trazia sempre nesse lugar de exposição. E como era o meu primeiro ano, eu me retraí muito. (Aretha, 2025)*

A reincidência de episódios como esse desestabilizava o sentimento de pertencimento que Aretha havia construído através da identificação com seus colegas de origem negra e popular. No ano do seu ingresso na faculdade, haveria uma recepção de calouros(as) voltada para alunos(as) negros(as), a fim de apresentar a faculdade, prestar apoio universitário e especialmente, debater assuntos relacionados ao ingresso e permanência de estudantes negros(as) nas universidades públicas, mas esse momento não aconteceu por um imprevisto. Apesar disso, toda a mobilização que ocorreu antes da data do evento contribuiu para que os(as) estudantes ingressantes desejassem levar essa tradição adiante; foi então que decidiram construir um coletivo político com foco em discussões raciais, projetos educacionais e vida acadêmica. Aretha destacou que seu envolvimento com o grupo foi uma forma de fortalecer seu pertencimento na universidade.

Fazer parte do coletivo também supria uma lacuna relacionada à demanda que Aretha e seus/suas colegas tinham por referenciais teóricos diversos, que falassem sobre a realidade social da população negra e relações raciais em geral a partir de paradigmas contra hegemônicos. Ao longo de sua formação, Aretha teve pouco contato com referenciais teóricos elaborados por intelectuais negros(as), mas por outro lado, o coletivo se organizava para que seus membros realizassem leituras e discussões acerca do assunto.

> *Meu pertencimento durante esses últimos anos não se constituiu baseado na teoria ou autores apresentados em sala de aula; eu fui construída por esse movimento que a gente fazia dentro do coletivo que era um debate teórico sobre autores negros e, de certa forma, a gente conseguiu ocupar e trabalhar muito bem isso dentro desse espaço. [...] a partir do momento em que eu comecei a perceber que as pessoas se incomodavam com a gente ali, reunidos principalmente - era uma coisa que, quando a gente ia se encontrar, fazer uma reunião, a gente se sentava no saguão e as pessoas ficavam espantadas com a quantidade de alunos negros reunidos. Entendendo que aquilo ali também era um movimento de resistência, isso me fez ter mais vontade de estar ocupando aquele grupo, de estar fazendo parte daquilo. Fora que, enquanto pessoa negra, o debate étnico-racial me atravessa totalmente. Então entender a importância da gente se valorizar e construir dentro de um espaço acadêmico, dentro de uma instituição de educação, um lugar onde eu pudesse falar de um tema que tange as minhas vivências, que tange as minhas experiências, eu achei fundamental. Eu fazia muita questão de ficar dentro do coletivo. (Aretha, 2025)*

Ao longo de sua graduação, Aretha sempre esteve envolvida com as discussões e atividades realizadas pelo coletivo União Preta[21]. O objetivo geral do coletivo era promover acolhimento aos(às) universitários(as) negros(as) ingressantes na faculdade, discutir as vivências em comum e realizar debates teóricos sobre relações raciais e assuntos tangentes à realidade do(a) negro(a) na sociedade. A princípio, o coletivo era formado por cerca de vinte e cinco pessoas, mas a rotatividade dos membros também sempre foi um aspecto do grupo. Dentre suas atividades, eram realizados projetos educacionais nas escolas da cidade. Aretha considera que essa vivência em sala de aula junto ao coletivo e os(as) alunos(as) foi importante para que ela atribuísse sentido e significado em ser professora.

A realização dessas atividades pedagógicas também demandava de Aretha uma busca constante por referenciais teóricos que a dessem propriedade para debater determinados assuntos da temática racial. Segundo ela, as leituras realizadas dentro do coletivo foram fundamentais para a complementação de sua formação como professora. Atualmente, embora Aretha se reconheça no papel de docente, tornar-se professora foi um processo que também abrangeu as vicissitudes do processo de tornar-se negra. Uma vez que sua infância e adolescência foram marcadas por aspectos de invisibilidade e desvalorização, o sentimento de inferioridade e incapacidade intelectual deixavam Aretha insegura para assumir e exercer seu papel de destaque como educadora. Por outro lado, identificar a falta que o contato com uma educação emancipadora que discutisse positivamente conteúdos sobre as relações raciais, a história e cultura africana e afro-brasileira fez em seu processo formativo, de algum modo, mobiliza Aretha a se posicionar como sujeita ativa na construção dessa oportunidade para seus/suas alunos(as).

> *Eu acho que todas as minhas experiências, sejam elas negativas ou positivas, influenciam na minha atuação enquanto professora. Então estar em sala de aula como uma professora negra, num espaço de foco, já está subvertendo várias coisas que eu um dia não imaginei que seria capaz. [...] Mas eu acho que as minhas vivências pessoais, a minha formação política, a minha atuação, a minha formação acadêmica interfere totalmente no que eu sou. Acho que talvez eu não seria nem cinco por cento da professora que eu sou e das discussões que eu consigo tratar com meus alunos se não fossem as vivências anteriores que eu tive. Então eu sinto, com eles, que eu consigo ver as dores e de certa forma acolher isso e tentar reconstruir esse pensamento do que é ser uma pessoa negra, do que é ocupar determinados espaços... acho que eles veem muito isso em mim e eles verbalizam isso também. (Aretha, 2025)*

[21] Nome fictício referente ao coletivo de estudantes negros(as) do qual a participante era membro.

Em relação à formação de professores(as), Aretha relatou que embora seja fundamental falar sobre as formas de efetivar a lei 10.639/2003 no ambiente escolar, sua formação não abordou significativamente essa discussão. Portanto, sua participação em grupos de leitura e coletivos como o União Preta foram fundamentais para corroborar sua formação. Apesar disso, Aretha pontuou que o currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem dificultado o debate sobre temas diversificados. O material didático ofertado tem apresentado um formato cada vez mais inflexível. Dessa vez, são slides que baseiam o conteúdo que será cobrado dos(as) alunos(as) na prova paulista, o que reduz a autonomia dos(as) docentes em trabalhar com outros conteúdos. Todavia, a professora elaborava estratégias para adequar o conteúdo pré-estabelecido às necessidades dos(as) estudantes como forma de "subverter" o currículo hegemônico.

> *[...] a gente era meio forçado a trabalhar esse conteúdo. Não tínhamos uma autonomia para trabalhar outra coisa. A não ser que você desse uma subvertida ali para ver o que dava para fazer dentro das possibilidades. [...] Quando a gente tem slides e um tema, às vezes ele vêm com uma habilidade pré-estabelecida. Então o que eu fazia muito era dar uma olhada na aula, ver o que estava sendo abordado, escrever os assuntos principais e dentro dos assuntos principais, analisava como eu conseguiria encaixar outros conteúdos que eu achava necessário. Ou ainda se sobrasse aula no tempo eu começava a dar aula sobre outra coisa [...]. Eu tentava subverter dessas maneiras. [...] Uma estratégia que eu uso muito na sala de aula é o audiovisual. Então eu sempre levo algum vídeo que tem uma fala marcante e depois jogo para o debate para eles falarem o que acharam ou não acharam, pergunto se eles já conheciam. Proponho pesquisas como lição de casa, então pesquisa sobre diversos temas. Ou ainda como forma avaliativa, por exemplo: o trabalho do próximo semestre vai ser vocês pesquisarem o que é o movimento negro, o que é o movimento indígena, enfim. Tentar trazer para eles esse lugar da pesquisa. Com o chat GPT o nosso trabalho fica um pouco mais difícil porque às vezes eles copiam o que está escrito lá e nem leem, mas eu acabava fazendo eles apresentarem em sala de aula o que estava escrito no trabalho. Então acho que, dessas formas assim, eu conseguia tratar um pouco mais a questão étnico-racial dentro da sala de aula.*

Algo que motiva Aretha a seguir atuando na área da educação é a possibilidade que ela encontra de ensinar e aprender constantemente. A professora busca não romantizar ou tornar utópica a profissão docente e ainda assim encara seu trabalho como uma missão que também é um elemento catalizador que a mantém desempenhando a função. O diálogo e a troca de experiências com outras professoras, especialmente negras, é algo muito importante para Aretha em sua trajetória profissional. Em geral, a professora considera que encontra o fortalecimento necessário para seguir atuante na área da Educação, apesar de todas as

problemáticas e precarização da profissão docente, nos diálogos compartilhados sobre como a educação reverbera para corpos negros.

Memórias de Marielle

Marielle, 28 anos, professora há 4, é filha de um agricultor natural do interior da Bahia; sua mãe trabalhou em casas de famílias e, atualmente, é cozinheira. Durante toda sua vida escolar e acadêmica, Marielle estudou em escolas públicas. Quando criança, ela não tinha repertório suficiente para se entender como uma pessoa negra. Seus pais não abordavam esse tema diretamente em nenhuma perspectiva.

O processo que a conduziu a se autodeclarar como uma pessoa negra foi longo. Apenas após ingressar na faculdade, passou a se identificar como uma pessoa negra e teve que lidar com algumas complexidades que envolve ser negro no Brasil, pois é uma pessoa parda, segundo as nomenclaturas utilizadas pelo IBGE para autodeclaração racial. A princípio, ela entendia que pessoas negras eram apenas aquelas que tinham a tonalidade da pele retinta.

Marielle considera que, além das complexidades estruturais relacionadas a autodeclaração racial, a ausência do debate sobre as relações raciais na sua trajetória escolar e acadêmica influenciou para que seu entendimento como uma pessoa negra fosse tardio.

A professora se recorda que, durante o ensino fundamental, teve apenas duas professoras negras. Uma memória marcante para ela é o fato de que uma delas era uma das professoras que mais ressaltavam o desejo de que seus/suas alunos(as) ingressassem em instituições de ensino superior públicas. Na época, Marielle não tinha dimensão da importância de cursar uma faculdade pública e em sua família, não havia nenhuma pessoa que tivesse trilhado esse caminho.

Na terceira série do ensino fundamental, Marielle teve outra professora negra, de Matemática. Era uma ótima professora em sua opinião, mas os alunos faziam comentários sobre ela relacionados à cor dela que, em sua perspectiva, eram cruéis. Marielle considera que esse também foi um elemento que influenciou no seu processo de autodeclaração como uma pessoa negra, pois não queria ser colocada no lugar vexatório que, em geral, as pessoas negras eram colocadas no contexto escolar.

Já no ensino médio, Marielle teve um professor negro de Sociologia que abordava questões relacionadas à temática racial em suas aulas. Foi então que, apenas a partir do segundo ano do ensino médio, ela passou a refletir sobre sua identidade racial de forma mais aprofundada, teoricamente e subjetivamente. Para além disso, as temáticas gerais que o

professor abordava nas aulas despertavam o interesse de Marielle compreender mais a fundo as questões sociais, políticas e culturais.

Em 2014, ela participou da primeira votação presidencial e a efervescência do debate político a instigava ainda mais a se aprofundar teoricamente dos temas que abrangiam a sua realidade social. Paralelo ao ensino médio, Marielle fez um curso técnico de Administração e trabalhou como jovem aprendiz no setor de recursos humanos de uma ferrovia, com um público majoritariamente masculino, o que a sensibilizava com relação às diferenças e desigualdades de gênero. A partir de então, ela passou a construir sua independência financeira, mesmo morando com a mãe. Para ela, essa fase contribuiu para viabilizar sua mudança de cidade para fazer a graduação em Ciências Sociais e para que que tivesse uma segurança financeira.

Marielle iniciou sua vida acadêmica aos 20 anos e ingressou no curso por meio de ações afirmativas. Ao preencher o requerimento de autodeclaração racial necessário para o processo de heteroidentificação, deparou-se com a questão sobre como se autodeclarava na categoria cor/raça. Marielle optou por marcar a alternativa "parda", mas isso gerava algumas inquietações a ela, pois entendia que o termo "pardo" a distanciava de seu pertencimento racial enquanto pessoa negra.

Ir para uma nova cidade, ter uma nova moradia e vivenciar uma nova realidade na universidade causou estranhamentos a ela. Um dos pontos que chamou sua atenção, foi o fato de que a maioria das pessoas eram brancas com condições socioeconômicas melhores que a sua, ainda que seu ano de ingresso tenha sido o primeiro a garantir 50% das vagas para estudantes de escolas públicas por meio da política de cotas. Na época, Marielle havia passado pela transição capilar, cortou os cabelos para remover a parte alisada com química e deixá-lo natural. Esse processo também dificultou seu reconhecimento enquanto pessoa negra, pois anterior a ele, Marielle considera ter passado por um embranquecimento estético em prol de uma suposta aceitação social.

No início do curso, Marielle teve dificuldade de compreender o conteúdo das leituras acadêmicas e hoje atribui isso ao fato de que o ensino que teve acesso não preparava os(as) estudantes para esse contexto. Outro ponto que chamou sua atenção foi o pequeno número de professores(as) negros(as) na universidade, o que influenciou para reduzir suas expectativas de se tornar uma professora naquele espaço. Além disso, a maioria do público do curso eram homens brancos, o que refletia na escolha dos paradigmas epistemológicos que seriam abordados ao longo da formação.

> *Na época eu não tive contato com a ideia de proposta do currículo centrado nas relações étnico-raciais, isso não se passava, isso não era falado. Eu acho que depois de muito tarde foi tendo essa ideia da cobrança de que é lei, a lei 10.639/2003, e a gente não tem. (Marielle, 2025).*

O acesso às discussões raciais para compreensão e modificação da realidade social apenas foi possível quando Marielle passou a frequentar grupos de estudos e coletivos focados nesse tema, como o Espaço Universitário Negro[22] (EUN). Atualmente, Marielle cursa mestrado em Educação, mas pontua que o incentivo para seguir carreira acadêmica não se consolidou ao término da graduação, mas pelo seu interesse pessoal e profissional de aprofundar sua formação em assuntos relacionados à educação, políticas públicas e relações raciais. O tema da sua pesquisa abrange a análise da formação inicial de professores(as) em cursos de licenciatura e o modo como a lei 10.639/2003 tem sido contemplada nas ementas.

> *[...] a ideia de continuar estudando, de entrar numa pós-graduação, não veio da graduação; veio da experiência na escola de estar nessa situação de [pensar que] o que a graduação me deu, principalmente para atuar na sala de aula de um ensino público, que é majoritariamente composto pela população negra, o que eu tive na graduação não deu conta. Não deu conta mesmo, de longe. E aí a gente vai procurando, outros espaços, outras referências, dialogando com outros professores [...]. A gente vai costurando essas coisas e tentando fazer outro tipo de trabalho docente na escola, mas é difícil, muito cansativo (Marielle, 2025).*

Segundo a professora, ainda é necessário buscar referências, documentos e discussões em outros espaços para além da sala de aula da pós-graduação. Marielle destaca que o número de estudantes e professores(as) negros(as) na pós-graduação é reduzido em comparação à graduação. Dos 26 alunos que ingressaram no ano que ela iniciou o mestrado, apenas ela e mais uma colega eram negras.

Além da ausência de pessoas negras em espaços de construção de conhecimento impactar na formação, nas políticas de acesso e permanência na universidade e nas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, Marielle afirma que psicologicamente, esse apagamento influencia negativamente, podendo afetar o desempenho acadêmico.

> *A gente vai ficando um pouco isolado, mas é muito importante a gente estar inserido em outros espaços que vai nos ajudar, principalmente nos momentos em que a gente vai quebrar. A gente vai quebrar, né... dentro da graduação, dentro da pós-graduação, na escola, ou enfim, até nessas dinâmicas da sociedade, a gente vai quebrar sim em alguns momentos. Então estar dentro*

[22] Nome fictício para manter o anonimato da participante.

> *desses coletivos, estar dentro desses centros de pesquisa, estar dentro dessas comunidades tradicionais é extremamente importante, inclusive para a nossa sanidade mesmo. (Marielle, 2025)*

Marielle optou por seguir a carreira docente cursando licenciatura, pois considerava que os conteúdos ofertados e os estágios a permitiam ter uma maior aplicabilidade prática de seus conhecimentos construídos ao longo do curso. Nesse período, a professora fez estágios que propiciaram uma dimensão das complexidades que envolve o processo de ser professora na educação básica. Marielle tinha o anseio de ser uma agente transformadora da realidade por meio da educação.

Durante o curso e diante de seu envolvimento com os grupos de estudos sobre questões raciais e educação, Marielle percebeu que seria difícil desassociar suas experiências profissionais de sua militância política. Para ela, ser um corpo negro em uma instituição escolar, ocupando uma posição de educadora é, por si só, um movimento político, uma vez que envolve uma série de questões sociais que também atravessaram e atravessam sua vivência integralmente.

Quando terminou a graduação, Marielle se mudou da cidade em que estudava, mas meses depois conseguiu um emprego em uma escola e retornou. A transição da trajetória acadêmica para a trajetória escolar foi um momento de muitos questionamentos e receios para a professora. Para ela, ter que lidar com juventudes no espaço escolar, entender que, apesar da pouca diferença geracional entre ela e seus/suas alunas(as), ela estava em uma posição diferente da deles(as) por ser educadora, foi desafiador. Por outro lado, Marielle pôde construir uma relação com essas juventudes, especialmente negra, que não seria possível ter construído se ela não estivesse no espaço escolar.

Algo que a professora considera importante foi ter conhecimento de quais são as referências positivas para as juventudes atuais e aprender a trabalhar com elas em suas aulas também. Seus primeiros anos de profissão foram difíceis, pois o primeiro contato que ela teve com uma instituição pública de educação básica, para além dos estágios e de sua própria formação escolar, foi em uma escola localizada em uma região periférica na qual os(as) estudantes eram mais vulnerabilizados socialmente.

Consequentemente, Marielle vivenciou uma realidade de muitos conflitos na época e internalizou isso de modo a identificar que estava devolvendo essa emoção aos(às) estudantes quando presenciava uma situação de racismo na escola. Atualmente, ela identifica que tem mais experiências e recursos emocionais e intelectuais para mediar essas situações que ainda são recorrentes nas escolas. No entanto, a princípio, foi necessário que ela construísse suporte

emocional para que conseguisse buscar outras formas complementares para tornar suas práticas pedagógicas emancipadoras e coerentes com o tipo de educação que ela acredita.

> *O processo terapêutico foi fundamental, mas o envolvimento com o terreiro que foi fundamental para me salvar de algumas coisas. Eu acho que na época, os alunos inclusive me falavam: "ah, professora, o fulano foi racista com outra pessoa", ou ouvia isso em sala de aula, minha reação era muito violenta: "você não pode falar isso! não dá pra aceitar um tipo desse". Sendo que era uma criança que está em um processo de formação ali... [...]. Esse processo é muito difícil, muito difícil, trazer outras perspectivas para os alunos, que não seja por meio da violência. Só que para fazer isso, eu precisei primeiro fazer isso comigo antes. E aí eu tive que voltar as memórias de infância, de adolescência, a fase do início da fase adulta também e que voltassem para essas situações, consertar algumas coisas para que eu conseguisse movimentar algumas coisas, porque da forma que eu estava falando, não estava chegando (Marielle, 2025).*

A partir dessa compreensão, Marielle buscou construir projetos educacionais com foco na construção de uma educação antirracista, mas afirma que esse é um processo solitário, uma vez que poucos professores(as) se comprometem com o tema. Perceber o modo como o racismo se reproduzia entre os(as) estudantes afetava a professora, mas não era algo que afetava seus pares. Dentre outros motivos, esse é um dos quais Marielle considera ser diferente ser uma professora negra na escola, pois alguns episódios a sensibilizam mais justamente por coincidir com algo que ela já vivenciou ao longo de sua trajetória escolar.

> *Esse tipo de sensibilização é difícil a gente ver de professores que são brancos [...]. Não é que não exista, mas geralmente esses professores passaram pela universidade pública. Então tem uma diferença dos professores que são formados pela universidade pública e os professores que são formados por outras universidades, no tipo de trato, de sensibilidade. Mas é isso, desenvolver os projetos, porque eu acho que eles são algo que mobiliza mais a escola. Eles são muito custosos de se fazer, até porque, na escola, dificilmente as gestões vão abraçar a causa, dificilmente os outros professores também, e aí vem a responsabilidade que a escola joga a responsabilidade para gente, professores negros [...]. Então chega por exemplo, o novembro negro, e os professores negros da escola ficam com uma sobrecarga de trabalho absurda. Fica a cargo dos professores negros se responsabilizar para isso [acontecer] (Marielle, 2025).*

A relação que Marielle atribui com sua militância antirracista e antiopressões a mobiliza tanto a se envolver em projetos educacionais com esse escopo, quanto a relacionar o tema transversalmente a outros conteúdos das disciplinas que ministra.

Outra complexidade que tange a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, segundo a professora, tem sido o formato que a secretaria de educação tem disponibilizado os

materiais didáticos para os(as) professores(as) repassarem aos(às) estudantes. Nas escolas particulares, o material é elaborado pela própria instituição, mas nas escolas públicas, os conteúdos do componente curricular têm sido disponibilizados por *slides* que contém erros históricos em sua visão. Esses materiais são referenciados por intelectuais acadêmicos, o que transparece que a reprodução de histórias únicas e eurocentradas são reproduzidas nas universidades e continuam chegando nas escolas públicas. Esse formato de material tem precarizado ainda mais o trabalho dos(as) professores(as) que se engajam em realizar discussões mais aprofundadas sobre os temas propostos.

> *Ou a gente senta e propõe o nosso material de acordo com outros referenciais, ou a gente vai continuar "batendo na mesma tecla", ensinando ali a história dominante, a história vista pelo lado dominante. E aí vai vindo a sobrecarga de trabalho, porque a gente vai tentando preparar esses materiais e a gente já vem de uma formação que isso também não foi trazido para a gente na formação inicial e aí foi onde tive o meu estalo: "eu preciso continuar estudando, eu preciso entrar no mestrado (Marielle, 2025).*

Apesar de todas as complexidades que envolve a realidade, a formação e o trabalho como mulher, negra e educadora, Marielle considera que sempre se interessou em atuar na área da Educação. Embora pudesse mudar de perspectiva desde a infância até a vida adulta, a professora recorda que, na quinta série, fez uma atividade que consistia em trabalhar gêneros literários por meio da escrita de cartas. A proposta era escrever uma carta mencionando quem os(as) estudantes desejavam ser no futuro. Nessa carta, Marielle escreveu sobre sua vontade de ser professora.

Eventualmente, Marielle já pensou em seguir outros caminhos profissionais, mas a profissão docente tem atribuído diversos sentidos e significados em sua formação integralmente. Ao longo desse período, houve várias contradições entre a sobrecarga e desvalorização do trabalho dos(as) professores(as), as políticas que contribuem para o recrudescimento desse processo, mas Marielle segue encontrando subterfúgios na coletividade, no resgate e afirmação de sua ancestralidade.

> *São muitos dias que não funcionam para poucos dias que funcionam. Não é como se a educação como um todo fosse ruim, catastrófica, nem nada do tipo. Mas é que a educação, para mim, ela me deu memórias muito boas e memórias muito ruins, mas as memórias boas são muito poucas e eu não sei se vale a pena os momentos ruins. [...] Eu sinto que a força que a gente tem que tirar pra fazer isso: levantar cedo, dar muitas aulas, voltar pra casa, ter o pique de estudar, corrigir material, de propor, de conversar com outras pessoas, de continuar a formação, eu digo que não é só por mim. Tenho contato há alguns anos dentro da Umbanda, dentro do Candomblé, para saber que não sou só eu que estou ali. [...] Acho que se fosse só eu, sozinha,*

> *eu não teria conseguido, nunca... nunca. Enfim. [...] [Marielle se emociona]. Sou eu, são outros professores que me ajudaram a estar ali, que vão dialogando comigo e construindo outras coisas, são meus amigos, minha família, são as pessoas da minha própria ancestralidade que estão ali me dando força em algum momento para fazer isso [...]. Ao mesmo tempo que é um processo muito doloroso, é um processo muito rico também, porque a gente só continua pelo trabalho coletivo, pela coletividade que existe ali. [...] quando eu fui descobrindo sobre essas pessoas, isso foi me dando muito mais força e eu precisava compartilhar isso com outras pessoas também, com meus alunos, para ver se em alguma medida isso não salvava [eles] da mesma forma que me salvou tantas vezes (Marielle, 2025).*

Marielle salienta que todas as contradições que abrangem os momentos que a fragilizam enquanto pessoa e profissional, mas também a potencializam de modo a mobilizá-la a atuar de maneira engajada nos espaços de conhecimento que ocupa, a ajudam a transmitir aos(às) estudantes que a cultura, a história, a participação política e a intelectualidade da população afro-brasileiras e outros grupos sociais minorizados não são inexistentes, mas desfavorecidas nos currículos considerados oficiais. A criação de uma rede de apoio, estudos e mobilização política tem contribuído para que ela encontre outros recursos para levar esse arcabouço para a sala de aula de modo mais amadurecido, didático e potente.

Memórias de Beatriz

Beatriz, 53 anos, é graduada em Letras/Espanhol, professora e coordenadora de uma escola Programa de Ensino Integral (PEI) no interior de São Paulo. Sua mãe trabalhou por 23 anos em uma empresa e Beatriz não se recorda de ela ter férias, pois sempre se preocupava em ter condições financeiras suficientes para comprar os materiais escolares dos filhos(as). Apesar do pouco tempo livre que passava com sua mãe, Beatriz afirma que ela deixou ensinamentos valiosos para os(as) filhos(as).

Em seu aniversário de 40 anos, Beatriz recebeu uma ligação de sua mãe em que ela se lembrava de que aos 7 anos de idade, a filha tinha lhe dito que moraria fora e viajaria muito. De fato, ao longo de sua formação profissional e acadêmica, Beatriz teve essas oportunidades.

Ainda durante a infância, sua avó lhe ensinava a tabuada e iniciou seu processo de alfabetização e letramento, embora não tivesse avançado significativamente nas etapas de ensino. A influência da avó na formação inicial de Beatriz foi positiva, pois a partir de então, ela adquiriu o hábito da leitura, por meio da aquisição de livros e gibis em feiras de trocas literárias.

Ao rememorar esses momentos, Beatriz afirma que ela e seus irmãos tiveram boas oportunidades de ensino graças aos esforços de sua família para mantê-los na escola. Desde criança, a professora tinha algum entendimento de que o acesso à educação de qualidade é fundamental para viabilizar mudanças sociais positivas.

Os tios de Beatriz não tiveram as mesmas oportunidades que ela e seu irmão, que foram os primeiros a cursar o ensino superior. Sobre sua avó, a professora afirma que: *"Talvez ela não soubesse o quão longe a gente chegaria, mas ela queria que a gente tivesse esse acesso à educação". (Beatriz, 2025).*

Embora Beatriz tenha tido uma infância feliz, considera que o início de sua vida escolar poderia ter causado marcas profundas em função do reforço das desigualdades raciais e educacionais.

> *Os colegas não viam essa questão de cor, eles queriam estar todos juntos. Mas a escola era seletiva e colocava as fileiras de pessoas, que na maior parte eram pessoas negras que não se desenvolviam bem pedagogicamente e iam separando [...]. Algo que eu sempre relato é que na época, os agentes, inspetores, olhavam os nossos cabelos para ver se tinha piolho. Só que o cabelo das pessoas negras eles nem olhavam, "porque era tão ruim que nem piolho entrava". Eu ouvi isso... eu acho que eu tinha uns 8 ou 9 anos de idade. (Beatriz, 2025)*

Em decorrência de situações como essas, Beatriz considera que, em sua infância, a escola não parecia um lugar acolhedor. Na época, teve apenas uma professora negra, o que, de algum modo, lhe transmitia uma sensação de pertencimento àquele espaço. A partir do ensino médio, a professora observava que as desigualdades raciais e educacionais se intensificavam à medida que avançava etapas escolares, pois as pessoas negras não conseguiam se manter por muitos anos nas instituições de ensino devido a falta de oportunidades.

Beatriz teve a possibilidade de estudar em um cursinho pré-vestibular e relatou que, nos espaços privados de educação básica, era ainda mais difícil encontrar pessoas negras. Após esse período preparatório, ingressou em uma universidade pública no sul do país, na década de 1990. Escolheu cursar Letras/Espanhol, pois tinha o desejo de ler a obra original do "Dom Quixote" de Miguel de Cervantes (1574 – 1616) e se interessava pela cultura afro-latino-americana. Beatriz contou que teve contato com uma professora na época que a orientou da seguinte forma:

> *Aqui a sua jornada vai ser mais difícil, porque você é a única mulher negra que tem dentro dessa sala, então isso vai te exigir muito mais. E tudo seu vai ser o dobro. Tudo será cobrado em dobro. Então permaneça forte (Beatriz, 2025).*

Em um dado período de sua formação, a professora fez algumas amizades com intercambistas africanos(as) e em alguns momentos, eles/elas a viam como uma pessoa branca, o que lhe chamou a atenção. Beatriz acredita que por seu tom de pele ser menos retinto, ela não percebia a reprodução do racismo de forma "violenta", mas sim de forma mais institucionalizada.

A professora ressalta que, ao longo de sua formação, não teve acesso a perspectiva africana e afro-brasileira da literatura. Por outro lado, o contato com suas amigas cabo-verdeanas lhe proporcionou um repertório significativo. Na época em que cursou graduação, não havia grupos de estudos ou coletivos com foco nas discussões étnico-raciais, apenas o centro acadêmico e oficinas de capoeira que tinham algum destaque na universidade. Beatriz buscou se aproximar desse espaço para compreender e acompanhar a dinâmica da capoeira e porque era o único espaço com uma concentração de pessoas negras mais expressiva.

No segundo ano de faculdade, Beatriz começou a lecionar para conseguir se manter financeiramente. Teve experiências em colégios militares, confessionais, evangélicos, católicos, mas sempre em instituições públicas. Ao longo da sua trajetória acadêmica, a professora conseguiu uma bolsa de intercâmbio para a Argentina no ano de 2008. Saber para qual país iria lhe causou uma preocupação inicial, por ser um dos lugares com maior contingente de pessoas negras na América Latina. Em razão desse contexto, Beatriz teve receio de vivenciar o racismo de outras formas que até então desconhecia.

O primeiro contato que teve com os argentinos no aeroporto mudou em algumas partes sua perspectiva. Ela recebeu elogios pela sua aparência física e lhe atribuíram o "apelido" de *morocha*, que significa "mulher da pele morena". Foi então que Beatriz percebeu que, apesar da abertura dos argentinos em relação à sua origem étnico-racial, havia um tom de exotização em relação à sua imagem.

Em geral, a professora percebia que as pessoas se aproximavam dela por ser diferente das demais. Nesse período, Beatriz buscou conhecer lugares que valorizavam a cultura afro-colombiana, como os bares de salsa, onde as pessoas negras se reuniam. Esse contato trouxe a ela a perspectiva de que havia uma língua afroespanhola que também deveria ser valorizada na formação.

Beatriz atribui parte significativa de seu letramento racial à sua trajetória profissional. Em uma ocasião em que dava aula no 8º ano do ensino fundamental, havia um conteúdo sobre o pintor Andy Warhol (1928 – 1987). Embora nem sempre seja contemplado no material didático, Beatriz busca fazer paralelos e mencionar sobre personalidades negras em suas aulas. Nesse contexto, a professora fez referência ao artista Jean-Michel Basquiat (1960 – 1988),

relatando aos(às) estudantes de que era um jovem negro. Ao afirmar isso, Beatriz percebeu que houve um equívoco no entendimento da turma em relação ao comentário.

> *Quando eu falei que ele era um jovem negro, um aluno falou: "Professora, isso é racismo". E eu perguntei "como isso é racismo, gente? Eu sou uma mulher preta, pobre...". Aí eles viraram e falaram assim para mim: "mas a senhora não é negra". Quando eles falaram aquilo para mim, eu tive um impacto muito forte e eu me questionei "como esses alunos estão me vendo?". Isso é preocupante. (Beatriz, 2025)*

A partir de então, a professora identificou a necessidade de buscar referências e práticas complementares à sua formação, que lhe propiciasse a habilidade de construir o letramento racial crítico junto aos(às) estudantes. Para isso, cursou uma disciplina com foco no tema, em uma universidade pública do Paraná, como aluna especial. Ao longo de sua busca contínua por conhecimento e aprofundamento do debate racial, Beatriz passou a integrar um grupo de pesquisas étnico-raciais na universidade da cidade onde trabalha.

Apesar do seu aprofundamento no tema ao longo dos anos e experiências, os desafios para levar o debate à escola são constantes. Enquanto coordenadora pedagógica, sua imagem como mulher e negra traz questionamentos de outras pessoas que tem como fundamento marcas profundas de um passado colonial, que desassocia as mulheres negras de possibilidades de ocupar espaços de construção de conhecimento e liderança.

> *Hoje eu sou coordenadora e professora e às vezes as pessoas olham e falam: "mas você não parece coordenadora". E aí eu falo para elas "mas coordenadora parece como? Como você imaginou que seria uma coordenadora". Aí a gente já sente pelo fato de ter uma coordenadora negra e de você também ocupar alguns espaços que eles acham que você não tem que estar ali (Beatriz, 2025).*

Na função de professora, Beatriz considera que os(as) professores(as) em geral, devem se comprometer para combater a reprodução do preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar. Enquanto coordenadora pedagógica, Beatriz busca mobilizar o debate entre o corpo docente através das reuniões de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), levando textos sobre o tema. No entanto, há comentários do corpo docente que denotam o fato de que a formação inicial de professores(as) não contempla devidamente o ensino para as relações étnico-raciais.

> *[...] vou usar o termo que usaram – que você tá praticando o "racismo reverso" e você tem que parar para explicar que isso não existe. Então você começa a buscar teóricos para provar isso. Vou te dizer o que está*

> *acontecendo comigo: agora que eu já li, sei, agora está me faltando, de acordo com eles, a titulação para eu usar a fala que eu estou usando, porque vem de leituras, para poder dar esse entendimento. [...] O que me falta agora é o título. [...] E quando você cita um teórico, às vezes a pessoa não conhece e aí ela questiona: "de onde você tirou isso? Isso realmente procede?". (Beatriz, 2025).*

Em relação aos materiais didáticos ofertados aos(às) estudantes de escolas públicas pela secretaria de educação, Beatriz considera ter poucos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, mas a imagem das personalidades negras tem sido positivada em alguma medida. A princípio, os(as) estudantes se sentiam envergonhados(as) pela forma como os(as) negros(as) eram retratados nos livros, associados ao processo de escravização com papeis subservientes.

> *Quando levamos um texto, uma imagem, desperta muita informação e muitos outros gatilhos positivos para aquele aluno que está sentado ali, porque ele só está moldado pela influência da branquitude, mas quando você vê uma imagem, você se reconhece de outra forma, eu acho que esse aluno também se motiva mais por se sentir reconhecido. Não é só aquela imagem de sofrimento... Tem um conhecimento por trás e está relacionado com o resgate do que eu não tive, de poder ofertar esse tipo de conteúdo. [...] No caso dos meus alunos, acho que eles não precisam passar pelo que eu passei. Ponto. É isso. Então esse processo de mudança. (Beatriz, 2025)*

Beatriz tem se mobilizado e acredita que, em 2025, será possível desenvolver mais projetos sobre educação para as relações raciais na escola em que trabalha. Nas ações que já vêm sendo desenvolvidas, há pouco envolvimento do corpo docente. A educadora pondera que, muitas escolas têm buscado mobilizar esse debate e divulgado as experiências e seus impactos nas redes sociais. Contudo, esses projetos se desdobram mais expressivamente no mês de novembro em celebração ao Dia da Consciência Negra que, de todo modo, faz parte do calendário escolar.

Há a possibilidade dos(as) professores realizarem uma formação antirracista remotamente através das plataformas da secretaria de educação, mas Beatriz salienta que a formação abrange mais os componentes curriculares de Ciências Humanas e reconhece a importância de se fazer um debate antirracista transversal em todas as disciplinas.

Em relação à intersecção de sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, Beatriz considera que suas experiências enquanto jovem estudante e mulher negra educadora mobilizam sua busca por um conhecimento a nível pessoal, mas também coletivo, pois percebe que os(as) alunos(as) negros(as) ainda se deparam com dificuldades no processo de afirmação de suas identidades raciais.

Apesar das complexidades que sua profissão envolve, considerando os recortes de gênero e raciais, a professora encontra sentidos e significados em seu ofício pela conexão que resgata e mantém constantemente com sua ancestralidade, seja por meio dos estudos, seja por meio das memórias e relações familiares. Para Beatriz, identificar que essas pessoas vivenciaram uma realidade sociorracial com menos oportunidades que a sua, desperta o interesse em continuar nesse espaço em prol de mais mudanças positivas.

5.2 Marcas descolonizantes e práticas pedagógicas de resistência: análises e diálogos entre os referenciais teóricos e as produções narrativas

As produções narrativas de Maria Remédios, Candace, Aretha, Marielle e Beatriz evidenciam como os resquícios de um passado colonial reverberam realidade social de mulheres negras educadoras. Ao mesmo tempo, suas trajetórias revelam formas alternativas de resistência construídas e utilizadas ao longo das trajetórias dessas mulheres, que se manifestam na recusa de estereótipos racistas e inferiorizantes, bem como na rejeição dos lugares sociais subalternizados que as marcas do colonialismo e da colonialidade lhes impõem.

Desde muito cedo, essas mulheres enfrentaram não apenas a imposição de estereótipos sobre seus corpos, mas também as desigualdades raciais, de gênero e classe, que dificultaram seu acesso à educação e às oportunidades profissionais promissoras. Em contrapartida, desenvolveram modos de resistência fundamentados em suas próprias experiências de racialização e genderização.

Esses modos de resistência, aliados às suas formações acadêmicas e profissionais, revelam-se instrumentos eficazes para a elaboração de conhecimentos que sustentam suas "autodefinições" (Collins, 2016) como mulheres, negras e educadoras. No campo da Educação, atuam de forma política e pedagógica em favor da elaboração de conhecimentos críticos e emancipatórios.

A fim de aprofundar essa discussão, apresento neste capítulo uma análise das falas de Maria Remédios, Candace, Aretha, Marielle e Beatriz, estabelecendo um diálogo com os referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa. Conforme mais bem explicitado na introdução, as produções narrativas possibilitam a criação de "conexões parciais" entre os sujeitos que, de algum modo, apresentam relações distintas com o fenômeno estudado (Balasch; Montenegro, 2003). Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa compartilharam experiências de racialização, atravessadas por gênero e classe que, embora apresentem semelhanças, também carregam especificidades.

Ainda assim, interessa-nos demonstrar que, ao longo de todo processo formativo, essas mulheres subvertem o que aqui designamos “marcas coloniais” e, em um movimento dialético, elaboram “marcas descolonizantes”, que fundamentam as “pedagogias de resistência” inerentes às suas práticas docentes. Ao longo desta pesquisa, compreendi que as "pedagogias de resistência" são práticas docentes que articulam formas críticas e autocríticas de aprendizagem e ensino, contribuindo para a construção de uma educação emancipadora. Essas pedagogias emergem da mobilização de grupos historicamente oprimidos que se comprometem com movimentos de libertação e emancipação em diferentes contextos (Freire, 1987). No caso das mulheres negras educadoras, essas práticas são fundamentadas nas "marcas descolonizantes", ou seja, em processos de ruptura com estruturas sociais que historicamente as desfavorecem racial, econômica e educacionalmente.

Inicialmente, denominei esses processos como "marcas da decolonialidade", considerando que a decolonialidade, enquanto instrumento epistemológico, teórico e político, evidencia as ações de resistência dos sujeitos colonizados ao longo da história da América Latina. Ao contrário da narrativa oficial, que frequentemente retrata os povos colonizados como passivos, a história revela uma contínua articulação de saberes e estratégias de resistência contra os desígnios do colonialismo.

Além disso, a decolonialidade revela que o colonialismo não se restringe a um período histórico. Ele possui dimensões subjetivas e políticas que ultrapassam a dominação territorial colonialista, perpetuando-se globalmente e geracionalmente. Isso reforça a ideia de que os descendentes de povos colonizados são inferiores, limitando suas possibilidades de emancipação. Essa permanência estrutural do colonialismo é o que os estudos decoloniais conceituam como colonialidade, um fenômeno que se entrelaça à modernidade e se manifesta também nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

Contudo, ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a complexidade das experiências de mulheres negras educadoras não se restringe aos estudos decoloniais. Suas trajetórias precedem, atravessam e constituem esse campo teórico, dialogando com diversas perspectivas construídas por intelectuais negros(as) em diáspora, além das próprias experiências das participantes, que transcendem enquadramentos epistemológicos específicos.

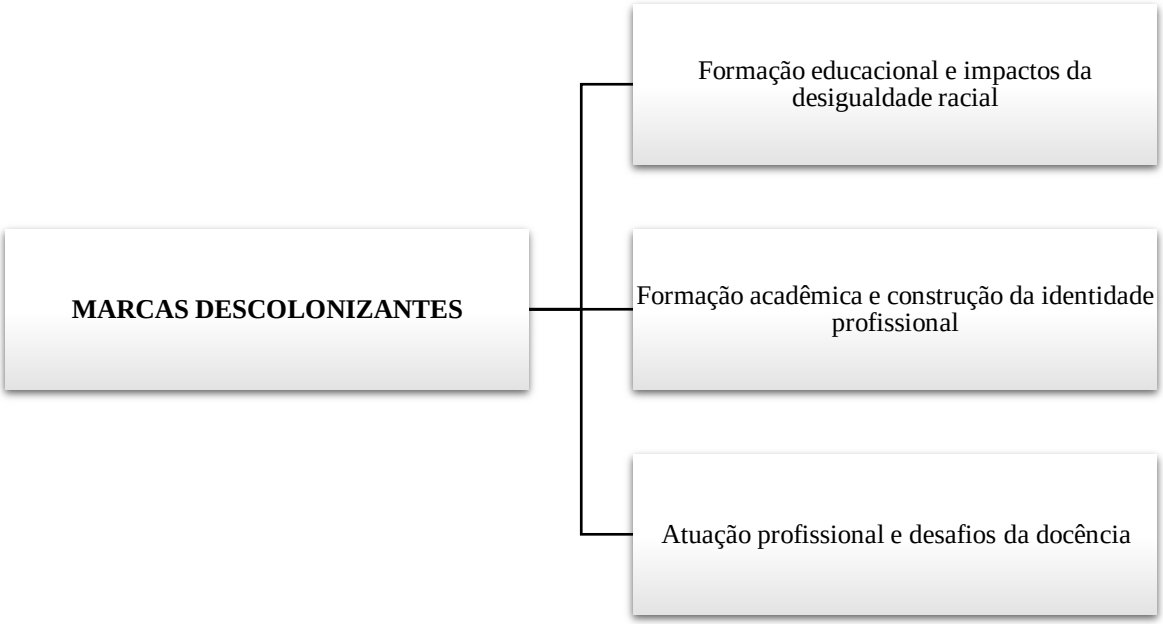
À medida que essas mulheres "tornam-se negras" (Souza, 1983), elas passam a reconhecer como as desigualdades interseccionais se materializam em suas vidas. Com isso, ao longo do processo para "tornarem-se professoras", buscam estratégias para que seus corpos não sejam empurrados a lugares sociais subalternizados e, ao mesmo tempo, para que a educação

funcione como ferramenta de emancipação para seus/suas estudantes, assim como tem sido para elas.

Assim, a concepção de "pedagogia de resistência" também se baseia na compreensão de que as experiências atravessadas por raça, classe e gênero não apenas evidenciam desigualdades, mas também têm o potencial de subsidiar ações e políticas para combatê-las (Collins, 2021).

A fim de destacar e aprofundar os aspectos das “marcas descolonizantes” e “pedagogias de resistência” que se revelam a partir das experiências das professoras participantes, realizei a análise de suas narrativas por eixos, sendo eles: formação educacional e impactos da desigualdade racial; formação acadêmica e construção da identidade profissional; tornar-se negra e tornar-se professora; atuação profissional e desafios da docência; pedagogias de resistência e permanência na educação.

Organograma 04 – Eixos de análise das marcas descolonizantes



5.2.1 Formação educacional e impactos da desigualdade racial

As narrativas das professoras participantes ilustram como o espaço escolar ainda é um espaço onde as desigualdades raciais e educacionais se perpetuam de distintas formas sobre a

realidade de estudantes negros(as). Essa desigualdade se dá tanto por meio do acesso e permanência em instituições de ensino, o que representa uma redução das oportunidades de sucesso acadêmico e profissional para a população negra, quanto pela ausência de um ensino para as relações étnico-raciais que não é contemplada significativamente nos currículos escolares. A formação de professores para essa temática resulta em um processo de formação educacional mais difícil às pessoas negras e sinaliza a importância que o espaço escolar e as relações que se desdobram nele influenciam na construção da identidade dos sujeitos.

Conforme argumentam Gislene Aparecida dos Santos e Júlia Ferreira Franco (2022), as instituições escolares são espaços influentes na construção de identidades, interferem no bem-estar dos(as) estudantes e moldam relações étnico-sociais. Entretanto, quando nos deparamos com narrativas de experiências que demonstram como as escolas ainda reproduzem as consequências de serem forjadas em uma sociedade racista, podemos perceber um dos aspectos que constituem os desafios para construção de uma educação efetivamente emancipadora.

Em relação à experiência escolar, acadêmica e profissional de mulheres negras educadoras, as narrativas das professoras participantes ilustram que a relação com os cabelos não é algo relacionado apenas à autoestima, mas envolve aspectos do racismo e da colonialidade como um dispositivo de dominação de corpos e subjetividades. Ao se tornarem vítimas do racismo no ambiente escolar em função dos cabelos crespos, meninas e jovens negras tendem a internalizar o racismo e buscam se aproximar do padrão de beleza branco, alimentando direta ou indiretamente uma auto rejeição (hooks, 2005).

Por outro lado, Gomes (2003) argumenta que a educação vai além da escolarização e ocorre em ambientes familiares e comunitários, o que também se manifesta na narrativa das professoras participantes. Diante da ausência do ensino das relações étnico-raciais na escola, as relações familiares e com as comunidades ensinaram as meninas e jovens negras a afirmarem sua negritude ou a se defender do racismo. Essa forma de proteção assumia diferentes formas: algumas resistiam aos preconceitos, outras alisavam os cabelos, um ato que, embora possa ser interpretado como uma negação da negritude, antes disso, representa uma forma de proteção diante dos preconceitos raciais.

Em geral, o processo de socialização familiar das entrevistadas teve como marco o cuidado que as mães tinham com os cabelos das filhas e a relação que estabeleciam com os próprios cabelos. Desde criança, a mãe de Aretha trançava seus cabelos que se tornaram alvo de preconceito e discriminação racial, o que provocava em Aretha a vontade de alisar os

cabelos. Marielle iniciou o processo de transição capilar, ou seja, deixou de alisar os cabelos para assumir a curvatura natural deles, por volta dos 20 anos. Quando criança, Beatriz teve seus cuidados negligenciados pela equipe pedagógica por considerarem ser um cabelo “ruim”.

Apesar de ter sido cercada de referências positivas sobre sua negritude em seu contexto familiar, os penteados de Maria Remédios frequentemente foram alvo de discriminações durante sua vida escolar. Desde então ela sentia algum incômodo que se revelava através dos “olhos interiores” (Wynter, 2021) construídos sob a perspectiva do “racismo à brasileira” (Munanga, 2020), marcado por aspectos de negação da existência do mesmo e pela ideia de “democracia racial”.

A diferença dos penteados de meninas negras em relação aos penteados das demais crianças torna-se indiretamente um critério classificatório, uma vez que a diferença é estabelecida pelo tratamento desigual que recebem em relação aos demais que são considerados "dentro do padrão". Nesse contexto, a diferença não é uma característica intrínseca à existência, mas algo que é atribuído pelos "olhos interiores" (Wynter, 2021) forjados sob perspectivas embranquecidas e favoráveis à branquitude brasileira.

Para bell hooks (2005), a relação de mulheres negras com seus cabelos envolve muitas complexidades. Mais do que uma tentativa vã de branqueamento estimulado pela imposição do padrão de beleza branco e uma imposição estética patriarcal que reforça a ideia de que cabelos longos e lisos são símbolos de beleza e feminilidade, o alisamento dos cabelos para meninas e mulheres negras é um “rito de iniciação na condição de mulher”. Tranças são como símbolos de inocência e juventude, nessa concepção. Nessa perspectiva, ao deixar de trançar os cabelos para alisá-los, meninas negras deixam de ser percebidas como tal para serem vistas como mulheres.

Tendo em vista que a colonialidade atinge todas as áreas da vida social, garantindo a manutenção de mecanismos de inferiorização e dominação sobre grupos sociais minorizados, capturando e controlando suas subjetividades, os dilemas que pessoas negras enfrentam com seus cabelos, exemplificam como a colonialidade do ser opera na prática. Meninas e mulheres negras são socialmente pressionadas ou a aceitarem seus cabelos naturais como uma forma de afirmação de suas identidades raciais, ou pelo uso dos cabelos alisados por se aproximarem mais da estética branca, visto socialmente como mais bonito e “aceitável”. Acredita-se que aderir a essa estética representa uma forma de defesa por parte de pessoas negras para tentarem

se proteger dos apelidos e preconceitos sofridos em espaços públicos, como por exemplo, a escola (Gomes, 2003, p. 176)

Essa pressão contribui para que o processo de construção da identidade racial de pessoas negras seja ainda mais complexo, pois ao tentarem se tornar mais aceitas esteticamente pela sociedade, se afastam de um elemento importante de suas negritudes: a textura dos cabelos. Apesar da escola representar um espaço onde a autoaceitação de pessoas negras se torne ainda mais difícil, alguns contextos familiares contribuem para a revalorização da negritude, por meio da preservação e afirmação positiva de características, estéticas e aspectos culturais de tradição africana e afro-brasileira. Podemos identificar esse processo como uma das marcas descolonizantes.

Na escola, Maria Remédios sentia que seus cabelos trançados eram alvo do racismo, mas em casa, ao cuidar dos próprios cabelos e dos cabelos da filha, sua mãe contribuiu para a preservação desse outro símbolo político e cultural tão significativo para as pessoas negras, especialmente mulheres, que carregam elementos de resistência cultural da origem étnico-racial afro. Sua infância foi permeada por elementos da cultura afro-brasileira, dada a importância que sua mãe e avó concediam à religiosidade candomblecista que também carrega heranças ancestrais africanas. Candace considera que sempre teve algum nível de consciência racial, pois desde criança, sua mãe a ensinava a se defender do racismo por meio da valorização do fenótipo negro, especialmente dos cabelos.

Exemplos como esses ilustram marcas descolonizantes nas trajetórias escolares das participantes e a importância de formas alternativas de educação que se constituem em contextos diversos, não formais, mas que potencializam jovens e mulheres negras no processo de construção e afirmação de sua negritude. O cuidado das mães de Maria Remédio e Candace pode ser considerado um dos primeiros contatos das professoras com uma perspectiva de educação afrocentrada, uma vez que essa forma de tratamento com os cabelos buscava favorecer uma educação plural e diversa, onde as filhas e outras pessoas em suas diversidades pudessem se sentir seguras e pertencentes a determinado contexto (Santos; Franco, 2022, p. 29).

> *O meu "tornar-me negra" estava ali no meu repertório desde a infância mesmo, por conta das experiências que eu vivi ali, dentro do terreiro com a minha mãe, [...] com toda uma forma mais litúrgica mesmo de ter acesso a entender, por exemplo, as coisas [...], a partir dos Orixás, as coisas que eu tive acesso. (Maria Remédios, 2022)*

> *[...] minha mãe sempre nos ensinou a nos defender do racismo. Até porque ela passava por isso. Então a consciência étnico-racial sempre tive. Sempre a gente cresceu entendendo que o mundo é racista e que a gente precisava se defender. (Candace, 2022)*

Concordo com Gomes (1994) que a textura do cabelo e a cor da pele para as pessoas negras são características muito marcantes na construção de suas identidades, inclusive com relação ao modo como é visto pelo outro. No caso de Maria Remédios e Candade, suas mães promoveram uma "revalorização" de seus cabelos, processo que não permeia somente a experiência de um indivíduo, mas do grupo étnico-racial a que faz parte. Esse contato se remete, direta ou indiretamente, à ancestralidade africana e afro-brasileira (Gomes, 2003).

Considerando a existência de marcas descolonizantes em toda a trajetória das professoras participantes, há uma possibilidade de revalorização dos cabelos crespos, que geralmente acontece nos contextos familiares. De acordo com Gomes (2003), as tranças carregam simbologias de matriz africana, além de um marco na infância de crianças negras, suas mães e as mulheres de sua família. Há a possibilidade de internalização do racismo e rejeição dessa estética, como foi o caso de Aretha; há a possibilidade de que uma equipe pedagógica despreparada para o ensino das relações étnico-raciais negligencie os cuidados com crianças negras, como no caso de Beatriz. Mas há também a possibilidade de reconhecimento e autoafirmação dessa negritude, como no caso de Maria Remédios e Candace.

Também é possível considerar que a expressão das marcas descolonizantes no contexto familiar e escolar das participantes trazem consigo aspectos afrodiaspóricos, tendo em vista que a afirmação positiva da negritude, especialmente por meio da valorização dos cabelos crespos, é um marco histórico e político resultante do exercício do direito civil da população negra em diáspora. Hooks (2005) relata que na década de 1960, a população negra norte-americana desafiava a supremacia branca ao apontarem que a supervalorização dos cabelos lisos em detrimento dos cabelos crespos denota um reflexo da colonização de mentes e corpos. Nesse contexto, os penteados afros e blacks começaram a serem mais vistos como símbolo de resistência cultural.

Quanto ao espaço que o ensino para as relações étnico-raciais ocupa na formação e prática docente, as memórias escolares compartilhadas pelas professoras ilustram que essa temática ainda é abordada de forma insuficiente nos contextos escolares, demonstrando aspectos da influência da colonialidade no contexto educacional.

> *[...] Eu acho que na escola não havia esse debate assim, colocado, sobretudo nessa ótica que a gente nomeia antirracista. Não havia essa preocupação no trato. Então a leitura, por exemplo, de História, era essa "oficial". Essa discussão sobre os movimentos populares de resistência, não havia. [...] Professores, por sua vez, nunca tiveram um trato com a questão racial; nem nos conteúdos, nem na... assim, no reconhecimento. (Maria Remédios, 2022)*

> *Eu me formei nos anos 2000. Nos anos 2000 nem se falava sobre a questão das relações étnico-raciais na escola. Então era invisível, não existia essa questão. Era naturalizado qualquer tipo de exclusão. (Candace, 2022)*

> *A escola, no geral, não era um espaço onde eu gostava muito de estar, porque desde pequena, minha mãe fazia trancinhas no meu cabelo, então era um espaço onde eu não me sentia muito presente ali. [...] Sofri muito bullying na minha infância, na minha socialização dentro da escola. Fui chamada de medusa, de cabelo duro, enfim... então acho que isso foi algo que me marcou bastante e contribuiu nessa perspectiva de eu não me sentir confortável dentro da escola. [...] Então eu acho que dentro da escola, apesar de não ser uma escola muito grande, eles [professores/as] viam que aconteciam essas situações, mas eles nunca tomaram frente de nada, não fizeram nada para modificar isso. (Aretha, 2025)*

> *Todas as vezes que eu precisava fazer qualquer prova externa e tinha que preencher como você se identifica racialmente, aquilo era uma bagunça para mim. Eu pensava: "puts, e agora, o que é que eu sou? Eu sei que eu não sou branca, mas também acho que não devo ser negra". Porque para mim, a referência de pessoa negra era uma pessoa muito retinta. Os professores que eu tinha acesso naquela época não sabiam trabalhar essa questão. (Marielle, 2025)*

> *Eu acho que a escola, naquele momento, poderia ter causado danos muito fortes. Os colegas não viam essa questão de cor, eles queriam estar todos juntos. Mas a escola era seletiva e colocava as fileiras de pessoas, que na maior parte eram pessoas negras que não se desenvolviam bem pedagogicamente e iam separando. (Beatriz, 2025)*

As memórias das professoras evidenciam o argumento de Gomes (2003) sobre o fato de que a formação de professores(as) e os currículos escolares não contemplam efetivamente o ensino para as relações étnico-raciais, tampouco o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Abranger nos currículos e processos de formação docente as reivindicações e lutas do movimento negro demanda a valorização dessas temáticas.

Por algum tempo, Maria Remédios não soube nomear o racismo vivenciado desde a mais tenra idade, tampouco foi acolhida durante o acontecimento desses episódios; sequer teve essa questão abordada em uma perspectiva crítica durante sua vida escolar ou acessou conteúdos pedagógicos que apresentassem a história população negra brasileira em algum aspecto positivo.

Kilomba (2019) nos fala sobre o ato de "não escutar" as queixas dos(as) sujeitos(as) negros(as), como uma estratégia de proteção aos(às) sujeitos(as) brancos(as) de reconhecer a subjetividade de pessoas negras (p. 122). Nessa perspectiva, enquanto as professoras entrevistadas não eram vistas, nem ouvidas, o racismo se enraizava “sutilmente” naquele espaço e, consequentemente, em suas experiências.

Conforme menciona Maldonado-Torres (2007), uma vez que a colonialidade do saber representa um dos o critérios de classificação hegemônica de boas pesquisas, bons livros, bons/boas autores(as), dificilmente os “olhos interiores” (Wynter, 2021) presentes nos espaços de construção de conhecimentos formais perceberão, espontaneamente, a importância de resgatar a história e a cultura de grupos sociais subalternizados e a importância de problematizar criticamente o racismo que ainda reverbera nas instituições de ensino como um reflexo da sociedade.

Desse modo, a colonialidade do saber que também opera como uma forma de epistemicídio, anula e desqualifica os conhecimentos e a histórias de grupos socialmente marginalizados, retroalimentando violências e um processo do que Carneiro (2005) denominou por “indigência cultural”. Mais do que marginalizar conhecimentos e histórias, esse processo aparta os membros desses grupos do acesso à educação qualificada, contribui para a internalização da inferioridade cultural e, ao deslegitimar a possibilidade do(a) sujeito(a) negro(a) ser um(a) sujeito(a) histórico(a) e de conhecimento, reforça a desumanização de toda uma comunidade, esfacelando sua autoestima em algum nível através das diferentes nuances da discriminação racial (p. 97).

Em sua narrativa, Maria Remédios relata que mesmo diante de adversidades, as condições materiais de existência em que ela, sua mãe e avó estavam situadas, requeria uma certa “força” para lidar com as adversidades. Essa condição demonstra um dos aspectos presente nos movimentos de mulheres negras que, mesmo diante de silenciamentos e apagamentos, mantém a coesão da comunidade que integram (Lorde, 1980; Tate, 2020). Essa foi uma das formas pela qual Maria Remédios e as mulheres de sua família encontraram para superar as estatísticas educacionais que atingem a população negra e constituir mais uma marca descolonizante de suas experiências.

Santos e Franco (2022) destacam que as desigualdades educacionais se fazem presente na realidade social de pessoas negras geracionalmente. As pesquisadoras demonstram por dados do IBGE (2018) que 30% das mulheres negras entre 19 e 24 anos não concluíram o

ensino médio, enquanto apenas 18% de mulheres brancas não concluíram essa etapa de ensino; 44% de jovens negros cometem abandono escolar, contra 30% de alunos brancos. As professoras participantes da pesquisa estão dentro do percentual de 14% de mulheres negras que concluem o ensino superior, também de acordo com os dados do IBGE (2022[23]). Por um lado, esse percentual demonstra a perpetuação do racismo institucional que distancia a população negra de oportunidades e sucesso educacionais; por outro lado, as experiências das participantes revelam que suas trajetórias até aqui trazem aspectos de superação de alguns dispositivos pelos quais a colonialidade opera.

Candace relatou que mesmo não se sentindo pertencente aos espaços de educação formal os quais frequentou, integrou espaços que potencializavam sua identidade racial e ofereciam insumos teóricos para a compreensão das temáticas étnico-raciais, a exemplo, o NEAB. Aretha se sentiu mais confiante em relação a sua negritude quando construiu e fortaleceu vínculos de amizade com uma amiga negra que, na época, representava para ela uma referência de autoaceitação e autoestima. Beatriz considera que o empenho de sua família para manter ela e seu irmão em instituições de ensino, viabilizando o sucesso acadêmico deles, foi um empenho fundamental em sua formação também marcada por uma série de nuances do racismo e das desigualdades educacionais.

> *Por isso, engana-se quem pensar que os jovens e adolescentes negros encontram-se sozinhos nesse denso e tenso processo de ressignificação da identidade negra, por meio do corpo e do cabelo, quando a escola não se abre para esse trabalho. Os espaços educativos não-escolares desempenham um papel importante nesse processo. Muitas vezes, esses locais não são percebidos como afirmativos e significativos por aqueles que a eles não têm acesso. No caso da pesquisa aqui relatada, os salões de beleza étnicos apresentam-se como alguns desses espaços educativos não-escolares. (Gomes, 2003, p. 179)*

Nesse contexto, as contrapartidas que as professoras encontraram ao longo de suas formações educacionais, mesmo que tenham sido construídas em contextos de aprendizagem não-formais, foram fundamentais para a criação de suas identidades étnico-raciais e para iniciar o processo de revalorização delas que, por parte do currículo e das práticas pedagógicas, não

[23] Os dados podem ser conferidos na reportagem “Mulheres são mais escolarizadas que homens, mas brancas com ensino superior são o dobro das negras”, disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/08/censo-mulheres-sao-mais-escolarizadas-que-homens-mas-diferenca-entre-brancas-e-negras-no-ensino-superior-e-de-50percent.ghtml.Acesso em: 01 abr. 2025.

eram reconhecidas e valorizadas. Apesar das dificuldades desse percurso educacional, jovens negros(as) encontram em comunidades e famílias possibilidades para se autodefinirem como pessoas negras e se tornarem sujeitos críticos e ativos a esse contexto. Esses encontros simbolizam marcas descolonizantes nas trajetórias escolares das professoras entrevistadas que, apesar dos contextos desfavoráveis para criação de pertencimento e afirmação positiva de suas negritudes, encontraram formas de ressignificar esses processos.

> *[...] a minha estética foi bastante de não esconder essa negritude, principalmente, acho que quando teve uma fase da adolescência ali que a ideia estética "bonita" (sinal de aspas com os dedos em referência à palavra bonita), branca, tomou um pouco da minha mentalidade, mas... depois, logo depois, eu comecei a me movimentar com o hip-hop, com as referências do rap e isso também mudou bastante a minha estética e a minha consciência. (Maria Remédios, 2022)*

> *[...] eu tinha uma amiga, preta, que era a Débora, e ela fez total diferença no meu processo de tornar-me negra. Ela era pretona, assim, e ela tinha os cabelos crespos, lindos, e ela falava sobre hidratação e cuidado, e falava: "ah, amiga, você tem que parar de alisar o cabelo" e estava naquela febre de começar o big chop, de tirar os alisamentos do cabelo. E eu falava: "ah, amiga, mas eu não sei se tenho autoestima pra raspar, porque eu também não acho que vai ficar bonito". E ela "não, coloca trança". E foram por meio desses incentivos que ela falava: "você é pretona, você é linda". Ela me incentivava muito e nela eu vi uma referência muito real de uma mulher negra. (Aretha, 2025)*

Collins (2016) nos fala sobre a "autodefinição" como a capacidade de mulheres negras definirem a si mesmas e da "autoavaliação", como o componente dessas autodefinições, ou seja, os atributos que a partir delas mesmas, as definem. Em geral, quando as definições de mulheres negras são feitas por outras pessoas, a visão que prevalece nessas considerações é forjada a partir de estereótipos negativos ou no mínimo distorcidos sobre o comportamento de mulheres negras.

Isso ocorre porque, de acordo com as visões hegemônicas, o comportamento de mulheres negras fora das expectativas coloniais e moderno/coloniais são considerados uma ameaça ao patriarcado branco, pois escapam de sua definição limitante de feminilidade. "Ridicularizar mães negras e rotulá-las como matriarcas (Higginbotham, 1985) reflete um esforço similar de controlar outro aspecto de comportamento de mulheres negras que é especialmente ameaçador ao status quo" (Collins, 2016, p. 104). Contudo, enaltecer essa capacidade de resiliência destaca o potencial que as "subjetividades resistentes" (Lugones, 2011) que se desenvolvem a partir da experiência de mulheres negras possuem.

No caso das experiências familiares de Maria Remédios, a “força” que demonstra a resistência de sua avó, de sua mãe e a sua própria em contextos de adversidade, foi um elemento catalizador de futuras rupturas para ocupar espaços que historicamente foram negados a elas. No contexto escolar, cultivar relações com colegas negros que preservavam elementos da cultura negra em seu dia a dia, favoreciam a afirmação da identidade étnico-racial de Maria Remédios, assim como a amizade de Aretha com sua amiga que representava uma referência de mulher negra para ela na época.

Outro papel importante que as mulheres da família cumpriram na trajetória de Maria Remédios, principalmente sua mãe, foi priorizar os seus acessos às instituições de ensino, apesar das dificuldades econômicas. Algo que pode ser relacionado a isso é o fato de que, embora apresente suas problemáticas, a educação pública ainda é a principal via pela qual a população negra, entre outros grupos socialmente desprivilegiados, pode alcançar alguma mobilidade social, haja vista o histórico de desigualdades ao qual seus membros foram submetidos (Gomes, 2017). O mesmo acontece com Beatriz, Candace, Marielle e Aretha.

Em relação à formação escolar das professoras, as narrativas demonstraram que a trajetória de mulheres educadoras de diferentes localizações e idades é marcada por uma série de dimensões do racismo e das desigualdades, mas de distintas formas, elas encontraram caminhos para superar obstáculos estruturais relacionados aos reflexos de desigualdades interseccionais e históricas. Esse processo se sucede em outros momentos de suas trajetórias, como na trajetória acadêmica e profissional. No tópico a seguir, veremos como essas experiências reverberaram nesses outros contextos e na construção da identidade profissional das participantes.

5.2.2 “Tornar-se negra”, tornar-se professora: o processo de construção da identidade profissional

A categoria "raça" possui uma dimensão histórica que evidencia que a população negra constrói sua trajetória ativamente, mas também demonstra como esse marcador é utilizado como justificativa para discriminação, produz racismo e afeta a construção da identidade racial e profissional de professoras negras (Gomes, 1994, p. 51). As marcas do racismo e a sensação de não pertencimento nesses espaços atravessaram suas trajetórias acadêmicas e profissionais, tornando-se aspectos centrais na construção de suas identidades raciais e profissionais — que,

por sua vez, integram um conjunto mais amplo de identidades que pessoas negras constroem ao longo da vida.

As narrativas das professoras demonstram a perpetuação de discursos e práticas racistas, mas também demonstram processos subjetivos e práticos de resistência aos estereótipos inferiorizantes, que são atribuídos tanto a elas quanto a estudantes negros(as) e à desvalorização do ensino para as relações étnico-raciais. Remédios, Candace, Aretha, Beatriz e Marielle evidenciam as múltiplas dimensões desse processo, que pode se manifestar desde a rejeição do fenótipo negro — especialmente dos cabelos, como estratégia de proteção contra o racismo — até a autodefinição e afirmação de suas negritudes em espaços de produção de conhecimento, como escolas e universidades, onde ainda são minoria.

Algo recorrente no processo de construção da identidade racial de professoras negras é a alternância entre a afirmação e negação de sua negritude. Esse processo pode reverberar nas práticas que essas mulheres adotam enquanto profissionais, seja por meio da valorização do pertencimento racial, seja pela reprodução das ideologias de branqueamento (Gomes, 1994).

No caso de Maria Remédios, o contato com um repertório cultural afrocentrado em sua família propiciou a afirmação positiva de sua identidade racial. Ao longo de sua trajetória escolar, apesar de não ter recebido uma formação robusta com relação às questões étnico-raciais, Remédios criou forte identificação com elementos da cultura negra, como o movimento *hip-hop* e a religiosidade de matriz africana que já era algo consolidado em seu contexto familiar. Além disso, o fato de ter acessado instituições de ensino onde a maioria das pessoas eram brancas, Remédios não tinha muitas amizades com pessoas negras, mas aproximar-se afetivamente dessas pessoas também contribuiu para o fortalecimento de sua identidade racial.

> *[...] eu comecei a me movimentar com o hip-hop, com as referências do rap e isso também mudou bastante a minha estética e a minha consciência. Porque eu sempre tive os meus amigos ali, a maioria pessoas brancas, com referências que eram outras e querendo ou não, mesmo assumindo a minha estética eu não tinha consciência disso [...] A consciência nesse sentido de "não, isso aqui é a minha estética, isso aqui é o que eu sou e eu não vou abrir mão", foi a partir dessa questão de começar a ter acesso ao rap e também ao movimento hip-hop e começar a me relacionar com pessoas negras (Maria Remédios, 2022).*

Candace também cresceu em um contexto familiar no qual o cuidado materno a propiciou a construção de uma referência racial para aquela fase de sua vida. Contudo, o

sentimento de não pertencimento aos espaços de conhecimento tornou-se recorrente. Um processo similar acontece com Aretha e Marielle.

> *Chegando na universidade, mesmo tendo essa consciência de ser uma mulher negra, eu tive alguns atravessamentos. Acho que, para além desses atravessamentos, a minha turma, foi uma turma que me deixou um pouco menos desconfortável, porque a gente era um número grande de pessoas negras, falam que essa turma de 2017 foi uma das turmas que mais teve estudantes negros, mais até do que quando a gente aumentou as ações afirmativas pra 45% e tudo mais, porque tinham muitos negros ali na sala que também tinham entrado pelo sistema universal. Então a gente tinha bastante pessoas pretas na sala de aula. Isso de certa forma me trouxe uma surpresa e um conforto, mas também tive muitos casos de colegas em sala de aula que reproduziam a violência racial, professores... [...] E como era o meu primeiro ano, eu me retraí muito, assim. Esse foi um dos marcadores para eu duvidar da minha capacidade de estar ocupando aquele espaço na universidade pública quando eu cheguei lá. (Aretha, 2025)*

> *Aí fui [...] fazer Ciências Sociais. [...] Eu entrei na universidade usando as ações afirmativas, só que eu entrei como uma pessoa parda. Eu preenchi o requerimento e estava lá a pergunta: "como você se identifica racialmente?". E eu coloquei como parda porque eu tinha medo de colocar como se fosse uma pessoa preta e falarem que eu não era, e ter que voltar para a casa por fraudar cota e então coloquei como parda. [...] Quando eu entrei na universidade, para mim foi um choque total, porque eu acho que foi uma das primeiras experiências de socialização em uma instituição de ensino que era majoritariamente branca. [...]. E olha que no meu ano, foi o ano que mais entraram pessoas negras na universidade porque foi o primeiro ano de garantir 50% das vagas para estudantes de escola pública. (Marielle, 2025)*

O relato de Marielle ilustra que, mesmo que sua autodeclaração como pessoa parda tenha sido utilizada de forma coerente para que ela pudesse usufruir das cotas raciais, houve um desconforto e uma insegurança no processo. Efeitos como esses resultam de uma formação escolar que não contemplou significativamente o ensino para as relações étnico-raciais que, dentre outras consequências, comprometeu o letramento racial da professora na época.

Embora intelectuais do Movimento Negro Brasileiro tenham empreendido esforços políticos para unificar pretos e pardos sob a categoria "negros" — reconhecendo que a miscigenação é uma marca das relações raciais no Brasil e que, historicamente, não favorece os descendentes diretos de africanos e afro-brasileiros —, a permanência do padrão branco como referência de aceitabilidade social, estabelecida desde a colonização, ainda exerce forte influência. Essa influência se manifesta, sobretudo, no processo de autodeclaração e no letramento racial de pessoas negras pardas. É importante destacar que ser negro(a) no Brasil

carrega significados diversos, construídos a partir da afirmação de uma identidade racial de matriz africana. Nesse sentido, autodeclarar-se negro(a) não é apenas um ato de identificação, mas também um posicionamento político (Oliveira, 2004).

O pensamento de Guerreiro Ramos (1957) nos ajuda a compreender as contradições que surgem na construção da identidade racial dos(as) brasileiros(as) na atualidade. Em sua pesquisa "A Patologia Social do 'Branco' Brasileiro", o autor destaca que a perpetuação do padrão estético branco como o mais aceitável reforça a positividade da branquitude em detrimento de características fenotípicas que destoem desse padrão (Schucman, 2012). Sendo assim, pessoas brancas e negras internalizam essa concepção e, consequentemente, o grupo racial branco se beneficia desse desdobramento no tecido social, em detrimento de outros.

É possível considerar que a perspectiva de Ramos (1957) dialoga com os estudos decoloniais na medida em que aponta como a classificação social da população com base na ideia de raça (Quijano, 2005) sustenta um projeto de sociedade moderno-colonial. Esse projeto transcende os limites da dominação territorial e política do colonialismo histórico, perpetuando formas contemporâneas de subalternização e exploração de grupos racializados desde a colonização.

As discussões teóricas desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciam que essa lógica de classificação racial desigual compromete as possibilidades de ascensão social da população negra tanto em níveis macroestruturais — como na formulação e implementação de políticas públicas — quanto em níveis microssociais, por meio da reprodução de discriminações cotidianas que aprofundam sua marginalização. Além disso, a internalização de ideologias que associam a branquitude à superioridade e a negritude à inferioridade contribui para o distanciamento de pessoas negras miscigenadas em relação ao seu pertencimento racial, já que o contexto histórico, político e social atua de forma sistemática na negação de suas negritudes.

No caso de Marielle, sua autodeclaração como parda constituiu, paradoxalmente, uma afirmação de sua negritude, revelando as complexidades que envolvem o processo de identificação racial no contexto brasileiro. Seu receio ao se afirmar como negra evidencia as ambiguidades e tensões históricas que marcam a construção da identidade racial no país. Ainda assim, é possível considerar que sua escolha — ao reconhecer-se como negra a partir da autodeclaração como parda — representa uma postura disruptiva, que expressa uma marca descolonizante. Mesmo sem ter tido acesso, durante sua formação escolar, a uma educação consistente para as relações étnico-raciais, Marielle resgatou e manteve vivos elementos de sua

ancestralidade, o que lhe permitiu afirmar-se politicamente como mulher negra nos diversos contextos em que isso se fez necessário.

O ingresso em instituições públicas de ensino superior constituiu um marco significativo na trajetória de todas as professoras participantes. O contraste social evidenciado nesse espaço — sobretudo as desigualdades de classe e a baixa representatividade de pessoas negras — provocou nelas um profundo sentimento de estranhamento. Esse sentimento, contudo, não as paralisou: ao contrário, foi elaborado a partir de experiências de afirmação identitária e de pertencimento coletivo, especialmente mediadas por grupos de estudos e espaços de militância negra, que contribuíram para a consolidação de princípios fundamentais em suas trajetórias formativas e profissionais.

> *A escola, desde a educação básica, resumidamente, até a universidade, me trouxe muitos traumas. Traumas e inseguranças, de não me sentir uma pesquisadora, de não achar que sou suficiente. Mas aí, a partir da graduação que esse meu olhar para mim mesma começa a mudar. [...] Mas a minha experiência foi melhorando principalmente sobre o entendimento do que eu sou, quanto à minha pertença étnico-racial, a minha consciência de classe foi no NEAB que eu pude ter um diálogo de igual para igual com as pessoas que lá participavam. Aí foi lá que eu tive segurança de buscar ser uma pesquisadora e entender que o meu processo de formação é importante e que eu mereço sim ter um destaque (Candace, 2022)*

> *E isso foi muito estranho pra mim e foi também o que causou essa coisa de "não lugar" também, né. E claro que eu já estava [pensando]: "nossa, só gente branca e gente branca com grana". E eu lembro que eu fiquei bastante atordoada, porque como eu tinha acabado de sair do trabalho e eu estava começando essa nova trajetória, eu ficava muito preocupada com essa questão de dinheiro, [pensando] como eu vou me manter aqui. Lidando com pessoas que não tem essa preocupação. [...]E aí eu lembro que eu fiquei assim [pensando]: "Não, eu acho que eu não deveria estar aqui, acho que não é o lugar que eu deveria estar". (Maria Remédios, 2022)*

Esse sentimento, presente desde os anos escolares, poderia ter comprometido seu percurso acadêmico. No entanto, o resgate e a afirmação política de suas identidades negras, aliados à aproximação com grupos de estudo e militância negra, foram fundamentais para a construção de uma experiência formativa significativa. Esses espaços de acolhimento e pertencimento contribuíram para a criação de vínculos entre o que era estudado e a realidade vivida, favorecendo a elaboração de sentidos próprios para seus processos de formação.

> *Então acho que esse movimento da universidade também foi importante, acho que para dar uma continuidade assim, dessa consciência negra, sabe, que já estava se desenhando acho que desde sempre, mas assim, a consciência de*

> *entender que toda a minha experiência estava dentro desse campo, tanto por conta do terreiro que a minha mãe ia, quanto por conta das relações que eu comecei a estabelecer, "me tornar [negra]" conscientemente foi assim, com mais maturidade também. (Maria Remédios, 2022)*

Importante destacar que a coletividade é um elemento importante para que a construção da identidade racial de pessoas negras seja coesa, sobretudo em espaços onde esse grupo é minoria representativa e as políticas curriculares e institucionais não contemplam suas diversidades. Segundo Antonio Guimarães, Flávia Rios e Edilza Sotero (2020), os coletivos desempenham um papel importante na permanência e formação acadêmica de estudantes cotistas em instituições de ensino superior, sobretudo, estudantes negros(as). A participação nesses grupos favorece a participação ativa desses sujeitos nesses espaços e na sociedade como um todo, especialmente no combate da perpetuação do racismo institucional.

Os coletivos com temáticas relacionadas às diversidades raciais e outras interseccionalidades resgatam tradições dos movimentos negros e dos movimentos de mulheres negras, mobilizando políticas que ampliam a presença e a participação desses grupos nos espaços acadêmicos. Um exemplo significativo é a criação dos NEABs, que, em diferentes contextos, têm contribuído para o avanço acadêmico de pesquisadoras e pesquisadores negros em múltiplas dimensões. Os coletivos negros universitários, nesse sentido, representam formas de resistência às hierarquias institucionais, buscando garantir a representação de suas reivindicações na esfera pública e colaborando para a efetivação dos direitos sociais e civis da população negra (Guimarães; Rios; Sotero, 2020).

> *Eu até falava que a aula, o momento de aula, é só um momento de aprendizado muito pequeno, diante de outras coisas que a gente aprendia no pátio, no D.A e na rua. Dentro do nosso curso, da nossa grade curricular a única demanda de questão racial que a gente teve foi mais no curso de Antropologia, sobretudo nos cursos que – eu faço a leitura, dentro dos cursos que o John ministrava, que eu acho que foi uma discussão importante. Acho que foi o único espaço que eu tive uma discussão racial [...] Não tinha um debate. Só que é isso: todo fortalecimento se deu não só do coletivo dos estudantes cotistas – principalmente cotistas –, como desses grupos de estudos focados. E eu lembro que até foi importante pra mim, também dentro desse movimento do coletivo, a ideia cultural. (Maria Remédios, 2022)*

Nessa perspectiva, a coletividade emerge como uma marca descolonizante na formação acadêmica e profissional das professoras participantes, por se contrapor às estruturas de dominação político-institucionais do projeto moderno-colonial, que historicamente privilegia a ascensão de determinados grupos sociorraciais em detrimento de outros. Desde o Ensino Médio

até a graduação, Maria Remédios e Aretha encontraram, na convivência e no sentimento de comunidade com outras pessoas negras — tanto na escola quanto na universidade —, espaços de fortalecimento frente às múltiplas formas de opressão vivenciadas dentro e fora das instituições de ensino. Essas vivências coletivas não apenas constituíram estratégias de resistência, mas também influenciaram a postura pedagógica que ambas assumem hoje, evidenciando como os vínculos comunitários se tornam fundamentais para sustentar a caminhada acadêmica e profissional de mulheres negras.

> As atividades das mulheres negras nas famílias, Igrejas, instituições da comunidade e expressão criativa podem representar mais do que um esforço em mitigar pressões advindas da opressão. De preferência, o quadro de referência ideológico das mulheres negras, que essas mulheres adquirem pela irmandade, maternidade e expressão criativa, pode servir ainda ao propósito adicional de moldar uma consciência de mulheres negras quanto aos mecanismos da opressão (Collins, 2016, p. 113).

Não considero que essas comunidades são espaços isentos de apresentar tensões, mas são espaços onde essas mulheres conseguem amenizar, em alguma medida, as violências, ausências, silêncios e dores que permeiam suas vivências, dando espaço a potências criativas das quais podem emergir outras formas de pensar, pesquisar, aprender e ensinar, para além dos moldes dos paradigmas hegemônicos.

É nesse sentido que o processo de “tornar-se negra” e “tornar-se professora” se interseccionam nas experiências das professoras participantes. Em diálogo com bell hooks (2013), é possível perceber que a experiência social de mulheres negras educadoras, marcada por uma série de desigualdades e opressões interseccionais, desperta, dentre outras formas de resistência, o compromisso de "nutrir intelectos", tendo em vista que a aquisição de conhecimento representa um ato contra hegemônico por parte de grupos marginalizados pelas estratégias do colonialismo e da colonialidade. Segundo bell hooks, embora não definissem suas práticas pedagógicas em termos conceituais e teóricos, ela considera que suas professoras praticaram uma "pedagogia profundamente anticolonial" (hooks, 2013, p. 10).

Com base nas experiências das professoras participantes, é possível considerar que a prática pedagógica que elas executam também possui um viés anticolonial. De modo geral, nenhuma das professoras teve uma formação acadêmica e profissional que as preparasse efetivamente para atuar com o ensino das relações étnico-raciais. Apesar da existência de mais de 20 anos da lei 10.639/2003, ainda não se pode afirmar que ela foi implementada em sua totalidade ou atingir resultados satisfatórios (Santos; Franco, 2022).

A Lei 10.639/2003 alterou a LDB e impulsionou o aumento de investimentos em formações continuadas voltadas à complementação da formação de professores(as). Contudo, para que essa formação ocorra de maneira consistente e estrutural, é fundamental que a efetivação da lei se inicie na formação inicial docente (Santos; Franco, 2022). Nesse sentido, é possível reconhecer uma dimensão anticolonial e descolonizante na formação e na prática das professoras, à medida que, em suas narrativas, elas apontam a ausência de uma educação para as relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares e acadêmicas — ausência que também identificam na formação de seus/suas alunos(as). Com base nessas experiências, as professoras buscam complementar suas formações nesse campo por reconhecer a importância dele, ao mesmo tempo em que se afirmam politicamente como mulheres negras e educadoras.

> *Eu sempre busquei fazer pesquisa ligada à questão. étnico-racial, mas eu nunca senti, até me formar, no curso de Ciências Sociais da UFU, nem instrumentos metodológicos, nem referencial teórico. Então esse referencial teórico eu tive que buscar a parte; o NEAB me ajudou [...]. Então a minha pesquisa – infelizmente o curso de Ciências Sociais não me deu esse aparato. A gente não lia, por exemplo, Clóvis Moura, um sociólogo, a gente não leu Clóvis Moura, pelo menos na minha época, não teve nenhuma disciplina voltada para o debate étnico-racial. Então eu tive que terminar, fazer a minha pesquisa de conclusão de curso praticamente sozinha. (Candace, 2022)*

> *Sinto que o nosso debate teórico [no coletivo] era insuficiente um pouco, porque a gente fazia muitas atividades práticas na escola. Acabou que esse se tornou o nosso foco e sugou um pouco da energia que os membros do coletivo tinham para realizar o debate teórico, mas as atividades do coletivo tenderam mais para a prática. E eu sinto que foi muito por meio dessas atividades práticas que eu acabei adquirindo essa facilidade de alguma forma, essa vontade de estar em sala de aula. A partir dessa prática, também, eu comecei a, individualmente, buscar leituras. Comecei a ler sobre o movimento negro, sobre visões étnico-raciais em geral, sobre teorias, paralelamente ao coletivo. Então era algo que me interessava bastante. (Aretha, 2025)*

> *Quando eu voltei para a academia, em uma sala que tinha quinze alunos, éramos eu e a professora negras. Não mudou nada depois de eu ter voltado. Eu me formei em 2000 e acho que fui voltar em 2018. Mas sempre fiz cursos, nunca parei de estudar; sempre viajando, ganhando bolsa, mas eu precisava desse momento para poder ter essa formação. [...]. Descobri o grupo de pesquisa étnico-racial e perguntei se eu poderia participar porque eu não fazia parte da universidade. O grupo se reuniu, abriu espaço para que eu pudesse participar. Depois fiz duas disciplinas em uma universidade carioca com a professora Glenda Valim que também fazia essa análise midiática das figuras negras e só foi crescendo esse meu interesse pelo tema. (Beatriz, 2025)*

> *Dentro do nosso curso, da nossa grade curricular a única demanda de questão racial que a gente foi ter foi mais no curso de Antropologia. Acho que foi o único espaço que eu tive uma discussão racial. Na Geografia, pra não dizer que eu não tinha uma discussão racial, uma vez a professora passou*

> *Milton Santos pra gente trabalhar.[...] Basicamente dá pra contar nos dedos o que eu tive de contato com isso na sala de aula no curso integral, foi isso (Maria Remédios, 2022).*

Ao buscarem completar lacunas de suas formações acadêmicas, as professoras constroem suas identidades profissionais baseadas no resgate e na afirmação de suas identidades raciais. Esse processo se dá tanto por meio do aprofundamento teórico no campo das relações étnico-raciais – a partir do reconhecimento da relevância do conhecimento – quanto pelo compromisso em tornar a trajetória escolar de seus/suas alunos(as) mais diversificada e crítica, oferecendo acesso às perspectivas históricas e políticas que desafiam o projeto de perpetuação da colonialidade nas instâncias do ser e do saber.

De acordo os estudos decoloniais, a colonialidade do saber opera de modo a deslegitimar saberes diversificados para reforçar a dominação de saberes forjados em uma perspectiva eurocêntrica. A partir da ideia de neutralidade, o saber universal é neutro e, supostamente, impede que os sujeitos são isentos de preconceitos por adotarem uma verdade absoluta. Os principais marcadores da colonialidade do saber são o eurocentrismo, a neutralidade do saber e a hipervalorização de um saber específico. Desse modo, universalidade dos saberes eurocêntricos anula a possibilidade de que o conhecimento é contextualizado de acordo com o lugar social e político que determinados sujeitos ocupam na sociedade; ou seja, todo saber é constituído por um corpo político (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007; Martins; Benzaquen, 2018).

A colonialidade do ser impõe a ideia de classificação dos sujeitos por raça, hierarquicamente, de modo que o padrão de ser é baseado na imagem e semelhança do colonizador. Dessa forma, os modos de ser, pensar, aprender e ensinar que destoam desse padrão, tendem a ser deslegitimados ou rechaçados. Ao tomarem consciência desse processo a partir de suas experiências familiares, escolares, sociais, acadêmicas e do acesso à referenciais teóricos distintos, as professoras atuam contrariamente a essa tenência da colonialidade, valorizando outras formas de conhecimento, sobretudo aquelas que são importantes para propiciar uma educação crítica e emancipadora aos(às) estudantes em suas diversidades.

Alguns marcadores descolonizantes que se expressão na trajetória acadêmica e na construção da identidade profissional das professoras são as atitudes de questionamento do eurocentrismo, desde a graduação até a prática docente com vistas ao currículo escolar com temáticas étnico-raciais pouco diversificadas; ao posicionamento de seus corpos como corpos

políticos que não estão isentos de produzir saberes contextualizados com o lugar social que ocupam enquanto mulheres, negras e educadoras; e a apresentação diversificada de outras referências em suas aulas, especialmente produzidas por autores e autoras negros(as), indígenas a partir de práticas pedagógica que contribuem para a afirmação positiva das diversidades. Desse modo, as professoras elaboram pedagogias de resistência através das marcas descolonizantes que acumulam ao longo de suas experiências.

Contudo, apesar da vontade política das professoras, há uma série de complexidades e contradições que se manifestam ao longo de suas trajetórias profissionais que também esbarram nas especificidades de serem mulheres negras e educadoras ocupando um lugar de construção de saberes em instituições de educação formais. No tópico seguinte, exploro esse aspecto das narrativas.

5.2.3 Pedagogias de resistência e permanência na educação: atuação profissional e desafios na docência

Nesta seção, apresento como as experiências escolares, acadêmicas e profissionais constituem aspectos significativos para a construção da identidade racial, profissional e política das participantes da pesquisa. Ao longo da escuta ativa e da análise das trajetórias das professoras entrevistadas, foi possível identificar "marcas descolonizantes" em suas experiências. Conforme salientei ao longo da pesquisa, essas marcas representam ações e processos de subjetivação que essas mulheres realizaram como formas de resistência diretas ou indiretas em relação as expressões do colonialismo que se perpetuam na modernidade, como o racismo em suas múltiplas dimensões e as desigualdades de classe e gênero que se interseccionam ao marcador social "raça".

No Organograma 01 ilustrei, à luz da epistemologia feminista negra (Collins, 2020), que as marcas descolonizantes emergem da experiência de mulheres negras que, no contexto da pesquisa, se desdobram no âmbito familiar, escolar, acadêmico, profissional e nos espaços comunitários que elas integram ao longo de suas trajetórias, como forma de resgatar e fortalecer elementos importantes para a construção de suas identidades. Esses elementos são entendidos como aspectos de suas ancestralidades e referenciais teóricos afrocentrados que corroboram esse processo, porém são insuficientemente contemplados nos espaços de educação formal.

Nilma Lino Gomes (2020) argumenta que o surgimento da perspectiva negra decolonial brasileira no campo da educação tem como seus precursores(as) intelectuais negros(as) que, ao reconhecerem que o sistema educacional foi estruturado de forma excludente à população negra, mobilizaram estratégias políticas e epistêmicas para promover a descolonização dos currículos e do conhecimento, bem como das políticas educacionais brasileiras. Essa ação é reflexo da permanência de dispositivos de inferiorização da intelectualidade negra, dos sujeitos negros e de suas participações políticas e culturais na construção do pensamento social brasileiro e do reconhecimento de que a reprodução dessas formas de dominação moderno-coloniais apenas contribui para o recrudescimento das desigualdades.

Desse modo, os marcadores sociais da diferença que operam como categorias de diferenciação sob as lentes de um projeto de sociedade moderno-colonial assumem um outro papel, que consiste em evidenciar como essas categorias retroalimentam as desigualdades e passam a operar, dentro de uma perspectiva interseccional, como indicadores de reivindicações e transformações políticas.

A epistemologia feminista negra que embasa o referencial teórico, metodológico e as análises dos dados empíricos da pesquisa, sinaliza que a experiências de mulheres negras atribuem significação ao conhecimento por elas produzido. Uma vez que acadêmicos brancos de elite possuem o poder de validar conhecimentos atrelados às suas próprias experiências que são universalizadas, as mulheres negras mobilizam conhecimentos alternativos que contemplam as suas realidades e, mais do que isso, oferecem recursos teóricos, políticos e metodológicos para transformar positivamente essas realidades (Collins, 2020).

> A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo correspondentes que as mulheres negras consolidaram a partir de sua história peculiar. As condições históricas de trabalho das mulheres, tanto na sociedade civil negra quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejam uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformam a sabedoria coletiva do ponto de vista de mulheres negras. Além disso, uma gama de princípios para avaliar as reivindicações de verdade encontra-se à disposição daquelas que compartilham tais experiências (Collins, 2020, p. 147).

Para identificar os percalços das experiências de mulheres negras educadoras, não se pode prescindir da análise que as desigualdades produzem nesses processos e prezar apenas

pela racionalidade, como a ciência hegemônica defende. Por isso, suas experiências foram fontes primordiais para o desenvolvimento dessa tese.

Nesse sentido, as marcas descolonizantes presentes nas experiências de mulheres negras – especialmente das participantes da pesquisa – constituem a base para a elaboração de pedagogias de resistência. Essas pedagogias de manifestam em suas práticas docentes e tornam-se elementos centrais de suas identidades profissionais, ao atribuírem às experiências negativas vividas ao longo de suas trajetórias enquanto mulheres, negras e educadoras. Além disso, operam como ferramentas de transformação social, tanto nos espaços formais de educação, quanto nas coletividades e nos processos de autorreflexão sobre os efeitos que as marcas coloniais provocaram em suas vidas – e ainda provocam na experiência de seus/suas alunos(as).

Conforme visto anteriormente nas narrativas das participantes, o pensamento acadêmico tradicional não contempla discussões raciais. Contudo, as teorias raciais críticas são fundamentais para o fornecimento de ferramentas conceituais para pensar questões de gênero, classe e outras categorias de análise que podem potencializar projetos de conhecimento em formações sociais específicas. Essas ferramentas situam a interseccionalidade como um projeto de conhecimento resistente que evidencia as dimensões políticas do conhecimento.

As teorias raciais e as experiências interseccionais das participantes mobilizam instrumentos para resistir ao racismo e as desigualdades sociais em suas interseçcões (Collins, 2022, p. 141). Assim, a interseccionalidade que marca as trajetórias das professoras são instrumentos de práxis-crítica que não só indicam as problemáticas, como as experiências de racismo institucional e epistêmico que elas vivenciaram ao longo do tempo, mas sinalizam estratégias de transformação e superação das desigualdades. No contexto da educação, as pedagogias de resistência representam um exemplo dessas estratégias.

Importante salientar que a construção dessas pedagogias de resistência, bem como da identificação das marcas descolonizantes não são processos livres de contradições e tensionamentos que se dão tanto pelo fato de serem mulheres negras, quanto pelo fato de serem educadoras em um contexto educacional ainda fortemente caracterizado pelas tradições de uma formação escolar que não oferece recursos para que os(as) estudantes, sobretudo negros(as), tenham acesso a uma educação que contribuam para sua formação integral.

Além disso, a precarização do trabalho docente é um ponto de atenção para que essas professoras não sejam vistas como guardiãs da responsabilidade de construir uma educação crítica e emancipadora, pois suas narrativas demonstram uma série de desafios que a profissão

docente apresenta e que, inclusive, devem ser analisadas com maior profundidade em outra ocasião. Sendo assim, as análises das narrativas que apresento nesse tópico, buscam contemplar todos esses aspectos, salientando como as marcas descolonizantes apresentam aspectos dialéticos que contribuem para a produção de pedagogias de resistência.

Tendo em vista que o marcador social de classe recrudesce as desigualdades interseccionais de gênero e raça vivenciados por mulheres negras, a escolha pela profissão docente nem sempre foi mobilizada pelo desejo de tornar-se professora e transformar a realidade social por meio da educação. Demandas materiais como a colocação no mercado de trabalho que, no contexto da educação, engloba uma série de complexidades, foram elementos decisivos para que Maria Remédios seguisse a carreira docente na educação básica.

> *Queria seguir o bacharelado e depois entrar na pós-graduação e dar continuidade a esse trabalho. Foi aí que eu comecei a entender quais eram os caminhos da universidade. [...]. Aí eu comecei a pensar na carreira docente em [função] da própria estrutura do nosso curso e por uma questão material, não vou negar. Comecei a pensar nas possibilidades reais de atuar profissionalmente com nosso curso. Isso também influenciou bastante. Depois eu participei da Residência Pedagógica, isso foi importante... muito na experimentação, também. Não tinha certeza. Não vou falar para você que eu entrei no curso querendo ser professora. Isso foi se construindo. E aí quando eu fui ver o pessoal na sala de aula mesmo, acompanhando a professora de Sociologia e fazendo os planos de aula, fazendo os debates para construir as aulas, eu fui me identificando com aquela prática docente, com aquele fazer. Comecei a ver mais sentido naquilo que eu estava estudando do que eu via antes só fazendo a pesquisa. (Maria Remédios, 2022).*

Na experiência de Marielle, embora sua identificação com as temáticas dos componentes curriculares das Humanidades tenha influenciado a escolha de seu curso superior, a possibilidade de atuar como professora antes mesmo da graduação já despertava algumas preocupações de ordem material. Na época, ela já reconhecia a desvalorização da profissão docente. Por outro lado, ao longo de sua trajetória acadêmica, a professora vivenciou experiências que a permitiram identificar necessidades de mudança no contexto educacional e vislumbrar a possibilidade de atuar de forma propositiva nesse campo.

> *[...]. Então a ideia, inclusive, que foi crescendo, essa ideia de ser professora, de terminar a licenciatura e ir para sala de aula começou a ser um processo de indignação. Eu pensava que muito precisava ser feito, que eu recebi muito da sociedade e precisava devolver isso de alguma forma. E eu via isso como*

> *uma abertura de atuação e de militância também. Porque se a gente pensar que aqui no Brasil os bons projetos educacionais são difíceis de vingar, eu já tinha saído desse processo de militância de dentro da universidade e imaginava que tinha muito trabalho de base a ser feito na escola. Eu não consigo desassociar a vida docente fora da militância, acho que elas caminham juntas. Tem professor que separa, mas eu não consigo separar isso. Até porque um corpo negro se movimentando dentro da escola é muito político (Marielle, 2025)*

As motivações e atitudes de Marielle para seguir a carreira docente, bem como das demais professoras participantes, além da preocupação em suprir suas necessidades materiais por meio do trabalho, também vão ao encontro do que bell hooks (2013, p. 10) define como uma "pedagogia revolucionária de resistência". O acesso à educação formal nas experiências das participantes demonstra como os estudos foram elementos importantes para a construção de práticas contra hegemônicas que se manifestam em todas as suas vivências e, consequentemente, são traços de suas identidades profissionais. Desse modo, o ato de educar para essas mulheres também representa um compromisso político alinhado à educação como prática de liberdade e emancipação individual e coletiva.

No caso de Candace, o sentimento de não pertencimento aos espaços de construção do conhecimento representa uma marca colonial constituída sob a ideia de que o parâmetro de intelectualidade, bem como de humanidade como um todo, é representado pela figura de sujeitos brancos, homens e de elite que se assemelham racialmente ao padrão de raça dominante imposto no contexto da colonização. No contexto da modernidade-colonial, a reprodução de imagens de controle que recaem sobre corpos negros e femininos, dificultam a criação de pertencimento de mulheres negras em escolas e universidades. Entretanto, alguns percursos alternativos foram trilhados ao longo desse processo, constituindo marcas descolonizantes que, na trajetória de Candace, fortaleceram a construção de sua identidade profissional.

> *E aí eu estava lá nas Ciências Sociais, amei o curso e tal, senti essa falta, senti também um pouco do desprezo, da invisibilidade de ocupar aquele espaço porque só determinadas pessoas tinham visibilidade. Mas o curso me propiciou muitas coisas importantes. Mas eu não conseguia, durante o percurso no curso de Ciências Sociais, a graduação, eu não conseguia nem me ver como professora. [...] Até que surgiu um projeto de extensão chamado "Asas da juventude" e a gente tinha que promover oficinas nas escolas públicas no interior de Minas Gerais. Então eu fiz a seleção, passei e a partir daí comecei a fazer essa imersão na escola, ir, propor oficinas, palestras, debates com os estudantes das escolas públicas de vários locais da cidade. Então isso me fez entender que sim, que eu poderia ser uma ótima professora (Candace, 2022).*

Candace teve como ponto de partida de sua trajetória profissional essa experiência que culminou no desenvolvimento de outras estratégias pedagógicas que consistiram na valorização de referenciais teóricos negros em suas aulas, além de seu protagonismo no desenvolvimento de projetos com enfoque étnico-racial nas escolas onde atuou. Contudo, as narrativas destacam que há pouco comprometimento da equipe pedagógica e de outros(as) professores(as) para que essas iniciativas sejam efetivadas, o que indica um desafio na proposição de pedagogias de resistência.

> *Para que eu pudesse trabalhar com a perspectiva étnico-racial e para dar certo como deu certo e dá certo, tem que ter outras mãos, tem que ter outros braços, outras pessoas envolvidas. Essa minha trajetória que me permite trabalhar para o antirracismo precisa da vontade de outras pessoas. Essas pessoas as quais citei foram fundamentais e são fundamentais até hoje para que a minha experiência como professora que pensa nas relações étnico-raciais como deve ser pensado, deve ser analisada criticamente... Então necessita também dessas contrapartidas porque sozinha eu sei que eu não faria. Poderia fazer na minha sala de aula, mas eu acho que não teria esse impacto que têm, que teve durante esses anos (Candace, 2022).*

> *[...] chega por exemplo, o novembro negro, e os professores negros da escola ficam com uma sobrecarga de trabalho absurda. Fica a cargo dos professores negros se responsabilizar para isso. Então fica uma responsabilidade, um peso, inclusive, porque se não for a gente, não vai rolar. Então é uma situação em que a escola como um todo deveria se mobilizar quanto a isso, mas ela não se mobiliza, e aí não vou me mobilizar também, porque seria uma sobrecarga de trabalho muito grande. Mas aí vem a militância e diz "não, precisa fazer isso, isso precisa ser feito". E assim, eu digo, ser feito enquanto projeto, porque só vão lembrar da gente enquanto projeto lá no novembro negro. (Marielle, 2025)*

Marielle também experienciou um processo de estranhamento de si mesma ao assumir o papel de educadora. É possível inferir que, esse estranhamento também provoca uma insegurança e o reforço da sensação de não pertencimento, especialmente de corpos negros e femininos, em lugares de formação educacional. Além de ter base nas heranças coloniais, esse sentimento também está atrelado à ausência de uma formação para as relações educacionais durante a licenciatura. Segundo as narrativas, a trajetória acadêmica de Marielle não a preparou para ser uma profissional que pudesse lidar seguramente com os conflitos diversos que se desdobram no contexto escolar, especialmente, os conflitos raciais que se naturalizam entre os(as) estudantes.

> *Eu sentia que eu não sabia nada ainda, por mais que eu já soubesse de muita coisa. Eu pensava "eu sou uma menina. O que eu vou ensinar pra esses meninos também?". Os primeiros anos foram muito difíceis porque o primeiro contato que eu tive foi no ensino público, nas redes estaduais, numa localidade da cidade em que as escolas são muito mais vulneráveis. As escolas estão localizadas na periferia. Então tem muito mais conflito, conflitos violentos. Foi um processo muito violento que eu percebi e que em alguma medida acho que devolvi isso para os alunos também. Porque eu ainda não sabia devolver quando eu ouvia agressões racistas. Não que eu, hoje, saiba lidar com isso, porque acho que a gente nunca está preparado pra lidar com uma violência (Marielle, 2025).*

Aretha também enfrentou inseguranças calcadas no racismo institucional e na ausência de representações positivas de pessoas negras em espaços de produção intelectual. Entretanto, as devolutivas em relação ao seu bom desempenho docente a motivaram a seguir atuando no campo da educação. Aretha também não considera que sua formação docente contemplou de forma satisfatória a educação para as relações étnico-raciais, o que complexificou ainda mais o seu processo de tornar-se uma professora negra.

> *Alguns coordenadores, professores que acompanharam o estágio falavam que eu tinha uma boa desenvoltura [...]. E aí, isso se tornou mais possível para mim. Acho que o que me impedia mesmo, desde o início, que eu queria estar em sala de aula, é que eu não me sentia capaz e inteligente o suficiente para estar ali naquele lugar de foco. Então esses são traços, assim, de uma construção, que eu ainda me deparo até hoje. [...]. Então são construções que a gente está tentando desconstruir a todo momento, mas eu acho que a educação veio para mim nesse sentido. Eu sempre quis e quero trabalhar com a educação ainda, mas eu não me via como capaz de estar em um lugar de foco, ali dentro da sala de aula ou qualquer coisa assim. [...] [...] Eu sinto que o curso de licenciatura em si, não me preparou para lidar com esse tema das questões étnico-raciais. Se eu tive a oportunidade de tanger esse tema, foi de uma forma muito superficial, dentro da graduação em si. (Aretha, 2025).*

As experiências de Beatriz enquanto professora e coordenadora pedagógica salientam ainda mais como olhares enviesados pela colonialidade, pelo racismo institucional e pela desigualdade de gênero constrangem sujeitos que ocupam lugares de destaque em contextos educacionais. Sua narrativa demonstra como o parâmetro de liderança, competência e conhecimento ainda se baseia na imagem e performance de homens brancos de elite e que atendem ao padrão cisheteronormativo.

> *Hoje eu sou coordenadora e professora e às vezes as pessoas olham e falam assim: "mas você não parece coordenadora". E aí eu pergunto pra elas "mas coordenadora parece como? Como você imaginou que seria uma coordenadora?" Aí a gente já sente pelo fato de ter uma coordenadora negra e de você também ocupar alguns espaços que eles acham que você não tem que estar ali. (Beatriz, 2025)*

Embora a motivação inicial para que Maria Remédios decidisse seguir a carreira docente tenham sido necessidades materiais, o que não deslegitima sua escola, a atribuição de sentidos ao seu papel de mulher negra educadora foi acontecendo aos poucos. A professora identificou na prática docente uma possibilidade de aplicabilidade prática dos insumos teóricos que adquiriu ao longo de sua formação, em espaços alternativos de conhecimento como coletivos, grupos de estudos e coletivos que traziam como enfoque principal as discussões acerca das relações raciais. Para Remédios, as experiências anteriores a de se tornar professora, incluindo o viés político que suas experiências escolares e acadêmicas tiveram na construção de sua identidade profissional, são elementos indissociáveis de sua prática docente que se dá, dentre outros elementos, pelas pedagogias de resistência que desenvolve em seu ofício.

> *Olha... eu acho que todo o meu processo de prática pedagógica está pautado nisso, no que é a política, no que é essa trajetória política. Desde pensar um conteúdo que faça essa interseccionalidade. Eu nunca deixo de trazer dentro das minhas aulas, seja de Sociologia, como de Filosofia, um debate interseccional. Eu uso muito, por exemplo, as bases da música pra trabalhar na sala de aula, do rap, do samba, gosto muito de trabalhar com as artes dentro das minhas práticas pedagógicas. Então eu trabalho muito isso. [...] E é isso, o que é fundamental no dia a dia e eu faço muito é essa perspectiva interseccional, de trabalhar as temáticas da Sociologia e da Filosofia dentro de uma visão afrocentrada, sabe. Muito afrocentrada e muito pautada em entender as intersecções da questão de classe, de gênero, com a cor e eu faço muito isso no dia a dia da sala de aula. [...] E eu sinto que – não sei se é o lugar que eu estou, especificamente, mas os alunos têm uma abertura muito grande pra falar sobre isso. [...] Alguns se aproximaram mais de mim depois desses debates. E eu acho que é isso, não consegui desvincular esse processo da minha vida politicamente falando com o que eu pratico na sala de aula, muito pelo contrário; faço questão de trazer isso e reivindicar no dia a dia. Tento fazer, mas tanto nessa questão de evidenciar essas violências raciais, de gênero, de classe, mas também trazendo o lado da cultura, das tecnologias que são produzidas pelo nosso povo, pela nossa história, fazendo com que eles tenham também esse olhar: a gente não tá só tendo problema, a gente não tá só morrendo, a gente tá produzindo cultura, conhecimento. E acho que foi isso que eu consegui desenvolver conscientemente dentro dessa trajetória. (Maria Remédios, 2022).*

Nos capítulos anteriores, explorei com mais afinco o modo como a colonialidade do saber, enquanto um resquício das estratégias de dominação e exploração modernas forjadas pelo projeto colonial, está presente nas escolhas dos materiais e conteúdos didáticos a serem trabalhados com mais profundidade nos componentes curriculares. Apesar das transformações, as instituições escolares ainda são espaços onde essa colonialidade se perpetua.

No entanto, estratégias pedagógicas como aquelas aplicadas pelas professoras participantes, contribuem em alguma medida para que esse projeto seja tensionado e para que o ambiente escolar seja um espaço de reconhecimento das diferenças e valorização das diversidades para além de uma perspectiva hegemônica. As experiências escolares e acadêmicas da professora a mobilizaram a se apropriar desses recursos por si mesma, enquanto um corpo político nesse espaço formal de educação, que reconhece as lacunas que essa discussão deixou em sua formação enquanto sujeita e poderia deixar na formação de seus/suas alunos(as).

> *Eu estava dando aula no 8º ano e tinha na apostila um conteúdo falando sobre o Andy Warhol. E eu sempre gostei de fazer esse cruzamento com personalidades negras, fui buscar o Basquiat. Mostrando as obras do Basquiat [...], quando eu falei que ele era um jovem negro, um aluno falou: "Professora, isso é racismo". E eu perguntei "como isso é racismo, gente? Eu sou uma mulher preta, pobre...". Aí eles viraram e falaram assim pra mim: "mas a senhora não é negra". Quando eles falaram aquilo pra mim, eu tive um impacto muito forte e eu me questionei "como esses alunos estão me vendo?". Isso é preocupante. Então eu achei que eu precisava trazer esse letramento pra eles (Beatriz, 2025).*

> *Eu acho que todas as minhas experiências, sejam elas negativas ou positivas, influenciam na minha atuação enquanto professora. Então estar em sala de aula como uma professora negra, num espaço de foco, já está subvertendo várias coisas que eu um dia não imaginei que seria capaz. [...] Entrar em sala de aula e ver que, a primeiro momento, os alunos ficam meio desconfiados e [questionam] "ah, mas você que é a professora", e cochichando aqui, cochichando ali, até que a gente consiga, no decorrer dos dias, desenvolver uma relação de proximidade, é desafiador. Mas eu acho que as minhas vivências pessoais, a minha formação política, a minha atuação, a minha formação acadêmica interferem totalmente no que eu sou. Acho que talvez eu não seria nem cinco por cento da professora que eu sou e das discussões que eu consigo tratar com meus alunos se não fossem as vivências anteriores que eu tive. Então eu sinto, com eles, que eu consigo ver as dores e de certa forma acolher isso e tentar reconstruir esse pensamento do que é ser uma pessoa negra, do que é ocupar determinados espaços... acho que eles veem muito isso em mim e eles verbalizam isso também (Aretha, 2025).*

Nesse sentido, as narrativas demonstram que as marcas descolonizantes não estão imunes de desafios cotidianos que perpassam a experiência de racialização e de formação profissional das professoras. Contudo, essas experiências atreladas a busca constante por conhecimentos e práticas pedagógicas diversificadas mobilizam a elaboração de pedagogias de resistências. Essas iniciativas resistem à perpetuação da colonialidade dos saberes e da marginalização de corpos negros em espaços de construção de conhecimento, corroborando a criação de pertencimento de estudantes negros(as) nesses espaços e na sociedade como um todo, enquanto agentes potencialmente propositivos da realidade social que fazem parte.

Apesar das potencialidades que suas propostas pedagógicas apresentam, as narrativas demonstram que essas iniciativas de resistência pedagógica provocam conflitos, que demandam a elaboração de estratégias outras para que essas práticas pedagógicas e políticas continuem fazendo parte de sua atuação.

> *Claro que isso não tá isento de conflitos, isso não tá isento de situações de constrangimento. Inclusive eu já passei, inclusive ainda passo por situações de violências na instituição que eu estudo que são de caráter racial. [...] Então muitas coisas que eu imaginava que poderiam acontecer e elas estão acontecendo ainda, acho que elas vão acontecer, relacionadas a esse enfrentamento, de resistência. Eu trabalho em uma escola de periferia e a maioria dos alunos são negros. Muitos não se reconhecem, mas muitos são. E às vezes acontece de ter uma resistência, você sabe porque o seu corpo informa isso. Informa algo que eles não estão acostumados a ver, que é um corpo que está ali pra ensinar alguma coisa. Eu sinto isso por parte de alguns professores e da gestão da escola e de alguns alunos, uma minoria. E eu já tive esses enfrentamentos, muitos enfrentamentos assim. (Maria Remédios, 2022)*

> *[...]. Então é isso, assim. Ou a gente senta e propõe o nosso material de acordo com outros referenciais, ou a gente vai continuar batendo na mesma tecla, ensinando ali a história dominante, a história vista pelo lado dominante. E aí vai vindo a sobrecarga de trabalho, porque a gente vai tentando preparar esses materiais, aí a gente já vem de uma formação que isso também não foi trazido para a gente na formação inicial e aí foi onde tive o meu estalo: "eu preciso continuar estudando, eu preciso entrar no mestrado". (Marielle, 2025)*

Essas resistências não se materializam sempre de forma institucionalizada, mas se expressam nas práticas pedagógicas e nas relações cotidianas que as professoras constituíram e constituem ao longo de suas trajetórias. Esse movimento revela que afirmar-se como mulher negra educadora tem uma conotação política, que perpassa desde a identificação das formas veladas de discriminação até a elaboração de estratégias para superá-las.

> *Então eu tenho que ter, para além da didática, esse enfrentamento também dentro da escola constante, de ter que ficar reafirmando questões que, enfim... cansam. [...] Mas é isso. Acho que toda essa trajetória política, cultural e intelectual me municiou para ter uma prática antirracista no meu cotidiano, nos conteúdos que eu trabalho, na forma como eu trabalho e de agência também a como lidar com essas violências. [...] O que eu quero dizer com isso no final é que estar como corpo negro não informa uma consciência negra no sentido combativo. Eu acho que cada pessoa, como professor negro/a, vai ter uma atitude diferente, de acordo com sua trajetória e com essa consciência mesmo de que a gente precisa combater essa estrutura e afirmar nossas existências. Então eu acho que não necessariamente isso é uma regra. Às vezes eu me sinto um pouco isolada nesse lugar; hoje não tanto porque, felizmente, estou com um grupo de professores que, da minha área ali, das Ciências Humanas, todos são negros, mas são muito conscientes sobre essas questões e se colocam como antirracistas e criam pautas ali na escola. É um desafio constante. Não há romantização nenhuma nisso. É um caminho muito difícil de trilhar, mas a gente vai se construindo todos os dias (Maria Remédios, 2022).*

Pela incidência da colonialidade do saber nas instituições escolares, Candace afirma que há uma indisposição por parte da equipe pedagógica em priorizar iniciativas de temáticas étnico-raciais por não serem consideradas o enfoque principal nos componentes que consideram que os(as) estudantes devem dominar para obter boas pontuações no ENEM. Segundo a professora, os próprios estudantes deslegitimam esse tipo de conteúdo por não reconhecerem a relevância do mesmo para suas formações. Apesar disso e com base em sua experiência marcada por uma série de apagamentos epistêmicos que comprometeu a criação e o fortalecimento do seu pertencimento nas instituições de educação formais, Candace implementa pedagogias de resistência para que seus/suas estudantes possam ter acesso a uma educação emancipadora. A professora não abdica dessas iniciativas pedagógicas mediante a seguinte justificativa:

> *Porque eu não quero que pessoas como eu se sintam invisíveis na escola. Não se sintam incapazes, por exemplo: tem estudantes na escola que eu convivo que tem o mesmo perfil que eu tinha, de não ser uma pessoa que aparece, de ser uma pessoa mais centrada, de ter uma personalidade mais... não tão assim, expansiva, mas que precisam ser vistas, elas precisam sentir que elas são vistas e que elas são importantes naquele espaço. A maioria dos meus alunos são negros, mas às vezes eles não tem a percepção de que são e que de algumas questões que eles sofrem é porque são negros e negras. Então assim, quando eu faço essas escolhas eu quero, como o Munanga fala "não se trata de negar a experiência, a existência de alunos não negros. Trata-se de promover a diversidade [...]. Não que eu vou dar voz, mas se eu busco tratar de maneira igualitária principalmente com afeto [...]. Posso te dizer, Mariana, que eu só consigo trazer essas questões étnico-raciais para o debate e fazer com que os estudantes participem efetivamente, é primeiro, a minha estratégia, o afeto. Tratá-los com afeto. Não o afeto de falar "ah, meu amor", não. O afeto de tratar com muito respeito (Candace, 2022).*

A título de conclusão desse capítulo, a análise das narrativas permitiu demonstrar que as experiências educacionais, acadêmicas, profissionais, familiares e socioculturais das professoras participantes são atravessadas e moldadas pelos reflexos tardios do colonialismo na modernidade. A inferiorização das epistemes e experiências da população africana e afro-brasileira na formação de professores(as) e nos currículos da educação básica, evidenciam que a formação de sujeitos críticos, propositivos e conscientes em relação à necessidade de respeitar, valorizar e assegurar o pertencimento de todos em suas diversidades, ainda não é priorizada, uma vez que educadoras que vivenciaram esses processos apontam as lacunas de suas próprias formações e os desafios que elas acarretam em suas práticas docentes.

Suas memórias trazem à tona que a desigualdade educacional e racial presenciada durante suas trajetórias escolares ainda se manifesta de modo diverso nas trajetórias de seus/suas alunos(as) e em suas próprias enquanto educadoras em constante formação. Nesse sentido, é possível concluir que tornar-se negra e tornar-se professora ao longo de suas trajetórias são dois processos distintos, mas que se confluem à medida em que as professoras identificam a perpetuação das desigualdades nesses contextos e atuam de modo a revertê-las.

A prática das "pedagogias de resistência" são exemplos de ressignificação das opressões que mobilizaram o surgimento de marcas descolonizantes em suas trajetórias. Ainda que essas práticas não tenham a devida abrangência política e educacional, refletem processos de resistência internos e externos contra a perpetuação de um único modo de saber e da marginalização de corpos negros em espaços de construção de conhecimento e na sociedade como um todo, por consequência.

6 CONCLUSÕES

Embora mulheres negras educadoras desempenhem, desde o período colonial, um papel fundamental na formação de crianças e jovens no Brasil, suas contribuições seguem desvalorizadas no campo da história da educação. Geracionalmente, essas mulheres transitaram por diferentes espaços educativos, muitas vezes não formais — como os ambientes de socialização e os trabalhos de cuidado dedicados aos(às) filhos(as) dos "senhores" —, até conquistarem, com grande resistência coletiva, seu lugar como professoras em instituições de ensino formal. Ainda assim, os registros históricos frequentemente invisibilizam suas trajetórias, saberes e práticas, mesmo diante da superação de múltiplos obstáculos impostos pela lógica da sociedade moderno-colonial.

Apesar de todas as barreiras impostas pelas desigualdades educacionais — que historicamente atingem de forma mais incisiva a população negra —, as mulheres participantes desta pesquisa mobilizaram esforços políticos e intelectuais para se afirmarem em contextos marcados por exclusões. As experiências de desigualdade interseccional vividas ao longo de suas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais foram ressignificadas e transformadas em elementos de fortalecimento de suas identidades raciais, contribuindo também para a constituição de suas identidades profissionais enquanto mulheres, negras e educadoras.

Ao serem analisadas por uma ótica interseccional, as desigualdades que atravessam as experiências de mulheres negras não só servem como pistas fornecidas por uma ferramenta teórico-metodológica dotada de uma práxis-crítica. Em outras palavras, o olhar interseccional não apenas aponta as desigualdades, mas serve como instrumento para elaborar, acompanhar e aperfeiçoar políticas públicas e educacionais que, no campo das ações afirmativas, servem como elemento fundamental para a redução e superação das desigualdades a médio e longo prazo.

Bem como demonstram as narrativas das professoras participantes e as discussões teóricas realizadas ao longo da pesquisa, suas experiências não estão isentas de causar sofrimento psíquico, a perda de pertencimento, comprometimento do desempenho acadêmico e acesso a oportunidades educacionais e profissionais promissoras. Contudo, essas experiências, tangenciadas por diversas "marcas descolonizantes", também mobilizam a elaboração de "práticas pedagógicas de resistência" que se expressam quando as falas das professoras demonstram um comprometimento político e pedagógico que as colocam como

agentes transformadoras de contextos educacionais que seguem reproduzindo as mesmas formas de discriminação, preconceitos e desigualdades raciais que vivenciaram em outros tempos.

As “marcas descolonizantes”, a princípio, tiveram como aporte teórico os estudos decoloniais, que apresentam uma proposta política, teórica e epistemológica que consiste em valorizar as contribuições políticas e intelectuais de grupos historicamente marginalizados e inferiorizados pelo histórico e as heranças tardias da colonização. Os estudos decoloniais desvelam que os sujeitos coloniais não aceitaram passivamente à colonização e, mais do que isso, tiveram protagonismo nos processos de resistência ao projeto de sociedade moderno-colonial.

Esse histórico reverbera até hoje a partir das produções teóricas, especialmente de intelectuais do sul-global, mulheres, negros(as), povos originários e de sexualidades e identidades diversos que entendem que o conhecimento que produzem estão atrelados às suas experiências e que, portanto, seus corpos são políticos em espaços onde os cânones ainda são a única fonte de conhecimento legitimada. Além disso, os estudos decoloniais também revelam a parte oculta da modernidade, evidenciando que o término da dominação política e territorial colonial não significou o encerramento da perpetuação de outras formas de opressão, como a inferiorização dos corpos, culturas e conhecimentos dissidentes ao padrão hegemônico.

Ao longo da pesquisa, a partir do compartilhamento das reflexões e resultados preliminares da mesma em espaços coletivos de discussões acadêmicas, foi possível perceber que as formas de resistência dos povos negros em diáspora ultrapassam o marco temporal relacionado ao surgimento dos estudos decoloniais – a partir dos anos 2000, relacionado ao contexto latino-americano. Sendo assim, embora a decolonialidade seja um aporte fundamental para que essas conclusões pudessem ser descritas, entendo que as experiências de resistência de mulheres negras educadoras podem ser autorreferenciadas, mas também dialogam com um conjunto amplo de referenciais que não são apenas decoloniais, mas transitam pelo campo de estudos feminista negro, pós-colonial, pela pedagogia crítica, pelos feminismos de política decoloniais e pelo pensamento negro que abrange uma perspectiva afrodiaspórica para além do contexto geopolítico latino-americano.

Desse modo, foi possível inferir que a complexidade das experiências de mulheres negras educadoras, que constituem as “marcas descolonizantes” de suas trajetórias e atribuem sentidos e significados às suas “pedagogias de resistência” não se limitam a um único conjunto

teórico-epistemológico, mas transitam por vários desses conjuntos que, comumente, apresentam “aproximações descolonizantes”.

Essas aproximações têm como objetivo compartilhar as “confluências” e tensões produtivas que existem entre teorias que são críticas às experiências coloniais e pós-coloniais, mas que por questões de coerência teórica, merecem ter suas distinções destacadas (Florez-Florez; Olarte-Olarte, 2023). Sendo assim, apesar de dialogar com esse objetivo comum, as experiências dessas mulheres são singulares e complexas, mas apontam para fenômenos sociais que no contexto da educação, devem ser ponderados.

Pensando nesse conjunto de argumentos, o objetivo da tese foi identificar as confluências entre as experiências sociais de mulheres negras educadoras, suas práticas pedagógicas antirracistas e a decolonialidade como proposta política e epistemológica. Os objetivos específicos buscaram compreender como pedagogias de resistência emergem desde e com as experiências "descolonizantes" de mulheres negras educadoras; reunir e divulgar as experiências e pedagogias que surgem desses processos.

Para alcançar os objetivos indicados, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema, leituras aprofundadas desses referenciais e o compartilhamento de resultados preliminares da pesquisa entre pares para alinhamento dos percursos teórico-epistemológicos. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas remotas, análises temáticas, com foco na identificação de “marcas descolonizantes” e “pedagogias de resistência” ao longo das trajetórias das professoras participantes, transcrições e produções narrativas em coautoria com elas.

A análise das produções narrativas permitiu identificar que as “marcas descolonizantes” se constituem em contextos escolares diante dos impactos da desigualdade educacional e racial nesse campo; nos espaços acadêmicos, ao longo de suas formações; e nos espaços profissionais, diante dos desafios da profissão docente, considerando as especificidades que os corpos de mulheres negras cisgêneros vivenciam nesses lugares.

As “pedagogias de resistência” são elaboradas ao longo do processo de construção e fortalecimento da identidade racial e profissional que, no caso de mulheres negras educadoras, não é apenas um processo intelectual, mas também político. O enfrentamento cotidiano ao racismo institucional naturalizado nas instituições de educação básica e superior — evidenciado tanto no tratamento desigual destinado a professores(as) e alunos(as) negros(as) quanto em projetos curriculares que pouco afirmam as diferenças e valorizam as diversidades — desperta nas professoras um forte ímpeto de transformação. Em outras palavras, a atuação das

professoras participantes reflete um processo de preenchimento das lacunas formativas e cura das violências vivenciadas em decorrência da desvalorização do ensino para as relações étnico-raciais, que é de suma importância para manter a coerência e garantir a efetivação de políticas educacionais, como a Lei 10.639/2003.

A partir disso, foi possível concluir que essas professoras têm um papel propositivo e protagonístico nessa frente. Atrelado às desigualdades sociorraciais, à precarização do trabalho docente, à feminização desse trabalho, esse comprometimento produz uma sobrecarga de trabalho às professoras que nos impede romantizar suas práticas, mas ao mesmo tempo, possibilita reconhecer e valorizar suas trajetórias e práticas que vão ao encontro da construção de uma educação emancipadora.

As experiências de Candace, Maria Remédios, Marielle, Beatriz, Aretha e outras mulheres negras educadoras que as limitações temporais da pesquisa, a extensão e a complexidade das narrativas não permitiram contemplar, corroboram projetos educacionais decoloniais, antirracistas e emancipadores que, em seus contextos locais de atuação, tensionam currículos moldados pela colonialidade do saber e relações institucionais enviesadas pelos olhares racistas e sexistas que ainda estranham a potencialidade da presença de mulheres negras em espaços de construção política e intelectual.

Em relação à extensão das narrativas e a quantidade de participantes, considero que as análises e resultados da pesquisa poderiam abranger temas caros à linha de pesquisa de "Psicologia da Educação", bem como de políticas educacionais e de ações afirmativas. Contudo, considero que os apontamentos que foram possíveis trazer até aqui dão margem para a continuidade, contrapartidas e aprofundamentos no tema. As sujeitas da pesquisa foram mulheres negras cisgênero, mas partindo da epistemologia negra e aderindo a interseccionalidade como instrumento teórico-metodológico das análises, é possível identificar que as experiências de outros grupos sociais no contexto da educação também devem oferecer insumos necessários para a construção de uma educação emancipadora, tanto no contexto da formação inicial de professores(as), da prática docente e da formação continuada.

A título de encerramento das conclusões, respondo algumas questões mencionadas na introdução: como as experiências resultantes da interação dos marcadores sociais de raça, classe e gênero refletem na construção da identidade profissional de professoras negras? De que maneira as pedagogias de resistência estabelecem conexões ou contrastes com a teoria decolonial? É possível estabelecer diálogos e promover ações práticas emancipatórias dentro

de instituições já estabelecidas e permeadas pela ideologia dominante e colonialista, como escolas e universidades ocidentais, sobretudo brasileiras? De que maneiras isso pode ser realizado? Essas são algumas das questões que busco discutir ao longo da tese.

Os marcadores sociais da diferença que atravessam as experiências das professoras negras em todos os contextos em que estão inseridas, moldam suas identidades profissionais, a medida em que evidenciam que, em todos esses espaços, a falta de pertencimento, a desvalorização de referenciais teóricos que situassem mulheres e negros em lugares de produção de conhecimento e legitimassem suas produções, foram desafiadores em suas formações. Ao reconhecerem isso, as professoras buscaram em outros espaços de coletividade, sobretudo negros, aportes para suprirem suas lacunas formativas e autolegitimarem sua presença nesses contextos. Ao se posicionarem como agentes transformadoras dessa realidade, tendo como objetivo atribuir sentido às suas práticas profissionais e à formação de seus/suas estudantes, as professoras elaboram estratégias alternativas para contemplarem referenciais teóricos diversos em suas aulas, que não apenas privilegiem a história "oficial" que mantém no imaginário social o heroísmo de intelectuais europeus, mas que tornem possível para os(as) estudantes estabelecerem conexões práticas e reflexivas entre o que é estudado e a realidade vivida – realidade essa que, em contextos de escolas públicas, coincidem com as experiências escolares das próprias professoras.

Uma vez que os currículos escolares ainda priorizam nos componentes curriculares um pensamento que não contempla a realidade da população africana e afro-brasileira significativamente, as professoras desenvolvem formas de contemplar essas temáticas "subvertendo" (Aretha, 2025) ou "rompendo estrategicamente" (Maria Remédios, 2022) com alguns dispositivos estruturais. Concluo, por fim, que o trabalho das professoras no contexto da pesquisa ainda possui um alcance microestrutural, mas que oferece insumos para identificar que a participação de educadoras negras nos âmbitos de proposições e deliberações de projetos e políticas educacionais é imprescindível para que um projeto de educação emancipadora e equitativa seja acessível aos(às) estudantes e educadores(as) em suas diversidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 07-18, 2010.

AMORIM, Elisangela Santos de. **De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão**. 2017. 437 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178583. Acesso em: 03 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALASCH, Marcel; MONTENEGRO, Marisela. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. **Encuentros en psicología social**, v. 1, n. 3, p. 44-48, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/. Acesso em: 02 mai. 2022.

BAMBIRRA, Natércia Ventura; NOTHAFT, Raíssa Jeanine; LISBOA, Teresa Kleba. A colonialidade de gênero e suas implicações para os estudos feministas. **Descolonizar a prática e o sexo.** Porto Alegre: Cirkula, p. 21-311, 2019.

BARBOSA, Maria Valéria; LIRA, Daniela Almeida; SOUSA, Mariana Alves de. **Fotografia e escrita negra**: recontando histórias, construindo elos. Londrina: Madrepérola, 2023.

BAUER, Martin W.; JOVLOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto e imagem:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELENKY, Mary Field et al. **Womens's Ways of Knowing**. New York: Basic Books, 1986.

CASTRO-GOMÉZ Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

DE ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. Editora Unesp, 2022.

hooks, bell. **Intelectuais Negras**. In: Estudos Feministas. IFCS/UFRJ – PPCIS/UFRJ – vol.3 nº 2/95, p. 465.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BOTELHO, Ronaldo Martins. A criança que escuta na professora que ginga: a mobilização desaberes de uma educadora negra da periferia de porto alegre no seu "tornar-se professora". *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 20, p. 562-579, jul./dez. 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/770. Acesso em: 02 out. 2024.

BRITO, Luciana da Cruz; MIRANDA, Clícea Maria Augusto de. Diáspora Negra. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas,** 1ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2023.

BROWN, Elsa Barkley. **African-American Women's Quilting**: A framework for Conceptualizing And Teaching Adrican-American Women's History. Signs, v. 14, n. 4, p. 921-929, 1989.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação Junto À Área de Filosofia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHODOROW, Nancy. **The Reproduction of Mothering**. Berkeley: University of California Press, 1978.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do reino unido. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-170.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, S.L, v. 1, n. 5, p. 07-17, jun. 2017. Tradução de Bianca Santana. Disponível em: https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559. Acesso em: 14 dez. 2023.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. A intersecionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem**, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253342/mod_resource/content/1/IntersecionalidadeNaDiscriminacaoDeRacaEGenero_KimberleCrenshaw.pdf. Acesso em; 18 jan. 2024.

CRENSHAW, Kimberle. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. **Stanford Law Review**, Califórnia, n.6, p. 1.241-1.299, 1991.

CRUZ, Cláudia Gomes. **Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16434. Acesso em: 03 out. 2024.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. **Proposta Pedagógica**, p. 30, 2005.

DAWSLEY, Sayonara Lima. **A escrita de si em "A cor púrpura", de Alice Walker e "Diário de Bitita", de Carolina Maria de Jesus**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2819. Acesso em: 30 maio 2022.

DE LIMA, Ludmilla Lis Andrade; LIMA, Fátima; DE OLIVEIRA, Luiza Rodrigues. Mulheres negras, subjetivação e trauma colonial: bem viver e futuridade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. Ed. Especi, p. 60-77, 2022. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1444. Acesso em: 15 jul. 2024.

DIAS, Jamille Pinheiro; CAMARGO, Raquel. Nota da tradução. In: VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020.

DIOGO, Luciana Martins. **Da sujeição à subjetivação**: a literatura como espaço de construção da subjetividade, os casos das obras Úrsula e A Escrava de Maria Firmina dos Reis. 2016. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Literários, Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Cap. 3.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: FANON, Frantz**. Para a revolução africana, escritos políticos**. Curitiba: NEAB UFPR, 2018. p. 16-51. Tradução de Sérgio José Miguel.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **A teoria e a política dos fanonismos contemporâneos**. São Paulo: Intermeios, 2020

FIGUEROA, Aurora Vergara; HURTADO, Katherine Arboleda. Feminismo afrodiaspórico: una agenda emergente del feminismo negro en Colombia**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCAR**, Bogotá, v. 10, n. 3, p. 1201-1223, 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000200006. Acesso em: 02 out. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013. Acesso em: 08 fev. 2023.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Ana Michele da Silva; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. **Educação Unisinos**, v.23, n. 1, p. 48-66, 12 mar. 2019. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.04. Acesso em: 02 out. 2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; DÍAZ, José María Hernández. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 20, n. 65, p. 775-796, 29 jun. 2020. Pontifícia Universidade Catolica do Paraná – PUCPR. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.065.ds12. Acesso em: 02 out. 2024.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana; OLARTE-OLARTE, María Carolina. Por una política de lo turbio: Prácticas de investigación feministas. **A la intemperie**, p. 15, 2020.

FONSECA, Marcus Vinicius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius da et al (org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 11-36.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de Março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. pp. 285-315.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 223-246, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Ltda., 2019.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista** , [S. l.], v. 9, n. 18-19, 1994. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45073. Acesso em: 8 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Professoras Negras: Trajetória Escolar E Identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, v. 1, n. 5, p. 55-62, 11 maio 2017. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988. Acesso em: 02 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômico. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras.** Diáspora Africana: Filhos da África, 2018a. p. 34-53.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras.** Diáspora Africana: Filhos da África, 2018b. p. 77-81.

GONZALEZ, Lélia. Racismo por omissão. In: União dos Coletivos Pan-Africanistas (org.). **Primavera para as rosas negras.** Diáspora Africana: Filhos da África, 2018c. p. 180-182.

GROSFOGUEL, Ramón. BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado.** Vol. 31. n. 1. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. **Novos Estudos - Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, ago. 2020. Disponível em: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Acesso em: 28 mar. 2025.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 101-128.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinvención de la naturaleza. Ediciones Cátedra: Madrid, 1995.

HARTSOCK, Nancy M. **The Feminist Standpoint**: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. In: HARDING, Sandra; HINTIKKA, Merrill B. (eds.). Discovering Realy. Boston: D. Reidel, 1983a. p. 293-310.

HIGGINBOTHAM, Elizabeth. Race and class barriers to Black women's college atten dance. **Journal of Ethnic Studies**, n. 13, p. 89-107, 1985.

HISTORIAS debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui (capítulo completo). Direção de Canal Encuentro. Realização de Ana Cacopardo. Bolívia, 2018. (56 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1q6HfhZUGhc. Acesso em: 30 abr. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir***:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

hooks, bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. **Yearning. Race, Gender and Cultural Politics**. Boston: Soutch End Apress, 1990.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jen Bertrand. **The language of psychoanalysis**. London: Polestar Wheatons Ltd., 1988.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e em ação. In: LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 51-56. Tradução Stephanie Borges.

LORDE, Audre. *The Cancer Journaus*. **Argyle**, NY: Spinters Ink, 1980.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 set. 2022.

LUGONES, María. *Hacia un feminismo descolonial*. **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 2, p. 105-117, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892964. Acesso em: 02 out. 2024.

MALACHIAS, Rosangela. Diálogos Pedagógicos: práticas educomunicativas e uma epistemologia afrobrasileira na formação docente e gestora no município de São Paulo. , Teresina, v. 11, n. 4, p. 39-64, 1 out. 2014. Disponível em: http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/623. Acesso em: 19 maio 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Cap. 1. p. 27-56.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.) ***El giro decolonial***. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 127-167. 2007.

MARTINS, Pedro Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos De Ciências Sociais Da UFRPE**, 2(11), 10–31, 2018. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882. Acesso em: 08 abr. 2025.

MAYRING, Phillip. ***Qualitative Inhaltsanalyse****: grundlgen und Techniken*. Basel: Beltz, 1983.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me Negra**: práticas pedagógicas afrofemininas. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 4, p. 01-18, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2023.

MIRANDA, Sheila Ferreira. Incursões do negro no sistema educacional brasileiro: uma análise crí-tica da bibliografia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São João Del

Rei, v. 14, n. 34, p. 102–126, 2016. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1013. Acesso em: 17 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. Tradução. São Paulo: Perspectiva, 2020. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_3117175_AsAmbiguidadesDoRacismoABrasileira.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Textos e narração de Ôri (documentário). Direção de Raquel Gerber. Roteiro Maria Beatriz Nascimento [S.L]: Canal Curta TV, 1989. VHS, son., color. Disponível em: http://negrasoul-blog.wordpress/2016/08/25/309/. Acesso em: 04 nov. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000400002&script=sci_abstract. Acesso em: 03 abr. 2023.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós, mulheres negras na escola:** um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação. 127f. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de. Trajetórias e identidades de docentes negras no Ensino Superior. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Trajet%C3%B3rias%20e%20Identidades%20de%20Docentes%20Negras%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Edicleia%20Lima%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

OMOLADE, Barbara. A black feminist pedagogy. **Women's Studies Quarterly**, New York, v. 21, n. 3/4, p. 31-38, 1987. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40003434. Acesso em: 02 out. 2024.

OSHAI, Cristina Maria Arêda. Reescrevendo as próprias histórias na perspectiva afrogênica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 7, n. 15, p. 255-260, 2015. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/124. Acesso em: 16 jul. 2024.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos De Pesquisa,** n. 62, 3–34. 1987. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1253. Acesso em: 08 abr. 2025.

PINHO, Carolina Santos. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina Santos.; MESQUITA, Tayná Victória

de Lima (Orgs.). **Pedagogia Feminista Negra: primeiras aproximações,** 1ª Ed. São Paulo: Veneta, 2022.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; QUEIROZ, Marcos; wanderson flor do nascimento. A linguagem da revolução: ler Frantz Fanon desde o Brasil. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. p. 07-28.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66, 7 dez. 2010. Universidade de São Paulo, Agencia USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272. Acesso em: 12 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber - eurocentrismo e Ciências Sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

QUIJANO, Aníbal. COLONIALIDADE, PODER, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRACIA. **Revista Novos Rumos**, Quijano, n. 37, p. 01-25, 31 dez. 2002. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192. Acesso em: 02 out. 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Introdução Crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro. Andes. 1957.

RAMOS, Angela Maria Parreiras et al. Azoilda Loretto da Trindade-Afetos inscritos: Educação, Cuidado e Relações Raciais-O Legado de Zó. **Revista Aú**, v. 1, n. 01, 2016.

RAMOS, Luciana Dornelles. **Descolonizando práticas pedagógicas**: a narrativa de uma educadora na luta por uma educação antirracista. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220335/001124551.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 nov. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112 p. SÃO PAULO. Lei n. 34, de 16 de março de 1846. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma Escola Normal. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [s. d.]. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1846/lei-34-16.03.1846.html. Acesso em: 02 out. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: Associação de Ciência e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, 2019. 120 p.

SANTOS, Gislene Aparecida dos; FRANCO, Julia Ferreira. Educação afrocentrada: desafios para a implementação da lei 10.639/2003. In: JEFFREY, Debora Cristina; GARCIA, Maria de

Fátima (org.). **20 anos da Lei 10.639/2003**: trajetos e possibilidades na educação das relações étnico-raciais. Curitiba: Crv, 2022. p. 27-42.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana (Versão corrigida). 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/. Acesso em: 08 abr. 2025.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 210-222.

SILVA, Ana Beatriz da. **"Coisa de mulher" e "criola"**: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13038. Acesso em: 03 out. 2024.

SILVA, Daiana da. **Professoras negras**: autoria e protagonismo na construção de práticas educativas anti-racistas e decoloniais na educação infantil. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dDaiana%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745. Acesso em: 03 maio 2022.

SILVA, Régia Agostinho da. **A escravidão no Maranhão**: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres na segunda metade do século XIX. 2013. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-14032014-094659/pt-br.php. Acesso em: 23 maio 2022.

SILVA, Sulamita Rosa da. **Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoSulamitaRosadaSilva.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

SHAFIR, Isabel Piper; MONTENEGRO, Marisela. Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político. **Revista de Estudios Sociales**, [S.L.], n. 59, p. 98-109, jan. 2017. Disponível em: https://journals.openedition.org/revestudsoc/575#tocto1n2. Acesso em: 14 fev. 2024.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Figura eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (org.). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SMITH, Doroty. ***The Everyday World as Problematic***. Boston: Northeastern University Press. 1987.

SOUSA, Mariana Alves de; GALINDO, Monica Abrantes; BARBOSA, Maria Valéria. Formação continuada de professores (as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012022000100222&script=sci_arttext; Acesso em: 02 out. 2024.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha. **Nossos passos vêm de longe:** o ensino de história para a construção de uma educação antirracista e decolonial na Educação Infantil. 2018. 134f. Dissertação ProfHISTÓRIA. UERJ, 2018. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/12122, Acesso em: 01 nov. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro***:* as vicissitudes da complexidade do negro brasileiro em ascensão social. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 07-18, 2010.

TATE, Claudia (Ed.) **Black Women Writers at Work**. New York: Continnum Publishing, 1983.

TATE, Shirley Anne. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do reino unido. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 183-202.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Ubu Editora, 2020.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, Bogotá, v. 52, p. 01-17, 19 out. 2016. Universidad Nacional Autonoma de Mexico. http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603. Acesso em: 02 out. 2024.

WALSH, Catherine. ***Desde Abya Yala****: temas de interculturalidad crítica.* Chiapas, México, 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 08-17, 2010.

WYNTER, Sylvia. Nenhum Humano Envolvido: carta aberta aos colegas. In: PEREIRA, Allan; FREITAS, Kênia; PATERNIANI, Stella (org.). **Pensamento negro radical**. São Paulo: N-1 Edições, 2021. p. 71-100.

XAVIER, Giovana. Como me tornei #dotorainspiração e o brinco de Ewá. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 01-10, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n161683. Acesso em: 03 out. 2024.

Apêndice A - Questões Exmanentes

Preâmbulo:

Estou realizando uma pesquisa a fim de analisar e divulgar as contribuições práticas e teóricas que as experiências que constituem processo formativo de professoras negras apresentam para o campo da Educação. Acredito que a sua vivência e experiência profissional têm muito a contribuir para esta pesquisa. Você pode me conceder uma entrevista sobre o assunto? Precisarei gravar nossa conversa para depois transcrever as informações de forma precisa para a análise dos dados. Nesse caso, você será eticamente resguardada independente das informações que forem fornecidas. Você autoriza que eu grave nossa entrevista?

Tema A: Intersecção entre os marcadores sociais da diferença (raça, classe e gênero) no seu processo de socialização familiar/escolar/profissional;

1. Você poderia me contar um pouco sobre suas memórias de infância, relação entre família, escola...? [tornar-se negro é outra coisa]

Você teve professores/as negros/as? Sentia algum tipo de acolhimento diante dos episódios de preconceito racial?

2. Conte-me como foi seu ingresso na universidade.
3. Por que você escolheu o seu curso superior?

3.1. Como foi sua experiência na universidade, considerando a sua formação e as impressões que você teve desse espaço durante sua formação.

Reconhecimento da sua identidade...

1. Sua formação como professora para educação das relações étnico raciais?
2. Por que você decidiu seguir a carreira docente?
3. Enquanto professora, diante do contexto de precarização, como você consegue fazer um trabalho consistente? O que te mobiliza a trabalhar com a ERER?

Tema B: influência política na atuação formal e não formal das professoras;

5. Ao longo da sua formação, você participou de algum coletivo político, movimento social ou grupo de estudo voltado para as questões raciais/de gênero?

5.1. Se sim, qual coletivo/movimento/grupo de estudo você participou?

5.2.Você poderia me contar um pouco o que te motivou a participar desses espaços formativos?

5.3. Quais os projetos/atividades/experiências desenvolvidas nesses espaços? O que mobilizava vocês a atuar na escola?

6. Na sua opinião, há relação entre a sua experiência política com suas aulas?

6.1. Conte-me um pouco por favor sobre as relações que você identifica.

Tema C: marcas descolonizantes no processo formativo e atuação profissional das professoras.

7. Na sua opinião, como a escola que temos hoje emancipa indivíduos em relação às suas diferenças raciais?
8. Como você classifica o seu curso em relação à formação de professoras/es para trabalhar as questões das diferenças raciais na escola?
9. Você utiliza alguma alternativa além dos livros didáticos em suas aulas?

9.1. Você poderia me contar um pouco sobre a escolha dessas alternativas, quais critérios você utiliza?

10. Você acha que suas experiências pessoais e formativas a conduziram a fazer essas escolhas?

10.1. [Se sim] de que forma?

Algo mais que você queira falar para complementar algo que tenha dito?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação(Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília), intitulada "Marcas da decolonialidade nas práticas e saberes de mulheres negras educadoras" e gostaríamos que participasse damesma. Os objetivos desta pesquisa são analisar e divulgar as contribuições práticas e teóricas que perpassam as experiências que constituem o processo formativo de professoras negras, considerando seus aspectos antirracistas e decoloniais. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda dequalquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Sua participação estará restrita a realização de uma entrevista sobre o tema. Os resultados da entrevista poderão ser apresentados na pesquisa, congressos, eventos científicos e em publicações, porém, sem identificação de nomes ou identidades, a menos que seja autorizada.

Eu,_____portadora do RG_____ declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (34) 9 9257-3554 ou (18) 9 8106-4315 falar com Mariana Alves de Sousa ou Leonardo Lemos de Souza (orientador).

Mariana Alves de Sousa, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unesp Marília)e Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza (Departamento de Psicologia Social – Unesp Assis).

Autorizo,

Data:____/____/___

Mariana Alves de Sousa

(Nome e assinatura da entrevistada)

(Nome e assinatura da entrevistadora)

Apêndice C – Análise formal das entrevistas

Entrevistada: Maria Remédios
Realização: 24 de setembro de 2022
Duração: 1h28min02s

Mediadora: Bom, Maria Remédios, dando início à entrevista, eu estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar e divulgar as contribuições práticas e teóricas que as experiências que constituem o processo formativo de professoras negras, considerando como tais experiências contribuem para a construção de uma educação antirracista. Acredito que a sua vivência e toda a sua experiência profissional tem muito a colaborar nesse sentido da pesquisa. Você aceita me conceder uma entrevista sobre esse assunto?

Maria Remédios: Sim, eu aceito.

Mediadora: Nós vamos precisar fazer a gravação da entrevista para que eu possa fazer a transcrição das falas depois. Mas assim que eu concluir essa transcrição, eu mando o arquivo da transcrição para você, mando a gravação também e se tiver alguma coisa na transcrição que você achar que não está legal, enfim, fique à vontade para avaliar, retirar, ou consentir, tá? Você será eticamente resguardada, independente das informações que você fornecer.

Maria Remédios: Certo.

Mediadora: Então, dando início às primeiras questões: você poderia me contar um pouco sobre as memórias que você tem da sua infância, de uma forma bem ampla, com relação ao seu contexto familiar, mas também ao seu contexto escolar?

Maria Remédios: Tá. Bom, eu sou filha de uma mãe solo, né. Tenho 27 anos e minha mãe me criou sozinha junto com a minha avó porque meu pai faleceu cedo, acho que ele tinha uns 30 anos quando ele faleceu. E... eles já eram separados, mas minha mãe sempre teve um contato com ele, próximo, ele sempre estava em casa, mas quando eu completei 8 anos ele veio a falecer. E também eu sou fruto de uma adoção, porque meus pais biológicos, eles... é... doaram os filhos. Eu tenho dois irmãos, que eu os conheço. Os outros eu não tive contato, que nasceram provavelmente depois. Os meus pais biológicos tinham bastante conflito. Moram – moravam – aqui na região da Brasilândia. Tinham bastante conflitos envolvendo violências, envolvendo... talvez desemprego. E aí eles acabaram optando por... é... deixar que os filhos fossem criados por outras pessoas. E aí nesse contexto, a minha mãe, quando eu nasci, ela teve contato com

esses meus pais adotivos através de uma amiga dela e me adotou logo nos primeiros dias de vida. E aí teve um pouco de resistência depois. A moça veio reivindicar a maternidade, mas já havia todo o processo judicial correndo. Aí ela conseguiu me adotar. Enfim, aí ela [mãe adotiva] e minha avó assumiram mais essa responsabilidade – e meu pai ali na figura de estar presente, mas nem tanto (riso). E aí eu cresci nesse ambiente de mulheres, diversas mulheres negras. A minha família majoritariamente feminina. A maioria delas não tiveram também parceiros, foram mães solos, né. Dentro da nossa família a gente sempre teve um ambiente, de ausências, do ponto de vista financeiro, material, bastante dificuldades. A minha mãe é funcionária do município, ela trabalha na lei da Cultura, mas ela não teve uma formação de ensino – nem de ensino médio. Então ela nunca teve uma renda muito "da hora" assim. E minha avó, que é aposentada, também sempre trabalhou em casa de família, também é analfabeta, não tinha acesso à educação formal. Veio pra cá do interior, acho que do interior do Paraná e casou muito cedo também, então teve sempre um processo de muitas ausências, mas a gente sempre foi muito forte, do ponto de vista dos nossos relacionamentos e da nossa comunhão ali. Então eu cresci nesse ambiente. A minha mãe também... é... do candomblé e minha avó era da igreja... ela era evangélica. E elas sempre tiveram uma relação muito tranquila sobre isso. Então eu cresci em um ambiente de coletividade de matriz africana que era muito bacana, porque eu tinha muitas amizades aqui. Meus amigos, muito dentro desses espaços. E essas pessoas sempre frequentaram a nossa casa e ao mesmo tempo eu ia com a minha avó na igreja (risada descontraída). Então a gente tinha essa doideira de misturar as coisas, mas sempre com muito respeito entre essas diferenças. E aí eu acho que a minha infância foi muito assim, né. Mesmo com tantas dificuldades materiais que a gente tinha, tinham os vínculos muito grandes... a rede de amigos, de contatos com pessoas que foram importantes. Também tinha um grupo importante que nasceu também do Candomblé, que era uma amiga da minha mãe que eu considero como uma tia também. A filha dela se tornou minha madrinha depois. E aí eu cresci indo muito também pra essa família, pra essa outra família que é a da amiga da minha mãe. E a gente até hoje tem um vínculo de família mesmo. E aí era em um outro lugar aqui da Zona Sul que também era uma galera que tinha uma outra realidade socioeconômica, de classe média, e que foram importantes assim, ajudaram muito a minha mãe, pra me... sei lá, material da escola, coisas do tipo, viagens, coisa que eu fazia muito em decorrência dessa relação. E aí eu cresci nesse espaço. E [com] os meus irmãos, eu não tive muito contato. Eu sei quem são os meus irmãos, tenho contato assim, de conversar, mas a gente não teve uma relação próxima de criação, porque os dois que eu conheço têm mais proximidade porque as mães que adotaram eles são parentes, então eles cresceram juntos e eu já eu tive um distanciamento. Eu sou a mais

nova deles e hoje eles têm contato comigo assim, de mensagens, de [falar] “ah, tudo bem?” e tudo, mas a gente não tem assim, proximidade. E é isso, assim. E aí eu cresci dentro desse espaço. Na escola, eu sempre estudei em escola pública né, minha mãe sempre fez questão, reivindicava muito que eu não estudasse nas escolas perto de casa, porque ela achava que na quebrada não tinha qualidade no ensino e que eu também ia ficar próximo de pessoas que a gente conhecia que ela achava que não eram boas referências (riso). E aí eu ia estudar em um bairro de classe média, nas escolas públicas desse bairro que se chama Freguesia, que é próximo, mas não tão próximo da minha casa. Então às vezes eu tinha que me deslocar muito (ênfase) pra ir pra escola porque nem sempre estava lá com a passagem, com a grana da passagem pra ir pra escola. Isso era muito cansativo. Mas eu ia, né, eu tinha esse deslocamento. E mesmo estudando em uma escola de um bairro de classe média, a escola não tinha mais qualidade por isso (riso). Inclusive, a galera que estudava nessas escolas que eu frequentei vinham expulsos de outras escolas também de classe média. Então não era “a escola”, mas ela [mãe] tinha essa ideia de educação muito forte, acho que também por não ter esse acesso à educação, ela reivindicava muito isso. Aí eu estudei acho que até (expressão de resgate de memória) o Fund II [Fundamental II] nesses bairros, dessas escolas, e... quando eu estava pra entrar no ensino médio começaram a aparecer as ETECs, apareceram muitas ETECs. [...] A minha mãe falou: “não, você tem que tentar entrar lá, e não sei o que” e aí a gente foi atrás de cursinho, de preparação. Lembro que foi a primeira vez que eu conheci a USP. Tinha um cursinho popular lá, o “Núcleo de Consciência Negra”, até hoje tem. E aí eu fui lá nesse cursinho e tal. Mas acabou não dando certo, porque era pouquíssimo tempo e os cursos pagos eu não tinha como pagar. E aí eu fui estudando em casa, tal, e entrei na ETEC que abriu aqui perto, né. Tem uma ETEC Paulistana. E isso melhorou muito assim, a qualidade da minha formação. Porque a escola era muito boa, acho que eu era da segunda turma da escola que estava ali e a escola tinha toda infraestrutura, os professores também eram outros. Tinha mais materiais pra gente trabalhar. E eles focavam muito nessa ideia de: “ah, tem como você entrar na universidade pública” que da escola que eu vinha a gente nem sabia que existia isso. A única coisa que era colocada pra gente era a ideia de trabalhar: “ah, você tem que trabalhar, que não sei o que”. O trabalho sempre na frente de qualquer outra possibilidade. E aí nessa escola não, já tinha um professorado acho que nesse movimento de levar a escola para os *rankings* aí, das universidades públicas. Nossa formação era muito focada nisso. Aí nesse meio tempo também eu entrei em contato com os cursos vocacionais que tem aqui uns projetos, né. Acho que não sei se na cidade ou naquela região ali do PiÁ que também é um projeto de iniciação à música na periferia. Aí eu comecei a fazer teatro também, no mesmo lugar que tinha escola tinha

também o CEU [Centro Educacional Unificado] – o centro de formação do município. O terreno da escola ficava dentro desse CEU. E lá rolava o vocacional de teatro e o PiÁ da música. E aí eu comecei a fazer no final de semana com os amigos que eram das escolas. E aí isso foi mudando bastante a minha experiência, fui conhecendo outras pessoas que algumas eram do bairro e outras não, porque a maioria dos alunos da escola, da ETEC, não eram do bairro, eles vinham de escolas particulares pra estudar lá, pensando na questão das cotas já, né, da escola pública. E fui conhecendo outras pessoas ali pra além do bairro e tendo acesso a movimentos culturais também, saindo pra conhecer os saraus, essas coisas, e eu acho que isso mobilizou bastante a buscar também esse olhar mais crítico e também buscar a arte que foi uma coisa importante pra mim. Acho que isso foi fundamental. Só que nesse meio tempo eu comecei a trabalhar. Quando eu entrei, acho que no segundo ano da escola, além do incentivo pra estudar no ensino superior, tinha o incentivo de você fazer o técnico né, que na ETEC você emendava a formação técnica com o [ensino] médio. Aí eu queria entrar no técnico. Aí procurei as áreas: primeiro Museologia, depois eu vi Turismo, aí eu me identifiquei mais com Turismo. Aí eu lembro que precisei começar a trabalhar. Aí eu achei um estágio [...] de jovem aprendiz. Aí no segundo ano comecei a fazer esse estágio e ficava quatro horas trabalhando ali no fórum criminal que tem ali na Barra Funda e entrei no técnico, ao mesmo tempo. Só que esse técnico, como as unidades são separadas, cada unidade oferece um curso, ele ficava lá na Zona Leste que é mais de três horas pra chegar lá, né. Só tinha essa unidade. Aí eu entrei nesse técnico, acabei entrando e falei: "ah, vou fazer, porque eu tenho que ter oportunidade". Aí entrei e virou uma bola de neve porque eu estava na escola, que era bem puxado, estava fazendo o estágio lá no Fórum que era muito bom. Tipo, tinha ali umas violências raciais que eu sentia e só reconheci depois. Não dos funcionários, mas de outras pessoas que inclusive eram jovens aprendizes comigo. Mas era um lugar "da hora" e não era um trabalho muito extenuante. Eu atendia ao público, procurava documento... só que quando eu comecei a fazer o técnico começou a ser pesado. Aí eu saía correndo lá do fórum. Saía da correria do ensino médio, ia pro fórum, saía correndo de lá e ia pra escola, e pegava metrô, aquele rolê todo de transporte que é uma coisa estressante e ia pra escola à noite, que era muito "da hora" também, eu tinha muitos amigos, mas que puxava bastante. Aí as aulas iam até dez horas. Aí voltava pra casa e chegava quase meia noite. E aí até fazer todo corre de dormir, de fazer a marmita, esses negócios, eu não conseguia dormir direito. Isso começou a atrapalhar a escola, né. Aí comecei a ter problemas de aprendizagem por conta disso, porque eu chegava sempre atrasada aí tinha lá um coordenador insuportável que, mesmo sabendo de tudo isso – porque a escola é bem pequena, então todo mundo meio que sabia tudo de todo mundo – aí eles ficavam: "ah, você tem que ver

isso daí, e não sei o que" (em tom ríspido), aí às vezes não me deixava entrar... se eu chegasse cinco minutos atrasada não podia entrar na escola. Aí, beleza. Eles [inaudível] aquela humilhação, aí eu voltava pra casa. Aí às vezes eu conseguia entrar e mesmo entrando e fazendo as coisas, meus amigos me ajudavam bastante, mas ainda muito cansada. Aí dormia – apagava do nada no meio da aula. E aí acabou acarretando o que, repetência, né. Porque eu tive essa questão de não dar conta de tudo. Ao mesmo tempo não dava pra abrir mão do sono, nem do técnico que [...] era uma coisa que eu já tinha escolhido, então eu estava gostando de fazer, estava sendo bacana. E ele era um ano e meio, né... aí eu falei: "ah, não! Vou continuar". Só que eu reprovei na escola por conta disso, eu reprovei duas vezes, porque foi um processo de, primeiro, ter ficado cansada pra caramba e perder aí o ritmo do rolê; e depois foi porque eu comecei a desenvolver um transtorno de hormônio que é da tireoide, né. Aí eu tive hipertireoidismo, minha saúde ficou bem debilitada. Aí com a tireoide eu acho que eu tive umas crises psicológicas também. Aí eu fiquei bem desanimada, fiquei bem numa *bad*. Eu terminei o curso, acabou meu contrato do fórum e eu dei conta de terminar a escola. E aí na época, eu lembro que eu falei pra minha mãe que eu ia desistir da escola. Falei que eu ia pra uma escola regular normal né, fazer EJA, esses rolês. E ela falou: "não, você já entrou aí". Era outro diploma, né. Você ter um diploma da ETEC era outro rolê [inaudível]. Aí eu falei: "ah, então beleza, eu vou tentar". E aí não rolou de novo, porque se você, por exemplo, reprova em três matérias na escola lá, né, quase que... negócio de faculdade (riso). Se você reprova em três matérias, você tem que fazer tudo de novo. E os professores pressionando. Minha avó morreu também nesse meio tempo, aí piorou tudo. E aí... eu cheguei a reprovar novamente e nesse meio tempo acho que eu arrumei outro trabalho também, já estava trabalhando muito na minha área de turismo, aí eu fazia uns *freelancers*. Mas era mais final de semana, então dava pra conciliar as coisas. Só que eu estava numa *bad* e a escola foi ficando aquele lugar cansativo. Mas aí eu me formei né, entrei logo no ano seguinte num cursinho, um cursinho popular que tinha e comecei a pensar na possibilidade da universidade, assim, trabalhando e fazendo cursinho. E aí eu pensei em fazer História primeiro, fiquei nessa situação da História, depois eu fui e comecei a conhecer outros cursos, conheci Ciências Sociais por conta de uma pessoa que eu conheci no meu trabalho. A gente conversava muito de política, esses negócios. Eu sempre gostei muito de ler livros de história, essas coisas me aguçavam muito. E Literatura também. E a gente discutia muito. E eu [perguntei]: "ah, o que você estuda?" aí meu amigo falou – o Rodrigo né: "ah, faço Ciências Sociais, não sei o que". Aí eu falei "o que que é isso?" (risos). Aí fui atrás e descobri qual era a grade de Ciências Sociais, os estudos de Ciências Sociais e falei: "nossa, acho que isso tem mais a ver comigo do que História". E aí eu fui e ingressei no cursinho pra prestar

Ciências Sociais. E depois fui pra cidade. Falei pra minha mãe: “oh, eu vou estudar onde tiver vaga” (risos). Se eu conseguir passar na federal lá no Maranhão eu vou estudar lá”. Como eu não sei, né, Aí fui e prestei [o vestibular] pra cidade, pesquisei corte de notas, essas coisas. Vi cidade, vi a USP também, também não deu muito bom. Vi no ENEM também, aí tinha passado acho que em Minas, depois eu passei na universidade. Mas eu optei pela universidade pela questão de distância, né. Aí eu fui morar aí (risos). [...] Fui morar na cidade e ingressei nas Ciência Sociais. Acho que eu falei tudo, nesse sentido da Educação/minha vida (risos).

Mediadora: Sim, Maria Remédios. Uma trajetória extensa, né, pra tão pouca idade inclusive. Você foi falando e tocou em alguns pontos que a gente acaba identificando que indiretamente a questão racial aparece ali, quando o coordenador da escola não tem uma compreensão dos motivos dos seus atrasos, da sua realidade mesmo. A gente acaba entendendo porque isso acontece, com a nossa leitura. Mas só pra contextualizar, eu queria saber um pouquinho como você percebia o trato das questões raciais na escola. Tanto por parte dos professores, se existia alguma preocupação em alguma medida, e também – assim, se você conseguir falar um pouco, de acordo com as suas lembranças, do que te marcou mais – com os seus colegas também. Como você construía vínculos com essas pessoas, enfatizando essa questão do trato das questões raciais.

Maria Remédios: Olha, eu acho que na escola não havia esse debate assim, colocado, sobretudo nessa ótica que a gente nomeia antirracista, né. Não havia essa preocupação no trato. Então a leitura, por exemplo, de História, era essa “oficial”. Essa discussão sobre os movimentos populares de resistência, não havia. E eu lembro que entre os meus colegas também não tinha essa consciência, de trabalhar a questão racial. No ensino médio eu senti que as pessoas tinham um pouco mais de consciência e mais respeito. Mas eu sempre, desde pequena na escola – e eu faço essa leitura de que só meio tarde eu fui perceber – havia muitas atitudes racistas né, que a gente quando é criança, a gente não percebe tanto. Não sabe nomear. Porque a minha mãe, por exemplo [...] ela não tinha um repertório assim, absurdo, mas ela nunca falou “ah, você tem que alisar o seu cabelo e não sei o que”. Acho até que por conta religiosidade dela, da vida dela, ela sempre fez questão de evidenciar a nossa negritude. Então ela arrumava o meu cabelo com trança, com tererê [...] e essa estética sempre foi alvo de piadas, né. De atitudes racistas, por parte das crianças, desde a escola até o ensino médio. Mas eu sempre tive atitudes de defesa, assim. Inclusive até com pessoas negras que reproduziam isso na escola. Mas eu lembro que eu sempre tive essa posição na escola de [falar]: “oh, é isso mesmo, né, cuida da sua vida, não sei o que”. Eu tinha essa postura por conta da minha família, por conta da minha criação mesmo.

Mas professores, por sua vez, nunca tiveram um trato com a questão racial; nem nos conteúdos, nem na... assim, no reconhecimento, né. Porque se acontece uma atitude racista na minha sala hoje isso vai – primeiro que a gente já discute isso; depois que eu nunca vou deixar o negócio, fingir que eu não estou vendo, que eu não estou ouvindo. Mas os professores na época que eu estudei que faziam isso, né. Então eu acho que essa coisa assim que foi colocada. Mas a minha estética foi bastante de não esconder essa negritude, principalmente, acho que quando teve uma fase da adolescência ali que a ideia estética "bonita" (sinal de aspas com os dedos em referência à palavra bonita), branca, tomou um pouco da minha mentalidade, mas... depois, logo depois, eu comecei a me movimentar com o *hip-hop*, com as referências do *rap* e isso também mudou bastante a minha estética e a minha consciência. Porque eu sempre tive os meus amigos ali, a maioria pessoas brancas, com referências que eram outras e... querendo ou não, mesmo assumindo a minha estética eu não tinha uma consciência disso. Então às vezes, né, me afinava com a ideia de que aquilo que era bonito, aquilo que era bom. Mas aí quando eu comecei a gostar do *rap*, comecei a gostar da galera que era mais do movimento *hip-hop* da escola, isso acabou também me motivando. Na escola que eu estudei antes da ETEC tinha um movimento estudantil ali que era o pessoal do grêmio. E eles eram pessoas bastante conscientes, né. Inclusive meu companheiro, conheci na escola e ele era desse movimento e eu me identifiquei com isso, ficava olhando essas pessoas. Eles faziam batalhas de *break* e tinha basquete também, tinha toda uma militância deles já por conta do *rap* e isso já me chamava atenção. Então já comecei a gostar disso e isso mudou bastante a minha percepção. E aí quando eu cheguei no ensino médio já estava em outra pegada. [...]. A gente já estava com uma consciência maior. Tanto que a questão de sexualidade, a gente começou a conversar sobre isso, muitos começaram a entender ou pensarem que "ah, talvez eu não me encaixe nessa sexualidade heteronormativa". A gente já estava mais nesse sentido e o movimento cultural, acho que foi importante assim, pra esse movimento de se entender. E aí eu comecei a andar com *gay*, com lésbica e aí todo mundo ali, né, a gente tinha essa coisa de "a gente tá junto por conta dessas questões". Cada um tem suas questões. E eu sempre me organizei mais com essas pessoas na escola. Então mesmo eles não trazendo isso de uma forma mais crítica, a gente estava ali organizado por conta disso. E foi importante, né, porque eram pessoas que acolhiam as questões que eu estava passando, por exemplo, de trabalho, que acolhiam todas essas demandas e isso ajudava bastante. Mas na escola, com questão de professores e da instituição mesmo, no geral, no ensino médio, eu sentia que havia aquela coisa... racista mesmo. Quando uma coordenadora que era minha professora também tinha um tratamento rude por eu estar chegando na escola mais atrasada, ou um funcionário... eu lembro que quando eu reprovei pela primeira vez na escola, um funcionário

lá... nem lembro mais o nome dele (expressão pensativa). Marcos! Ele me ligou, ligou na minha casa e falou assim: "Maria Remédios, o conselho – de novo né – a gente teve reunião e você não passou. Você está reprovada. Você quer mesmo continuar na escola? Você vai mesmo continuar na ETEC?". Tipo assim (risos) você já não está dentro do que a gente quer aqui como é... vamos dizer assim... um bom aluno. Porque eu acho que a lógica da ETEC tem muito isso, de mostrar dados de alunos que tem bons rendimentos e também conseguem acessar outras instituições públicas. E ele falou isso pra mim, diretamente: "você vai continuar mesmo aqui?". E eu falei "não, eu vou ficar". Eu até lembro que ele falou pra mim "ah, você tá querendo abraçar o mundo agora, né. Você quer fazer tudo ao mesmo tempo, você tá estudando, trabalhando ao mesmo tempo, isso aí não dá certo". Falei assim: "não, Samuel, eu vou continuar na escola". Que aí foi um momento que eu também já estava com a saúde "zoada" e isso me causou uma certa depressão, vamos dizer assim, uma ansiedade, né. Falei "não, vou continuar". Beleza. E aí continuei ali. [...] Tinha uma professora de Educação Física (riso) que ela era insuportável, ela passava atividades muito teóricas pra gente, tipo, não sei qual era a finalidade daquilo, mas... ela chegou a falar comigo em um dia que eu tinha que fazer recuperação dela. E eu falei pra ela que eu estava passando por um luto, que era uma situação ruim e tal. Aí ela: "Ah, Maria Remédios... você... as pessoas morrem, né, todo mundo morre, meu pai morreu, que não sei o que. Mas você tem que se esforçar, que não sei o que". Tipo assim, me colocando como uma pessoa irresponsável e... "ah, mas todos os professores gostam de você, que não sei o que, mas você tem que superar essa situação senão onde que você vai parar desse jeito". Bem pesada a atitude. [...] Eu engolia muito sapo pra ficar naquela instituição. Como na escola você começava em uma turma e vai até o final com ela, a minha turma já tinha passado, então eu estava com outra turma. E depois meus amigos saíram, então eu fiquei ali. E a galera que era dessa turma já fechada há três anos, tinha um tratamento, sabe, tipo "ah, você... você vai ficar aqui repetente". Uns negócios bem zoados. Mas eu fiquei né, falei "vou sair daqui pra estudar numa universidade pública também" (riso). Aí eu lembro que até depois que eu saí lá, né, voltei pra pegar meu histórico pra entrar na universidade, e eles [professores] ficaram [falando]: "ah, nossa, tá vendo, a Maria Remédios, não sei o que" (simulando um tom de entusiasmo). Aí eu fiquei olhando assim (risos), tipo: meu, vocês "meteram o louco" em mim na escola, vocês super me subestimaram e agora vêm com esse papinho de mérito, nossa...

Mediadora: Não, Maria Remédios, foi ótimo. Eu só gostaria de entender uma coisa que você falou sobre a sua construção enquanto uma jovem, e agora uma mulher negra: embora sua mãe sempre tivesse valorizado a estética negra e colocado isso dentro da sua realidade desde sempre,

o seu processo de "tornar-se negra" politicamente se deu através do seu contato com o movimento hip-hop?

Maria Remédios: Foi... acho que conscientemente, foi. O meu "tornar-me negra" estava ali no meu repertório desde a infância mesmo, por conta das experiências que eu vivi ali, dentro do terreiro com a minha mãe, com o [inaudível], com toda uma forma mais litúrgica mesmo de ter acesso a entender, por exemplo, as coisas [inaudível], afro centrada, a partir dos Orixás, as coisas que eu tive acesso. Mas a consciência nesse sentido de "não, isso aqui é a minha estética, isso aqui é o que eu sou e eu não vou abrir mão", foi a partir dessa questão de começar a ter acesso ao *rap* e também ao movimento *hip-hop* e começar a me relacionar com pessoas negras, me relacionar tanto afetivamente, já na adolescência, quanto com amizades, assim, que eram uma galera mais politizada, muito dentro desse movimento cultural. E quando eu entrei na universidade, essas questões que já estavam aguçadas na minha experiência por conta do movimento *hip-hop* e isso se colocou de uma forma maior [...] Na época em que eu entrei na universidade já tinha muita gente organizada dentro do Pretá-pretô que era um coletivo que teve anterior ao Diáspora [Preta]. E aí o Zaki mesmo, foi meu veterano que me recebeu nesse coletivo, a Janaínna, foram pessoas que eu conheci nessa época. E eles eram bastante críticos à questão racial e bastante politizados. Eles trouxeram essa experiência teórica também, de ter acesso às leituras do Clóvis Moura, do Fanon e as rodas de conversa que a gente tinha, os cines debates, essas coisas acho que foram momentos de conscientização no sentido mais amplo da coisa, para além da minha experiência individual. E aí isso também, a partir do momento que eu tive contato com o grupo de pesquisa né, conheci o John [professor universitário], o trabalho dele com os movimentos sociais negros, começou a me chamar atenção e aí também, logo no segundo semestre eu conheci ele pra iniciar um projeto de pesquisa. E aí ele me deu como ideia trabalhar a construção do símbolo de quilombo para o movimento negro. E aí eu comecei a estudar mais sobre isso e acho que deu um *start*, de ver essa experiência em um sentido mais amplo e também historicamente falando, ideologicamente; e junto com o movimento dos coletivos que eu estava participando. E nesse meio tempo a gente fazia atividades com coletivos de outras universidades também, então eu viajei... eu lembro que eu viajei pra Assis. Fui pra Assis em um encontro de estudantes negros e comecei a conversar com outras pessoas também. Então acho que esse movimento da universidade também foi importante, acho que pra dar uma continuidade assim, dessa consciência negra, sabe, que já estava se desenhando acho que desde sempre, mas assim, a consciência de entender que toda a minha experiência estava dentro desse campo, tanto por conta do terreiro que a minha mãe ia, quanto por conta das relações que eu

comecei a estabelecer, “me tornar [negra]” conscientemente foi assim, com mais maturidade também. Eu entendo dessa forma.

Mediadora: Maria Remédios, você falou das suas experiências na universidade, as experiências positivas, que foram construídas em contato com outras pessoas negras, com referenciais teóricos que falavam da sua realidade com relação à religiosidade, enfim. Desde sempre as suas impressões com relação ao espaço da universidade foram essas ou teve algum momento de estranhamento? Como foram essas nuances de impressões que você teve quando você entrou na universidade e foi se formando durante o tempo?

Maria Remédios: Sim... olha, eu acho que todo esse movimento ligado à instituição de ensino e até mesmo do movimento cultural do teatro, do vocacional, sempre teve aquela coisa de ser um ambiente majoritariamente branco. E hoje eu faço essa leitura de que a maioria dos meus amigos – eu tenho muitas amizades ainda de escola e de ambientes de estudo – a maioria dos meus amigos são brancos porque são eles que estavam ali dentro desses espaços, né. E eu não lia isso como uma questão racial antes, tipo: “nossa, por que uma escola que é boa, que é melhor que a escola regular, só tem gente branca aqui, né, por que a maioria dos alunos são brancos?” E depois na universidade isso também se deu. Só que o estranhamento maior para além da questão de ser um espaço majoritariamente branco, acho que foi, a questão de classe. Isso foi um choque pra mim. Ver muitas pessoas com a realidade econômica totalmente diferente da minha. E isso foi, acho que o primeiro baque que eu tive. A primeira pessoa que eu conheci quando eu fui fazer a minha matrícula foi a Isabele que foi morar comigo depois no primeiro ano de faculdade, ali no Campus. E até então eu estava trabalhando, tinha uma grana do meu trabalho. E eu não estava ainda consciente do que era a moradia [estudantil], de como entrar. Só que aí quando eu conheci presencialmente a universidade eu vi que estava em um processo de superlotação, uma situação difícil. Então eu optei inicialmente por morar de aluguel na cidade. E a Isabele, no dia que a gente foi fazer a matrícula, ela estava já com todos os documentos lá, com os pais dela pra alugar um espaço. E aí a gente foi morar junto logo depois. Só que mesmo morando junto ela tinha ali toda uma relação de: “olha, eu pago o aluguel e você paga as outras contas porque eu já ia morar aqui sozinha mesmo, não sei o que”. Só que eu percebi que tinha essa questão econômica envolvida, né... Meu, o pai dela era dono de fazenda, um pessoal que tinha muito dinheiro, e isso pra mim foi um baque assim. [...] E aí eu vi que a maioria da galera também vinha de uma trajetória de uma estabilidade econômica diferente. Então acho que isso me causou muito estranhamento e até um susto assim, de você compartilha [sua trajetória] com uma pessoa e: “ah, meu pai é médico, minha mãe não sei o que, professora”,

aquelas coisas que até então eu não tinha acesso. Fora as experiências internacionais, essas coisas que eu não tinha a menor ideia (risos). E isso foi muito estranho pra mim e foi também o que causou essa coisa de "não lugar" também, né. E claro que eu já estava [pensando]: "nossa, só gente branca e gente branca com grana". E eu lembro que eu fiquei bastante atordoada, porque como eu tinha acabado de sair do trabalho e eu estava começando essa nova trajetória, eu ficava muito preocupada com essa questão de dinheiro, [pensando] como eu vou me manter aqui. Lidando com pessoas que não tem essa preocupação. Então eu ficava pensando muito e eu compartilhava isso até com alguns colegas que eram negros da minha turma né, que também se aproximavam da gente naturalmente, que eu ficava muito preocupada, tipo: "nossa, eu preciso arrumar um trabalho, preciso arrumar um trabalho porque não sei o que, onde tem trabalho aqui". Lembro que eu mandei vários currículos lá na época. Até que um amigo meu, o Frederick, que já é bem mais velho que eu, ele também é daqui de São Paulo, ele [disse]: "oh, tem bolsa, Maria Remédios, vai... aproveita, esse momento pra você estudar, porque a gente já trabalhou pra caramba (risos) e esse é o momento de a gente estudar e sair daqui, né, de outra forma, pra procurar outras coisas". E eu "é, verdade". E foi aí que me deu uma segurada, porque eu fiquei muito tempo atordoada nesse sentido. Aí prestando esses processos né, chatíssimos, de permanência, essa coisa toda... e ao mesmo tempo lidando com essa galera *playboy* (risos). E aí eu lembro que eu fiquei assim [pensando]: "Não, eu acho que eu não deveria estar aqui, acho que não é o lugar que eu deveria estar". Como eu tinha essa coisa de querer conhecer tudo na faculdade, eu começava a frequentar vários espaços, então eu conheci o pessoal do coletivo e depois eu conheci os grupos de estudo, eu fui vendo os temas que aparecia. Eu gostava muito do debate das questões de terra, conheci um pessoal que trabalha com o MST e conheci uma professora, acho que a professora Amélia e ela tinha um trabalho sobre MST e estava com aquela coisa de cooptar pessoas né (risos), tipo "ah, vem fazer uma bolsa, uma iniciação científica" e aí eu falei pra ela que eu me interessava muito por trabalhar a questão racial dentro do Movimento de Trabalhadores Sem Terra porque eles são majoritariamente negros ali dentro dessa luta e aí ela super se interessou e queria que a gente tentasse bolsa. Ao mesmo tempo eu conheci a Sabrina que era orientanda do John e ele precisava de uma pessoa pra assumir a bolsa que ela tinha da CNPq pra poder trabalhar com ele. E ele, da nossa área, que já estuda essa temática racial também. Aí eu lembro que eu fui em quem? Na Ruth. Porque a Ruth era, logo que eu cheguei, a pessoa de referência. Foi a primeira professora negra que eu tinha visto na universidade. E aí eu já me afinei muito com o jeito dela, com o acolhimento. Aí eu lembro que eu fui conversar com ela, falei: "professora, preciso conversar com você" (risos). Justamente porque eu tava meio assustada. Aí eu falei assim: "ah, professora, olha, o John, né, você conhece

o John, ele está com uma bolsa do CNPq e eu também estou participando muito do grupo da Amélia [...] O que eu faço, professora, porque eu não conheço essa estrutura. O que eu faço, o que você acha que vai ser mais importante?". Aí ela trocou muita ideia comigo sobre o que eu poderia fazer. E não só, acho que também sobre uma ideia de trajetórias. Ela começou a falar da vida dela, eu a falar da minha vida... isso, acho que foi um *boom*. Ela falou assim: "olha, eu tenho certeza que as duas pessoas podem ser boas pra você trabalhar, mas não tenho dúvida de que o John vai te ensinar muita coisa". Aí eu fui e comecei a fazer a iniciação científica com o John que tem um debate racial importante, conheci o Ayo, conheci outras pessoas ali que tinham uma outra leitura e acho que isso foi importante quebrar aquela sensação de "não lugar" que eu estava, ao mesmo tempo em que eu me organizava com os coletivos, com os espaços de debate mais politizados da faculdade. Então acho que foram esses dois movimentos que me fizeram, primeiro, entender que eu não precisava ficar desesperada pra arrumar um trabalho (risos), podia ter tempo de estudar e também de que, meu, a estrutura é essa, mas também tem como a gente romper com algumas coisas estrategicamente. Aí eu buscava essas estratégias, que era desde estar nos grupos de estudos a estar também no grupo de politização do coletivo. Só que aí também – óbvio né, não foi um processo fácil. Eu tinha também essas questões comigo. Eu acho que todo o contexto da universidade eu tive essa sensação de estranhamento, mas eu fui aprendendo a lidar com isso de uma forma diferente, à medida em que eu ia conhecendo, me municiando dessas redes de contato, dessas pessoas, desses estudos e isso me fortaleceu muito. E eu acho que também as pessoas que estudaram comigo, da minha sala, que até tinha um grupo bacana de pessoas negras na sala, foram pessoas com quem eu me aproximei: a Ayana, depois o Sekani, o Zola também que mora lá em cidade - ele é de cidade, que tinha também essa questão de ter que trabalhar - e a gente se comunicava muito. A gente falava muito sobre essas questões de como é difícil estar ali, porque tinha toda uma questão de linguagem que muda, de escrita, de fala, de coisas que a gente não estava acostumado. Então eu me aproximei dessas pessoas e isso deu aquele... essa coisa do pertencimento que foi construído. Mas eu acho que todo esse momento de crise relacionada à questão de classe foi muito complicada. Tanto que eu tinha várias questões financeiras que eu falei assim: "meu, não dá pra conviver com essa situação de ficar mais preocupada com a questão financeiras do que com outras coisas". Então eu optei por morar em outro lugar, deixei a Isabele, fui morar em outro lugar. Só que era uma república, a maioria das pessoas eram brancas. Eu fui morar lá porque conheci a Nzinga - que acho que você já deve ter visto, da Negras Ginga, não sei se você já ouviu falar dela, que era orientanda da Ruth. E a Nzinga fazia algumas disciplinas comigo, uma mulher negra com a qual também compartilhei algumas coisas. E ela falou: "ah, tem um lugar mais barato aqui". E

eu fui morar nessa casa. Só que a Nzinga depois mudou dessa casa e era uma casa também cheia de gente branca, *playboy* demais, eu tive vários conflitos por conta disso, diretamente assim, pessoas que viviam outra realidade. Eu fiquei pouco tempo nessa casa, foi bem "sofrível" ficar lá inclusive. Até que eu falei assim: "meu, não dá pra ficar aqui na cidade só com a bolsa e pagando essas contas", porque eu tava mais pagando conta do que qualquer outra coisa. Aí eu falei: "vou ter que encarar a moradia [estudantil] da faculdade, porque isso vai me ajudar a terminar o curso". Aí eu fui pra moradia, fui morar lá. E aí eu acho que mesmo com todos os conflitos da moradia, você chegar a ir pro Sarcófago – esse negócio é um negócio pesadíssimo. Só que tinha muita mística da moradia também, do pessoal falar mal [...]. Só que a moradia não era tudo isso. Lá dentro era outro rolê. E aí eu me organizei também com essas pessoas também: "vamos fazer uma compra junto, vamos fazer as coisas juntos pra melhorar a situação". Isso foi importante, porque eu passei a poder ficar mais concentrada no curso do que em outras questões. Então tinham os conflitos, cansativo pra caramba, mas a gente estava mais seguro ali de não ter que ficar preocupado com grana etc. Então acho que foi muita coisa. E depois também eu passei a conhecer o NUPE né, comecei a falar com a Zuri mais, e eles estavam reativando o NUPE. Então a Zuri fazia algumas coisas e chamava, então a gente começou a participar mais ativamente, fazer leituras e discutir. E o cine debate que era uma estratégia muito boa. Me aproximei da Ruth por conta disso também e... ah, eu acho que isso também deu muita força, não só teoricamente, mas afetivamente falando, assim. E você vai construindo redes [...] e reconhecendo mais o espaço que você está também, dentro dessa estrutura branca. E depois também o próprio curso vai se tornando um negócio assim, tipo: "meu, e aí né... vocês estão falando dessa classe que não tem cor, dessa classe que está distante de vocês" e eu acho que foi através dessa consciência que isso foi se construindo mesmo [risos] [...].

Mediadora: A sua apropriação mais robusta dos seus referenciais teóricos se deu nos grupos de estudo e em contato com o pessoal que vivencia a realidade de ser negro na universidade?

Maria Remédios: Total. Totalmente, assim. Eu até falava que a aula, o momento de aula, é só um momento de aprendizado muito pequeno, diante de outras coisas que a gente aprendia no pátio, no D.A e na rua. Dentro do nosso curso, da nossa grade curricular a única demanda de questão racial que a gente foi ter foi mais no curso de Antropologia, sobretudo nos cursos que – eu faço a leitura, dentro dos cursos que o John ministrava, que eu acho que foi uma discussão importante. Acho que foi o único espaço que eu tive uma discussão racial. Na Geografia, pra não dizer que eu não tinha uma discussão racial, uma vez a professora passou Milton Santos pra gente trabalhar. E aí eu lembro que quando eu comecei a fazer a iniciação científica e ela

versava sobre essa questão dos movimentos negros no Brasil, o John me passava referencias como Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, foi quando eu conheci a obra dela, o Abdias do Nascimento. E eu lembro que quanto eu fui apresentar o meu trabalho, estava o Thomas na Antropologia – não sei porque ele estava no CIC. Na minha sala tava ele e a Lilian que é a professora de Sociologia. E ela estava lá e eu levei as ideias para discutirmos, porque a ideia da minha iniciação científica era falar sobre essa construção do quilombo, do espaço do quilombo não só dentro da luta dos movimentos de terra, mas como um símbolo apropriado pelo movimento negro, que inclusive ainda é hoje o meu tema de pesquisa focado na ideia de aquilombamento. E aí eu lembro que quando eu apresentei meu trabalho, o Thomas e a professora não sabiam quem eram os autores que eu estava falando. E ele ficou falando lá do Guerreiro Ramos, o marxismo dele só chegou aí (risos). E eu falei "ok, mas a gente está falando de outras pessoas". E ele mesmo falou que ele não tinha conhecimento do que eu estava falando nem da Lélia Gonzalez, por exemplo. Ele falou "ah, inovador". Eles sempre falam isso, né. É uma coisa inédita, tipo: meu, não é inédito. Lélia Gonzalez não é inédito. Mas eles acharam isso. Aí eu lembro que no dia do meu CIC, até a Lilian, que tinha uma discussão... (expressão pensativa). Ela dava uma disciplina de Sociologia da Cultura, se não me engano e ela trabalhava muito com o Dubois. E ela "ah, tem uma matéria que eu trabalho nas Relações Internacionais sobre Dubois, vai lá ver e tal". Eu fui até assistir a uma aula dela, mas era sobre "A contribuição do negro na sociedade brasileira" (em tom crítico). A discussão era essa. E ela trouxe um pouco da discussão do Dubois pra falar sobre a construção dos espaços negros, mas foi uma coisa totalmente deslocada [...]. Então a nossa estrutura do curso não dava essa base pra gente. Aí eu lembro que uma vez a Ruth convidou o Ayo pra falar sobre o Movimento Negro Educador e ele deu uma aula só sobre isso. E eu lembro inclusive que nesse dia tinha só duas pessoas na sala e a Ruth tinha falado que nesse dia ia ter essa discussão. E eu lembro que no dia só duas pessoas foram ver a aula dele, foi uma baita aula também sobre a construção da Educação pelo Movimento Negro, toda importância da educação pra militância [negra]. Basicamente dá pra contar nos dedos o que eu tive de contato com isso na sala de aula no curso integral, foi isso. E eu lembro que quando eu ia trazer alguma contribuição pra falar sobre a questão racial os professores falavam muito de: primeiro, que tinha muito essa coisa do pós-moderno. Tudo que não é discussão de marxismo clássico é pós-moderno e não presta. E nem se diz pra gente o que é pós-moderno inclusive, teoricamente. E eles falavam que era pós-moderno. E eles ficavam na crítica, o pessoal da política principalmente, do identitarismo. "Ah, mas isso é identitarismo, isso é cisão de classes, isso não traz uma discussão ampla sobre as classes, particularismo". E eu sempre fazia essa discussão, principalmente com os professores que eu tinha mais abertura

pra falar, eu sempre gostava de falar na aula, eu gostava de falar (risos). E eu lembro que muitos dos meus amigos que eram cotistas, ali, tinham muita dificuldade pra falar. A galera não falava. Mas depois da aula ficava lembrando dessas coisas "nossa, o professor ali falou como se a gente não tivesse que falar de racismo. Como se não tivesse cor no debate". Mas ninguém falava nada. E aí eu lembro que eu sempre batia nisso pra falar "ah, mas questão de gênero, questão de cor, né. A leitura de Angela Davis sobre isso". O professor ficava (expressão de descaso), mas depois mudava de assunto. Sempre assim, Mari. Não tinha um debate. Só que é isso: todo fortalecimento se deu não só do coletivo dos estudantes cotistas – principalmente cotistas –, como desses grupos de estudos focados. E eu lembro que até foi importante pra mim, também dentro desse movimento do coletivo, a ideia cultural. [...] Porque a gente fazia esse movimento cultural muito forte, do sarau, de fazer o debate a partir da 13ª Emenda, de um documentário, de um filme. A gente tinha muito esse ímpeto de trabalhar com essas ferramentas da cultura, da fotografia, da exposição, essa referência sempre foi muito forte. Então sempre fazia questão de estar ali no rolê da cultura. Do *baile black* também, participava dessas coisas pra fortalecer né, essa questão racial. E eu falo que isso se deu por conta dos alunos cotistas. A ideia, por exemplo, da Negressada, de se debater... Eu fazia muito essas coisas, no primeiro, segundo ano [da faculdade]. Depois eu fui cansando, porque era muito embate. Eu lembro por exemplo que, construir a Negressada, pra que tivesse atividades debatendo a questão racial foi um desgaste muito grande porque eu não tinha... eu não era, assim – participava do coletivo PretáPretô, mas eu não tinha essa coisa de: "ah, o movimento estudantil, eu sigo essa linha partidária", né. Não era a política partidária, era a política no sentido da existência. E a galera era muito assim: "ah, eu sou do movimento tal, ligado ao PSTU"; "ah, eu sou do movimento não sei o que" e pra mim isso não fazia parte do meu rolê. E eu lembro que quando a gente foi construir a ideia da Negressada, o pessoal... Lá pro final de 2016 e começo de 2017, o pessoal do movimento estudantil que era anarquista de não sei onde, eles não gostavam da discussão. Eles reproduziam o discurso dos professores de que aquilo era dividir o movimento estudantil, que não deveria existir duas ingressadas, mas uma ingressada. E eu lembro até que a gente no PretáPretô fez uma nota de repudio, escreveu muito, eu li essa carta na assembleia que [falava]: "a gente tem que ter as nossas pautas colocadas aqui porque isso é importante pra quem está chegando em uma universidade que tem cotas, etc". E eu lembro que teve muito "racha" porque o pessoal queria boicotar literalmente e aí como não conseguiram fazer isso porque a gente se uniu – até quem ninguém participava da assembleia começou a participar pra implodir [...]. Quando eles viram que não ia dar certo boicotar, eles resolveram criar representações. E eu lembro que uma das atividades que era mesa de debate sobre as cotas, a galera convidou gente de outros *campi*,

gente que nem era da universidade, que era negro – porque eles não tinham negros nos movimentos deles – pra falar no dia da atividade, pra dizer: "oh, a gente tá marcando presença nessa discussão". Eu lembro que foi muito isso, a galera implodia o nosso debate e depois que não conseguiram, eles trouxeram referências pretas, sabe. Isso foi muito... muito doido. Só que eu senti que ainda teve o debate sobre as cotas, lembro que a Ruth ajudou muito, a galera não queria nem liberar as chaves do anfiteatro pra gente. Aí a gente fez a discussão das cotas, fez a discussão dos cines debates, etc. E aí eu lembro que depois, quando eu fui morar na moradia [estudantil] eu senti a repercussão que deu com a Ayana, com a galera que depois formou outro coletivo, eu senti que teve uma repercussão. Foi importante... tinha um amigo meu que começou a se pensar como pessoa negra depois que ele começou a ter essas discussões logo no primeiro ano. Então teve uma repercussão da hora assim. Mas aí depois eu abandonei isso, deixei isso pra os outros que chegaram. E... é isso (risos).

Mediadora: Maria Remédios, e diante de toda essa experiência que você teve, a vivência que você teve na sua infância, juventude, enfim, toda a sua trajetória até a universidade, agora na pós-graduação, quando e por que você decidiu seguir a carreira docente?

Maria Remédios: Então... inicialmente, quando eu cheguei na universidade, quando eu comecei a fazer a iniciação científica, eu pensei só em fazer o bacharelado [...]. Queria seguir o bacharelado e depois entrar na pós-graduação e dar continuidade a esse trabalho. Foi aí que eu comecei a entender quais eram os caminhos da universidade. Isso demorou um tempo. Até então, só de entrar ali já tinha sido um "negócio", mas depois eu percebi que tinha muito mais que a graduação. Aí eu comecei a pensar na carreira docente em [função] da própria estrutura do nosso curso e também por uma questão material, não vou negar. Comecei a pensar nas possibilidades reais de atuar profissionalmente com nosso curso. Isso também influenciou bastante. Mas eu acho que a estrutura do curso, por mais que a gente tenha a carga do pessoal da Política, sobretudo muito ligado à pós-graduação – eu via, por exemplo com a Ruth, com a... ah, esqueci, com algumas professoras da Geografia que tinham uma inserção muito grande na Educação e isso foi me dando outro olhar do que poderia ser atuar como professora. E aí eu falei "ah, vou fazer a grade também da licenciatura". E aí eu comecei a gostar. Primeiro eu fiz "Sociologia da Educação" pra ver o que era e eu gostei bastante. Depois eu pensei "não, primeiro eu vou terminar a licenciatura e depois eu faço bacharelado". E aí eu acho que fui me encontrando bastante. Depois eu participei da Residência Pedagógica, isso foi importante... muito na experimentação, também. Não tinha certeza. Não vou falar pra você que eu entrei no curso querendo ser professora. Isso foi se construindo. E aí quando eu fui ver a galera na sala

de aula mesmo, acompanhando a professora de Sociologia e fazendo os planos de aula, fazendo os debates para construir as aulas, eu fui me identificando com aquela prática docente, com aquele fazer. Comecei a ver mais sentido naquilo que eu estava estudando do que eu via antes só fazendo a pesquisa. Eu acho que é isso: o nosso curso tende, muitas vezes, dentro da universidade, a levar a gente pra esse mundo do casulo da universidade e quando eu comecei a fazer licenciatura, eu comecei a perceber que tinha outras formas de ter uma intervenção social fazendo o trabalho na sala de aula e afinar, inclusive, esse conhecimento com a prática. E isso começou a me incomodar mais no curso, pensava: "essa galera não está dentro da realidade, não está vendo o chão da rua, não tá vendo isso" (riso). E isso me incomodou bastante. E eu comecei a me afinar mais com a licenciatura, muito mais. E é isso. Acho que o fazer a residência foi importante pra caramba, foi muito significativo nesse sentido de me ver como sujeito de fala e também de reprodução de um conhecimento que eu estava acumulando na universidade, muito focada também nessa ideia de intervenção social, na prática. Mas também por questões materiais, sem dúvidas. E aí foi isso. E eu acho que ainda estou construindo essa ideia do que é ser professora e do que é também atuar dentro das Ciências Sociais como professora porque é um desafio muito grande você traduzir um conhecimento teórico e... e denso que é muito voltado para o que é o cotidiano das pessoas, falar de temáticas que envolvem ideologia, sentimentos, visões de muito... e eu ainda estou construindo esse significado.

Mediadora: Ficou bem perceptível na sua fala que você participou de vários movimentos políticos, formativos e isso reflete nas suas práticas pedagógicas. [...] Gostaria de confirmar se esse seu acúmulo político que você teve se faz presente nas suas práticas em sala de aula e de que forma você coloca esse acúmulo político, de você ter se constituído como uma mulher negra consciente do lugar social que você ocupa... de que forma você consegue articular isso com as suas aulas.

Maria Remédios: Olha... eu acho que tudo... todo o meu processo de prática pedagógica está pautado nisso, no que é a política, no que é essa trajetória política. Desde pensar um conteúdo que faça essa interseccionalidade. Eu nunca deixo de trazer dentro das minhas aulas, seja de Sociologia, como de Filosofia, um debate interseccional. Eu uso muito, por exemplo, as bases da música pra trabalhar na sala de aula, do *rap*, do samba, gosto muito de trabalhar com as artes dentro das minhas práticas pedagógicas. Então eu trabalho muito isso. Eu gosto muito de trazer, por exemplo, nessa semana nós estamos discutindo cosmologia indígena. A gente está trabalhando com aquele livro do Kopenawa, falando da Queda do Céu. E aí eu faço uma leitura compartilhada com eles. Gosto muito de trabalhar com leitura compartilhada. Eu aprendi muito

com isso, não só da questão da experiência coletiva, dos debates que a gente tinha, mas também com a própria professora que eu acompanhei na Residência, isso foi importante. E é isso, o que é fundamental no dia a dia e eu faço muito é essa perspectiva interseccional, de trabalhar as temáticas da Sociologia e da Filosofia dentro de uma visão afrocentrada, sabe. Muito afrocentrada e muito pautada em entender as intersecções da questão de classe, de gênero, com a cor e eu faço muito isso no dia a dia da sala de aula. E uma das coisas que eu trago também disso, por exemplo, trabalhar a questão do livro, reproduzir essa oficina de fotos [Sou Atlântica], eu reproduzi essa discussão sobre a luta dos movimentos sociais, eu reproduzi até chegar ao produto final que era os alunos tirarem fotos entre eles de figuras importantes. Isso eu vi que mudou a percepção deles, ali, foi importante. Lembro que no dia que a gente fez a exposição, eu coloquei um som, coloquei um Racionais pra tocar e peguei os livros, chegaram muitos livros da Grada Kilomba, chegou livro do Lázaro Ramos, chegou livro da Djamila, várias coisas chegaram na escola e eu fiz uma feirinha ali desses livros. Aí a galera deu uma movimentada. Lembro que até alguns se emocionaram lembrando das suas trajetórias, até os professores. Então eu acho que essas coisas a gente vai reproduzindo, vai levando de referencial. Eu gosto muito de trabalhar com o *slam* na sala de aula, trago os movimentos *slams* pra trabalhar. Trago muito as vozes das mulheres trans, das travestis e eu dou mesmo, literalmente, sem filtro nenhum. Esses dias eu também estava trabalhando com eles um documentário que foi feito de uma galera LGBT falando de um bairro aqui perto que é o Jaraguá. E aí, relatos de mulheres LGTBs que passaram por esse processo de identificação. E eu sinto que – não sei se é o lugar que eu estou, especificamente, mas os alunos têm uma abertura muito grande pra falar sobre isso. [...] Alguns se aproximaram mais de mim depois desses debates. E eu acho que é isso, Mari, não consegui desvincular esse processo da minha vida politicamente falando com o que eu pratico na sala de aula, muito pelo contrário; faço questão de trazer isso e reivindicar no dia a dia. Trabalhando essas, esses autores, trazendo debates da necropolítica, por exemplo: estava trabalhando necropolítica a partir dos Racionais. Primeiro a gente pegou o "Sobrevivendo no Inferno", leu as músicas, ouviu, e depois eu trouxe a discussão de necropolítica. Então eu faço muito esses movimentos. Tento fazer, mas tanto nessa questão de evidenciar essas violências raciais, de gênero, de classe, mas também trazendo o lado da cultura, das tecnologias que são produzidas pelo nosso povo, pela nossa história, fazendo com que eles tenham também esse olhar: a gente não tá só tendo problema, a gente não tá só morrendo, a gente tá produzindo cultura, conhecimento. E acho que foi isso que eu consegui desenvolver conscientemente dentro dessa trajetória. Claro que isso não tá isento de conflitos, isso não tá isento de situações de constrangimento. Inclusive eu já passei, inclusive

ainda passo por situações de violências na instituição que eu estudo que são de caráter racial. Sinto da gestão da escola isso, essa diferença que não é direta mas que você sente. Eu sinto... eu já tive diretamente um confronto em sala de aula envolvendo racismo, onde um aluno ficava imitando som de macaco em sala de aula. E agora a gente está desenvolvendo um projeto de discussão sobre isso e acabou gerando uma repercussão, um quiproquó de trabalhar mais essas questões na sala. E eu parei o conteúdo, os meus colegas pararam todo o conteúdo programático só pra tratar dessas questões na sala. E a gente tá "tacando" muita referência pra eles. E eu fiz dinâmica, coisas que eu aprendi nas aulas de metodologia, dinâmicas de oficina mesmo. Porque além das violências a gente tem que ter esse "rolê" pedagógico, didático. Então eu tive que parar tudo, dar uma oficina, falando de desigualdade, de oficina, de uma forma lúdica. Depois trouxe o livro da Djamila pra falar sobre "Quem tem medo do feminismo negro" eu ela vai falar das situações dela, de ter receio de passar entre os adolescentes e sofrer uma violência, e como esse "humor": "ah, mas é uma brincadeira" [...] eles reproduzem o racismo na forma de "humor". Aí eu trouxe o que é humor e como esse humor reproduz o racismo. Então muitas coisas que eu imaginava que poderiam acontecer e elas estão acontecendo ainda, acho que elas vão acontecer, relacionadas a esse enfrentamento, de resistência. Eu trabalho em uma escola de periferia e a maioria dos alunos são negros. Muitos não se reconhecem, mas muitos são. E às vezes acontece de ter uma resistência, você sabe porque o seu corpo informa isso. Informa algo que eles não estão acostumados a ver, que é um corpo que está ali pra ensinar alguma coisa. Eu sinto isso por parte de alguns professores e também da gestão da escola e de alguns alunos, uma minoria. E eu já tive esses enfrentamentos, muitos enfrentamentos assim. Mas eu acho que eu sou bastante combativa, direta e muito direta de [falar]: "oh, eu sei que se fosse um homem branco aqui falando com você, você teria outro comportamento"; "isso aqui é crime e eu posso te..." chamei os pais dos alunos que fizeram isso. "Oh, isso aqui é crime, por isso, por isso e por isso" e eu não vou levar isso pra delegacia por um motivo de saber, de trocar essa conversa com vocês, de avisar que isso não pode se reproduzir. Então eu tenho que ter, para além da didática, esse enfrentamento também dentro da escola constante, de ter que ficar reafirmando questões que, enfim... cansam. Que estão ligados a essa violência racial. Então é um desafio, né. Mas é isso. Acho que toda essa trajetória política, cultural e intelectual me municiou para ter uma prática antirracista no meu cotidiano, nos conteúdos que eu trabalho, na forma como eu trabalho e de agência também a como lidar com essas violências.

Mediadora: Você disse que, de fato, as suas experiências pessoais e formativas politicamente te conduzem constantemente a fazer essa agência em sala de aula, que também é política. Eu

gostaria de, pra fechar a nossa conversa, saber de que forma você identifica como todas essas experiências de opressões na escola te impulsionam a tomar uma atitude e fazer com que aquilo não aconteça mais a partir do momento que você é a professora que está ali naquele espaço.

Maria Remédios: Sim, eu vejo isso, como uma demanda, como uma coisa que não tem como a gente negociar, é inegociável. Eu acho que isso, de você ser um corpo negro que está reproduzindo, que tá produzindo conhecimento, que está transmitindo isso é... está distante de você ser combativo em relação a isso. E por que eu tô falando isso? Porque eu vejo, eu trabalho com outras mulheres negras que são professoras ali e eu sinto que as trajetórias delas que são muito distintas e que não passaram por entender, por exemplo, a complexidade do racismo ou de tipo, reconhecer, mas não ter munições para lidar com isso, faz com que essas pessoas se, vamos dizer assim, se distanciem muito de serem combativas em relação à essa questão. Então essas pessoas acabam, indiretamente, falando comigo sobre essas coisas, mas eu sinto que tem essa coisa de criar uma capa, sabe. Não que isso não aconteça e não se saiba que existe essa necessidade de ser combativo e de ter um corpo que é questionado o tempo todo. Mas essa galera cria uma capa ali de não falar sobre porque se eu não falar, não acontece, não existe isso. É uma coisa muito violenta, sabe... O que eu quero dizer com isso no final é que estar como corpo negro não informa uma consciência negra no sentido combativo. Eu acho que cada pessoa, como professor negro/a, vai ter uma atitude diferente, de acordo com sua trajetória e com essa consciência mesmo de que a gente precisa combater essa estrutura e afirmar nossas existências. Então eu acho que não necessariamente isso é uma regra. Às vezes eu me sinto um pouco isolada nesse lugar; hoje não tanto porque, felizmente, estou com um grupo de professores que, da minha área ali, das Ciências Humanas, todos são negros, mas são muito conscientes sobre essas questões e se colocam como antirracistas e criam pautas ali na escola. Inclusive a gente tá trabalhando uma trilha antirracista na escola em conjunto, não tô fazendo isso sozinha, que foi algo que eu não consegui fazer por exemplo no ano passado, mas que são coisas isoladas. Os professores em si não têm essa sensibilidade sobre o tema, não veem a necessidade de falar sobre isso e se a situação [de racismo] acontece, é uma coisa isolada. Vamos dizer assim, diminuem a questão como se fosse algo de menor valor. E eu acho que, por ter esse olhar e essa experiência diferente, eu acabo sendo a pessoa que fica batendo nessa tecla o tempo todo, sabe. E batendo o tempo nisso, e falando muito sobre isso. Só que eu sinto que não é uma coisa que as pessoas querem falar ou que as pessoas querem resolver. Não é algo que as pessoas querem resolver. Inclusive, eu estava falando com uma dessas professoras esses dias que está no processo de transição capilar. E ela todo dia vem falar pra mim: “ah, meu

cabelo agora tá mais cacheado", não sei o que [...] e aí acabei entrando com ela nessa questão do que aconteceu na sala de aula, sobre o aluno que fez essas práticas racistas na sala. Aí ela falou: "ah, sabe, às vezes a gente prefere ficar quieta pra não sofrer mais, porque quando a gente toca nessas coisas a gente sofre muito mais com isso [...] agora que eu estou aprendendo mais sobre isso, inclusive aprendi muito com você" – ela me ajudou com a exposição – "aprendi muito com você sobre isso porque até então eu não tinha esse olhar. Eu preferia ficar quieta e ignorar isso pra não sofrer mais com essa situação". Então são muitas questões que perpassam. Mas eu acho que a formação, pensando a questão mais ampla para além de mim, a formação antirracista de professores é fundamental, não só pra que nós pessoas negras fiquemos pautando isso na sala de aula, nas nossas práticas, mas todos os professores. E infelizmente a instituição escolar, os sujeitos que estão na instituição escolar, eles têm uma defasagem, um desinteresse racista também de tentar quebrar essas questões, mesmo na minha escola, por exemplo, uma escola majoritariamente composta por alunos negros e de fato ter uma educação antirracista. Não existe. Ela não ganha corpo e nem forma porque essa galera... acha que é uma questão isolada da realidade, uma questão pontual e isso é muito cansativo. Muito cansativo.

Mediadora: Maria Remédios, e tem mais alguma coisa que você queira falar acerca dessa temática pra gente já encaminhar pra conclusão da nossa conversa?

Maria Remédios: Eu acho que não, Mari. Eu acho que a gente está num caminho interessante, acho que falei o que eu queria. Eu me vejo em um lugar muito delicado, muito importante e delicado também dessa trajetória né, intelectual e também profissional que é esse lugar de você tentar se construir enquanto sujeito de conhecimento e também de fala nessa estrutura racista, machista pra caramba. É um desafio constante. Não há romantização nenhuma nisso. É um caminho muito difícil de trilhar, mas a gente vai se construindo todos os dias [...]. Acho que o que fortalece essa questão do que o racismo causa pra gente nesse processo são essas relações que a gente constrói, esses vínculos. Acho que essa é a nossa técnica mais refinada enquanto pessoas que é estar junto, se coletivizar, compartilhar, não só compartilhar as nossas dores, mas compartilhar as nossas dores. Acho que tem sido importante. E acho que é uma causa, sabe. Uma causa coletiva, uma causa minha, talvez sua, talvez de muitos dos nossos que passaram e que estão já deixando a gente na posterioridade fazer outras coisas. E eu acho que isso ecoa – mais uma vez respondendo à questão da prática – acho que isso ecoa no meu ímpeto enquanto professora também, enquanto pessoa de compartilhamento mesmo sabe, dessas experiências, que é o que me movimenta também pra produzir, pra compartilhar com os alunos, com a minha quebrada, vejo importância nisso. Isso tá se construindo sempre.

Mediadora: Só mais uma dúvida que me ocorreu agora: você começou a dar aula quando?

Maria Remédios: 2020. Comecei a dar aula em 2020 oficialmente, porque na Residência a gente dava aula (risos). Mas com uma mediação. Mas eu dei aula oficialmente em 2020, inicialmente à distância por conta da pandemia e... depois comecei nessa escola que eu tô agora há quase dois anos. [...]

Mediadora: Certo. Muito obrigada por compartilhar suas experiências e por contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, Nefertiti. Vou interromper a nossa gravação agora.

Entrevistada: Candace
Realização: 26 de setembro de 2022
Duração: 58min07s

Mediadora: Então, Candace, essa é a pesquisa que eu estou desenvolvendo para a tese do doutorado e tem a finalidade de analisar e divulgar algumas contribuições práticas e teóricas sobre as experiências de professoras negras, considerando como os episódios da trajetória tanto pessoal, quanto profissional, contribuem para a construção de uma educação antirracista. Acredito que a sua vivência e a sua experiência profissional podem contribuir para o desenvolvimento dessa temática. Dentro desses termos você aceita me conceder essa entrevista?

Candace: Sim, aceito.

Mediadora: Eu vou precisar fazer a gravação para que depois eu possa transcrever suas dessas suas falas. Independente das informações que você fornecer aqui, Candace, você ficará eticamente resguardada dessa parte do processo da entrevista. Você autoriza a gravação?

Candace: Autorizo.

Mediadora: Então iniciando as primeiras questões, você poderia compartilhar um pouco sobre as suas memórias com relação à sua infância, principalmente nos espaços escolares, mas também na sua infância no contexto familiar.

Candace: Vou começar pelo contexto familiar. Eu sempre me senti uma criança muito protegida, recebia muito carinho principalmente da minha mãe. O meu pai sempre trabalhou em serviços pesados como carvoeira. Então as memórias sobre meu pai na infância é de sempre

estar ansiosa pela chegada dele, porque era um trabalho perigoso que ele tinha que sair em cima de um caminhão e depois ir até as carvoeiras carregar e voltar em cima dessa carga de carvão. Então desde pequena eu sempre ficava. Só um minuto. Só um minutinho, tem como pausar?

Mediadora: Candace, não tem, mas fica tranquila. Depois você volta quando estiver tranquilo aí. (2m38 – 3m35)

Candace: Bom, aí como eu estava dizendo... Então minha mãe ficava mais tempo com a gente e também tenho boas memórias – além da angústia pela espera do meu pai sempre voltar tranquilo e salvo para casa – ainda assim tenho memórias de brincadeiras... Então a minha infância foi muito feliz. Mas no momento em que chegou o momento de ir para escola, eu já era alfabetizada porque minha mãe tentou me alfabetizar com medo de que a gente ficasse para trás. Então ela tentou me alfabetizar, eu já sabia ler razoavelmente, mas o ambiente da escola sempre foi hostil porque sempre ficava no esquecimento. Na invisibilidade. Então só agora, na fase da vida adulta que eu tenho essa concepção. Mas ir para a escola não era algo positivo. Era algo doloroso, ruim. É... então sentia uma rejeição na escola, só que eu não sabia fazer as leituras do porquê dessa rejeição, porquê da invisibilidade. Mas aí busquei na escola tentar me superar, sempre fazendo bem o que tinha que fazer, mas sempre me conformando de que nunca teria destaque. O que eu tinha que fazer era o necessário, não tirar nota ruim para que minha mãe não se decepcionasse. Mas na escola mesmo, para com os outros professores, para com os outros estudantes, sempre entendi que nunca seria um lugar de destaque, que outras crianças teriam. Então a minha cidade é uma cidade pequena, norte de Minas, Jaíba, e ainda prevalecia muito essa ideia o status social. Então sempre entendi quais as crianças que tinham merecimento de serem bem tratadas, promovidas, de ganhar [... falha na internet, inaudível]. Então eu nunca teria protagonismo. Eu entendi isso e busquei apenas o individual, que é não deixar que minha mãe se decepcionasse já que ela se empenhava tanto que a gente tivesse um bom desempenho na escola. Eu falo "a gente" porque também as minhas irmãs, eu sou também de uma família de cinco irmãos, duas irmãs mais dois irmãos e a gente tem mais ou menos a mesma idade. A gente foi inserido nesse espaço quase ao mesmo tempo, no mesmo contexto. Então essas são minhas memórias na escola, na educação infantil, digamos assim, até... porque eu não tive pré-escola. Já entrei na primeira série. Então até a quinta, oitava série, foi assim que eu me senti. No ensino médio não mudou muita coisa. Eu já comecei a trabalhar... e sempre tive que conciliar o sono, o cansaço com a escola. A escola – eu também já estava morando na cidade de Uberlândia – a escola já não era tão assim... não cumpria o básico, que é ter professor. Então a gente... chegava na escola, não tinha professor, voltava para casa mais cedo. Então assim, eu

tive que me superar nos cursinhos pré-vestibulares para poder conseguir entrar na universidade federal da cidade que é a UFU. No curso de Ciências Sociais também senti essa mesma... essa mesma rejeição de não ter destaque devido à minha classe social e também devido ao fato de ser preta naquele espaço. Mas a minha experiência foi melhorando principalmente sobre o entendimento do que eu sou, quanto à minha pertença étnico-racial, a minha consciência de classe foi no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros que eu pude ter um diálogo de igual para igual com as pessoas que lá participavam. Aí foi lá que eu tive segurança de buscar ser uma pesquisadora e entender que o meu processo de formação é importante e que eu mereço sim ter um destaque. Então assim, a escola, desde a educação básica, resumidamente, até a universidade, me trouxe muitos traumas. Traumas e inseguranças, de não me sentir uma pesquisadora, de não achar que sou suficiente. Mas aí, a partir da graduação que esse meu olhar para mim mesma começa a mudar.

Mediadora: Você estava comentando sobre essa questão de não sentir um pertencimento nesses espaços de educação formal como a escola e a universidade. Você atribui isso ao fato de ser um corpo negro nesses espaços?

Candace: [Pelo fato de ser um] corpo negro... de não ser considerada uma pessoa bonita, de não ser considerada uma pessoa inteligente, por exemplo: numa redação de uma professora, ela perguntou: "foi você mesmo que fez?". Sempre a questão da aparência, né, e a gente sabe porque, meninas negras não são consideradas bonitas nesse espaço por nenhum dos sujeitos que dele fazem parte. Além dessa questão da aparência, do não reconhecimento da beleza em corpos negros, tem a questão de não ser reconhecida como pessoas capazes de produzir conhecimento [...]. Isso era o que mais me incomodava. Sempre era colocado em xeque se eu realmente teria produzido aquele trabalho ou aquele texto. Isso sempre me incomodou e eu pensava: "por que sempre os professores questionam se esse texto é da minha autoria?" [...] Eu me formei nos anos 2000. Nos anos 2000 nem se falava sobre a questão das relações étnico-raciais na escola. Então era invisível, não existia essa questão. Era naturalizado qualquer tipo de exclusão. Então eu sinto sim que todo esse processo de não pertencimento está relacionado ao meu pertencimento racial e sobre a questão econômica, de classe, claro. [...]. Eu entendo hoje, na maturidade, que eles tiveram relevância e contribuíram negativamente para o meu processo de formação. Então ainda tenho que fazer um exercício para ter segurança sobre o que eu escrevo, sobre o que eu produzo como conhecimento.

Mediadora: Candace, e apesar dessa relação de afeto forte que você disse que a sua mãe sempre fez questão de construir com você, sobre a questão étnico-racial, você sentia que sua família

conseguia abranger de alguma forma, ou esse contato de fato se deu mais tardiamente para você?

Candace: Não, sempre tive consciência. Inclusive minha mãe sempre pontuava isso e era bastante incisiva. Por mais que meu pai não seja um homem branco, ele é socialmente lido como e seus familiares também se leem como pessoas brancas. Então a questão racial sempre foi presente, o conflito, né, na família, porque a minha mãe é de uma família que as pessoas não tem dúvidas de que elas são negras porque elas são retintas... retintas e de cabelo crespo. Como eles não são retintos não se leem como, eu digo a família do meu pai, não se leem como pessoas negras. Então sempre houve a comparação entre as primas, principalmente as primas. "Ela tem o cabelo ruim... a fulana é linda porque tem o cabelo bom". Então a minha mãe sempre buscou nos fortalecer dizendo: "olha, quando disser que o seu cabelo é ruim, fala que no cemitério tem cabelo melhor que o dela e você não é nada pior nem melhor do que ninguém porque é negra". Então minha mãe sempre nos ensinou a nos defender do racismo. Até porque ela passava por isso. Então a consciência étnico-racial sempre tive. Sempre a gente cresceu entendendo que o mundo é racista e que a gente precisava se defender.

Mediadora: Na universidade, você disse que também não percebia esse cuidado com o trato das questões étnico-raciais. Você só sentiu que teve esse contato, de uma forma mais consistente, quando você entrou no NEAB. Esse contato com o NEAB se deu desde o princípio, quando você entrou na universidade, ou você foi sentindo o clima do ambiente, fazendo seus contatos, vendo com quem você poderia se aliar e então só depois que você integrou o grupo?

Candace: Então, quando eu entrei na universidade o NEAB não existia. Acho que [...] eu entrei em 2005 na universidade porque eu me formei em 2000 no ensino médio, mas só em 2005 que eu fui me atentar que eu deveria entrar numa universidade. E é bom pontuar que eu só me atentei porque começaram a surgir os debates em relação às cotas raciais nas universidades públicas. Foi aí que eu pensei: "gente, eu preciso fazer uma faculdade". E aí eu escolhi o curso que é [Ciências] Sociais, porque eu sempre gostei de Ciências Humanas mas não queria fazer História nem Geografia. E aí eu fui ler as ofertas dos cursos da UFU e vi Ciências Sociais e falei: "legal". Entrei. E aí eu acho que o NEAB surgiu em 2006 ou 2007, uma coisa assim. Então assim que surgiu, eu entrei em 2005... só sei que assim que surgiu o NEAB, eu já tinha feito algumas amizades com pessoas negras que eu comecei realmente a me aliar com pessoas negras. E aí a gente foi fazer parte do NEAB que começou com o Jorge que é um professor – não sei se ele faz parte mais da UFU – e com o Gil. Foi assim que o NEAB começou como projeto de extensão lá na Pró-reitoria de extensão. Assim que o NEAB abriu as portas eu já estava lá. Eu não fazia

parte como estagiária, mas meus amigos que já estavam mais tempo na universidade – inclusive uma das Ciências Sociais e outra de Pedagogia. Então aí eu já comecei a participar, a mandar trabalhos vinculados ao NEAB, trabalhos para eventos, a viajar com os grupos que o próprio NEAB organizava para gente apresentar em congressos. Então comecei a me fortalecer assim. Quando começou o primeiro projeto nas Ciências Sociais, o primeiro projeto de pesquisa que surgiu foi na Educação. Foi assim que surgiu, que começou a mudança de currículo, então peguei essa transição. Uma das disciplinas da Educação tinha como proposta a gente criar projetos de pesquisas, então eu pensei sobre a implementação da [lei] 10.639. E as professoras que estavam vinculadas à essas disciplinas, 1 e 2, chegaram a falar assim: "mas por que você é tão preocupada com isso? Você nem é tão negra assim". E eu senti que quando elas qualificaram o problema da pesquisa nesse nível [interferência] que isso não era um tema de pesquisa relevante para as Ciências Sociais. Então eu sempre busquei fazer pesquisa ligada à questão étnico-racial, mas eu nunca senti, até me formar, no curso de Ciências Sociais da UFU, nem instrumentos metodológicos, nem referencial teórico. Então esse referencial teórico eu tive que buscar a parte; o NEAB me ajudou, porque o NEAB promovia cursos de especialização, de extensão, embora não tenha feito nenhum [inaudível], mas eu sempre buscava os referenciais teóricos que esses cursos trabalhavam. Então a minha pesquisa – infelizmente o curso de Ciências Sociais não me deu esse aparato. A gente não lia, por exemplo, Clóvis Moura, um sociólogo, a gente não leu Clóvis Moura, pelo menos na minha época, não teve nenhuma disciplina voltada para o debate étnico-racial. Então eu tive que terminar, fazer a minha pesquisa de conclusão de curso praticamente sozinha. Não foi um processo feliz. Feliz, não, não é essa palavra. Ele foi extremamente solitário, é essa a palavra.

Mediadora: Diante de toda essa trajetória pessoal e também formativa na educação básica e depois superior, por que você decidiu seguir a carreira de professora?

Candace: Então, como eu disse, eu sempre gostei das Ciências Humanas, mas não queria nem História nem Geografia, eu sabia que era outra coisa, lá no ensino médio (risos). E aí eu estava lá nas Ciências Sociais, amei o curso e tal, senti essa falta, senti também um pouco do desprezo, da invisibilidade de ocupar aquele espaço porque só determinadas pessoas tinham visibilidade. Mas o curso me propiciou muitas coisas importantes. Mas eu não conseguia, durante o percurso no curso de Ciências Sociais, a graduação, eu não conseguia nem me ver como professora. Eu pensava: "gente, o que eu vou fazer com esse curso? O que eu vou fazer com esse curso...". Essa era a pergunta. Até que surgiu um projeto de extensão chamado "Asas da juventude" e a gente tinha que promover oficinas nas escolas públicas de Uberlândia. Então eu fiz a seleção,

passei e a partir daí comecei a fazer essa imersão na escola, ir, propor oficinas, palestras, debates com os estudantes das escolas públicas de vários locais da cidade. Então isso me fez entender que sim, que eu poderia ser uma ótima professora, não na perspectiva do estágio, porque a perspectiva do estágio me deixou assustada e com repulsa de como deveria – que seria o professor. Mas em contrapartida a extensão, o projeto "Asas da juventude" me propiciou uma outra perspectiva do que é ser professor. Então pensei "não, não vou fazer só bacharelado, vou fazer licenciatura porque eu posso ser professora propondo assim como aqui, fazendo uma coisa mais dialogada, mais próxima do estudante." Então falei "não, beleza, é professora que eu vou ser". Então surgiu a oportunidade de fazer concurso. Surgiu um concurso em Goiás, eu fiz, passei e então eu fui seguindo o fluxo, nem pensei mais. Nem analisei o que seria pró ou contra, simplesmente segui o fluxo. Mas o que me impulsionou a ser professora foi esse projeto de extensão que eu participei que chama "Asas da Juventude".

Mediadora: E já faz quanto tempo que você dá aula?

Candace: Eu passei no concurso em Goiás em 2010, então já são 12 anos.

Mediadora: E além do NEAB, teve algum outro grupo que abordava essa perspectiva mais política e social, coletivos, enfim, que você participou enquanto você fez a sua graduação?

Candace: não. Durante a graduação, o meu apoio institucional, o meu apoio acadêmico foi o NEAB.

Mediadora: Mas depois teve algum outro espaço...

Candace: Não... depois... não.

Mediadora: Quais projetos, atividades, vocês do NEAB desenvolviam?

Candace: No NEAB? Eram as especializações que o NEAB oferecia, trabalhava sempre como voluntária, também tendo acesso aos referenciais teóricos, aos debates e principalmente o aparato, a estrutura para que a gente pudesse mandar trabalhos, comunicar pesquisas em congressos, então assim, sempre pelo NEAB a gente conseguia passagem, conseguia ônibus para gente poder deslocar, porque se fosse pensar os nossos próprios recursos a gente não teria condições. Então assim, foi importantíssimo para minha formação, senão eu não teria esse tipo de acesso.

Mediadora: Candace, e como você identifica que toda essa bagagem política e teórica que você adquiriu no NEAB se coloca nas suas práticas em sala de aula?

Candace: Quando eu começo em sala de aula em Goiás, na cidade de Catalão que é uma cidade próxima de Uberlândia que são 100 km, o deslocamento é no máximo de 2h. Então eu vou semanalmente. No momento que eu cheguei em Goiás e comecei a dar aula, já comecei a trazer sobre educação para as relações étnico-raciais, sempre pensando, por exemplo, trabalhando com os teóricos do racismo científico, como por exemplo, trazendo autores negros como Munanga, como Clóvis Moura, então já começo a trazer esses autores da Sociologia que não são visibilizados, que a gente não estuda como clássico, como cânone, então já trago esses autores para pensar... para poder debater, dialogar, implementar os conteúdos da Sociologia. [...] De 2010 até 2012 eu comecei a trazer esse debate por meio dos autores e das autoras. Aí em 2012 eu comecei a organizar um projeto chamado "Semana da Consciência Negra" em parceria com dois professores; com um professor inicialmente que é o professor de Filosofia. Nesse projeto a gente trabalhava um ano letivo com pesquisas direcionadas, por exemplo, como eu trabalhava: cada ano eu escolhia uma temática e a partir dessa temática desenvolvemos pesquisas, grupos de estudos com os estudantes e depois na Semana da Consciência Negra a gente apresentava, a gente fazia a culminância desses trabalhos. Com os estudantes eu trabalhava assim, mas também comecei a participar do PIBID, então nesse projeto eu tinha que trabalhar com a formação de professores também, no caso estudantes de Ciências Sociais. Então eu já comecei a fazer grupos de estudos com os estudantes de Ciências Sociais que seriam futuros professores e trabalhar com a questão étnico-racial como uma coisa fundamental na Sociologia. E também organizar o currículo pensando na abordagem dessas questões étnico-raciais. Então eu comecei a trabalhar assim, na minha prática, sempre vinculada a esse projeto. Os estudantes desenvolviam pesquisas e no final a gente trabalhava com a culminância, divulgação dessas pesquisas. Aí a gente sempre com a parceria do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás que nesse período era *campus* Catalão, hoje ela federalizou, hoje é a Universidade Federal de Catalão. Então com a parceria com o professor Lázaro, que era o coordenador do PIBID, a gente sempre tinha essas iniciativas: "vamos levar os estudantes para os auditórios, vamos fazer eles apresentarem os trabalhos, vamos organizar os GTs". A gente fazia esse trânsito. Como é uma universidade relativamente pequena, não é tão burocrático esse processo. Tem a burocracia, mas é mais acessível. Então com essa parceria, esse diálogo próximo com o professor coordenador, a gente tinha essa estrutura da universidade para atender à escola pública, para ter essa via de mão dupla: os estudantes das Ciências Sociais vão para a escola e os estudantes da escola vão para a universidade. Para que eu pudesse trabalhar com a perspectiva étnico-racial e para dar certo como deu certo e dá certo, tem que ter outras mãos, tem que ter outros braços, outras pessoas envolvidas. Essa minha trajetória que me permite

trabalhar para o antirracismo precisa da vontade de outras pessoas. Essas pessoas as quais citei foram fundamentais e são fundamentais até hoje para que a minha experiência como professora que pensa nas relações étnico-raciais como deve ser pensado, deve ser analisada criticamente... Então necessita também dessas contrapartidas porque sozinha eu sei que eu não faria. Poderia fazer na minha sala de aula, mas eu acho que não teria esse impacto que têm, que teve durante esses anos.

Mediadora: Você considera que na escola, a coordenação se mostra receptiva a essas iniciativas que o você propõe ou existem desafios para implementar essas práticas?

Candace: Vou falar primeiramente de uma escola que eu não sei se era porque a diretora gostava da minha prática ou se ela entendia que isso era importante, se era uma questão mais pessoal do que uma questão de ela entender que trabalhar para a educação das relações étnico raciais era fundamental. Não consegui fazer essa leitura. [...] O que eu posso dizer é que quando eu comecei em 2012, na primeira escola que eu trabalhei em Catalão, tive muito apoio, principalmente de uma diretora da escola onde eu iniciei esse trabalho. Ela falava assim: "O que você precisa? Faz a lista". "Quando vai ser o evento? Faz que vamos colocar na agenda da escola". Aí eu não sei te dizer se a diretora fazia isso porque ela gostava da minha pessoa ou porque ela entendia a necessidade do debate. Mas o importante é que ela fazia o necessário, tudo que era necessário para que o projeto pudesse acontecer. Bom, só que e Catalão a gente não trabalha em uma única escola, você tem que trabalhar em várias escolas para completar a sua carga horária. Se você conseguir completar em uma escola, ok. Mas senão... você tem que fazer em várias escolas. Então nas outras escolas eu não conseguia ter essa mesma facilidade, porque sempre tive que fazer sozinha, sempre à margem. Tinha a adesão dos estudantes, mas não tinha adesão do corpo docente. É bom lembrar que em todas as escolas em que eu trabalhei nunca houve adesão do corpo docente, sempre houve repulsa, negativas, estranhamentos e desqualificação do projeto. [...] Nessa minha trajetória eu posso contar nos dedos os professores que entraram no projeto, que participaram, os professores das escolas né. Então eu só tive apoio dessa diretora em específico, dos demais não. Aqui em Uberlândia eu entrei como professora concursada em 2017 também não. Só apoios pontuais de alguns professores [...]. Por exemplo, o calendário da Semana da Consciência Negra é em novembro. Marca tudo no mês de novembro para não acontecer nenhum tipo de trabalho relacionado ao 20 de novembro. Então assim, eu sempre busquei parcerias fora da escola, principalmente em Catalão. Aqui em Uberlândia eu não estabeleci essas parcerias. Então sempre fiz esse trabalho à parte: sozinha ou com a ajuda de no máximo dois professores, uma coordenadora, enfim. Em Catalão eu tive apoio do curso

de Ciências Sociais, de uma pessoa do curso de Ciências Sociais [...]. O PIBID foi fundamental em Catalão. Tive ajuda apenas de uma diretora. Nessa caminhada em Catalão eu posso pontuar a ajuda de um professor e duas professoras. Aqui em Uberlândia não tive ajuda da direção e posso pontuar o envolvimento apenas de duas professoras.

Mediadora: Candace, e você disse que trabalha em sala de aula em uma perspectiva mais libertadora, considerando a presença dos(as) alunos(as) em sala de aula... além dos textos que você insere em seu planejamento, de autores(as) negros(as), quais outros recursos você utiliza nas suas práticas pedagógicas, indo em direção a essa perspectiva antirracista?

Candace: Eu uso muito a minha pesquisa de mestrado que eu trabalhei com postagens racistas vinculadas ao Facebook e Instagram. Eu começo a trabalhar com os estudantes como o racismo está enraizado nas postagens, nas falas, nos comentários, de como ele se faz presente, como ele se materializa. Então trabalho muito com esse recurso. Trabalho com indicações de filmes; trabalho muito com documentário também. E também trabalho, por exemplo, nas Ciências Sociais, tem conteúdos que os professores podem passar sem tocar nas questões étnico-raciais. Então sempre que eu posso tocar nas questões étnico-raciais eu toco. Inclusive quando eu falo dos teóricos do racismo científico, né, de como isso influenciou e influencia, por exemplo, narrativas presentes no dia de hoje [...] Até 2017, 2018, os alunos ficavam bravos quando eles tinham conhecimento do racismo científico promovido no Brasil, como eles foram perpetuados e ainda se fazem presentes. Eles ficavam indignados. De 2018 para frente até 2020... não vou falar 2020 porque 2020 foi atípico. Os alunos não achavam assim tão anormal. Eu percebi a mudança de recepção dos alunos quanto a esse conteúdo. Eles já não ficavam mais tão indignados com essas teorias. Quando a gente falava do Nina Rodrigues, que o Nina Rodrigues falava que o negro era inferior e que a miscigenação era um problema porque piorava o branco e não melhorava o negro, eles ficavam indignados. Mas em 2019, 2018 que é um período que os alunos ficaram muito assim... não queriam saber dessas questões, falavam que era vitimismo. Tinha aluno que falava: “mas Sociologia só fala disso” e eu não tinha falado só disso. Então assim... voltando pós-pandemia e trazendo esses assuntos, eu vejo que [...] os alunos não ficam mais apáticos e nem na defensiva. É como se eles tivessem recompondo os processos de indignação contra as desigualdades. Porque antes, nesse período que eu te relatei, as desigualdades estavam muito normativas, muito naturalizadas [...] ninguém tinha indignação. Hoje eu vejo que os alunos estão começando a se colocar criticamente, entender que eles também são vítimas desse processo né. São vários enfrentamentos. [...] Com os alunos eu percebo isso, né. [...] Com os alunos é mais fácil do que com os professores. Mas sempre tem

os estudantes que falam “ah, eu não gosto de estudar sobre congado”. Aí eu pergunto “mas por que?” “Ah, por causa da minha religião”. Aí eu falo “mas o congado faz parte da cultura, é uma manifestação cultural então isso não vai tirar a sua fé ou o que você acredita. Não tem nada de demônio aqui”. Então tem essas negativas dos alunos e eu sempre falo: “olha, você tem que passar por esse conteúdo. Se você não quiser passar por esse conteúdo, você não pode estudar nessa escola. Porque isso aqui é um conteúdo amparado por lei. Eu não estou dando esse conteúdo porque eu sou preta. Eu quero que você entenda que existe diversidade. Os outros que estão errados em não tratar a diversidade”. Então sempre quando alunos se manifestam justificando a negativa em relação ao conteúdo tratado, alegando que é uma questão religiosa, ou que é coisa de macumba [...], eu pontuo que existe uma legislação que ampara e se os outros professoras não trata, são eles que estão negando a diversidade. Os desafios também passam por isso: alunos que acham que isso não é conhecimento, que isso é bobagem. Aquela questão do epistemicídio que tanto perpassa os estudantes, alguns estudantes, mais por professores que por estudantes, mas ainda assim, estudantes que acham que isso é bobagem e que eles precisam mesmo saber é das regras gramaticais, dos conteúdos de Física, Matemática, conteúdos importantes para que eles consigam... que os instrumentalizam a passar nos concursos, ENEM, vestibular. Mas aí eu trago questões que o ENEM cobra, algumas questões que alguns vestibulares cobram e falo: “aqui, isso também cai no vestibular. Isso aqui também é ciência. Ciência não está apenas relacionada às Ciências duras ou tecnologia”. E também passa pela legitimação das Ciências Humanas. Quando a gente fala dos estudos das relações étnico-raciais, há uma desqualificação como conhecimento porque é um conhecimento produzido pelas Ciências humanas. Há uma dupla falta de legitimidade desses conhecimentos.

Mediadora: Na sua opinião, o que produz essa mudança de posicionamento dos alunos que até então se posicionavam de uma forma resistente com relação às narrativas de racismo científico que você levava para as aulas, depois teve uma mudança, uma apatia, e agora uma reconstrução de perspectiva... o que você atribui a essa mudança de posicionamento deles?

Eu atribuo, principalmente, às formas de comunicação, de pensamento, ação que se instalou no país, ou seja, que se construiu no país, com a ascensão do bolsonarismo, principalmente do MBL. Por exemplo, os alunos chegavam com a câmera gravando e sempre interpelando os professores de uma forma abrupta, pela violência, para deixar o professor sem reação ou perder a sua compostura pela abordagem violenta. Então nesse período, 2018, 2017, esse período pós-golpe [...] as pessoas se sentiram muito autorizadas a falarem do jeito que elas bem entendessem, de desqualificar o professor [...], “eu sou a favor do anarcocapitalismo”, “eu sou

contra a existência do estado", "eu sou contra políticas públicas", "ah, eu vou comparar uma ação e ficar rico". Os estudantes estavam muito tomados por esses discursos. "Ah, por que eu vou estudar isso daqui? Isso daqui não presta para nada. Fulano de tal conseguiu uma *start up* e agora ele é milionário. O discurso neoliberal, o discurso neofacista de sempre abordar o outro de forma violenta para desestabilizar o outro e desqualificar esse outro estava muito presente no contexto da escola. Muito presente. Então assim, toda hora era um aluno. Por exemplo, falar de Marx era um problema. Não podia falar de Marx. [...] Então quando eu ia falar de qualquer questão, por exemplo, ligada à desigualdade, não todos, obviamente, mas aqueles que estavam tomados por esses discursos, reagiam. E quando reagiam, como era violento, eles tomavam toda a cena porque a violência desestabiliza qualquer possibilidade de diálogo, de argumentação. Então era sempre, o discurso que essa galera usava era sempre "das lacradas". E quando você dá uma lacrada você dá um ponto final, você encerra o debate e há sempre um vencedor e um perdedor. Então se você é uma pessoa que tá propondo um debate, uma desnaturalização de processos que promovem a diferença, basta jogar um rótulo de vitimista e acabamos com esse assunto. Nesse período eu observei que foi quase impossível tratar das questões étnico-raciais na escola.

Mediadora: Candace, agora a última questão para gente fechar: como você identifica que as suas experiências pessoais enquanto mulher negra e mais tarde as suas experiências formativas como profissional e professora negra, te mobilizam a fazer essas escolhas práticas que também são políticas e epistemológicas.

Candace: Porque eu não quero que pessoas como eu se sintam invisíveis na escola. Não se sintam incapazes, por exemplo: tem estudantes na escola que eu convivo que tem o mesmo perfil que eu tinha, de não ser uma pessoa que aparece, de ser uma pessoa mais centrada, de ter uma personalidade mais... não tão assim, expansiva, mas que precisam ser vistas, elas precisam sentir que elas são vistas e que elas são importantes naquele espaço. A maioria dos meus alunos são negros, mas às vezes eles não tem a percepção de que são e que de algumas questões que eles sofrem é porque são negros e negras. Então assim, quando eu faço essas escolhas eu quero, como o Munanga fala "não se trata de negar a experiência, a existência de alunos não negros. Trata-se de promover a diversidade [...]. Não que eu vou dar voz, mas se eu busco tratar de maneira igualitária principalmente com afeto [...]. Posso te dizer, Mariana, que eu só consigo trazer essas questões étnico-raciais para o debate e fazer com que os estudantes participem efetivamente, é primeiro, a minha estratégia, o afeto. Tratá-los com afeto. Não o afeto de falar "ah, meu amor", não. O afeto de tratar com muito respeito, de considerar aquela pessoa, de

entender aquela pessoa, de não considerar ela como apenas a pessoa bagunceira, de não considerar aquele estudante apenas como uma pessoa quieta que não dá trabalho. De entender esse estudante como um ser humano que tem muitas questões que ora ele vai estar muito alegre, ora ele vai estar super mal, ora que ele vai estar "de boa", ou seja, não vai estar em nenhum desses extremos. Então acho que olhar a pessoa considerando toda a sua humanidade é o que possibilita tratar essas questões. E aí... quando a gente humaniza o outro – humaniza não, quando a gente visualiza, porque o outro já é humano, visualiza e trata com a humanidade que é necessária, aí a gente constrói outros tipos de relações que são mais horizontais, forjada pelo respeito e não e não pela hierarquia [...] de uma relação que seja verdadeiramente positiva, que possibilite o meu crescimento, mas também o crescimento dos estudantes. Porque a gente aprende muito com os estudantes. Os estudantes me ensinam coisas maravilhosas: "por que você não faz assim?". Se eu consigo ter esse diálogo com o estudante, primeiro, é pela via do afeto. E a via do afeto eu posso pensar em um mundo melhor e um mundo melhor é um mundo que as pessoas entendam que o racismo é construído e que o racismo afeta as nossas vidas, inclusive o racismo nos mata. Então a gente tem que viver e conscientizar para o antirracismo é a nossa condição para viver. Então é por isso que eu faço essa escolha apesar dos desafios, apesar das dificuldades.

Mediadora: Obrigada, Candace. E tem mais alguma coisa que você quer dizer para complementar para gente encerrar?

Candace: Sim, que [...], mulheres pretas na escola são vistas como pessoas que não deram certo na vida e aí foi fazer um curso de Ciências Humanas [...]. Então é sempre considerado que a professora negra na escola como uma pessoa de "segunda classe", como não tão relevante assim. Isso eu posso falar das duas cidades: na cidade de Uberlândia que eu trabalho e na cidade de Catalão. Por exemplo: na cidade de Catalão o perfil dos docentes é um perfil de pessoas que não são trabalhadoras da educação, são pessoas que têm outros negócios, que a família tem um sítio, chácaras, lojas e que vão lá cumprir um horário e voltam para suas casas. Elas não vivem disso. E como eu só vivo disso, só tenho isso, e isso que possibilitou uma pequena mobilidade em relação aos meus familiares, é... então não ter o melhor carro – isso também passa pelo crivo dos alunos. Os alunos falam "ah, o professor que tem o melhor carro é o melhor". Então a gente não é visto como uma pessoa importante na escola. E aqui em Uberlândia eu pensei "ah, é diferente, a maioria das pessoas aqui em Uberlândia são trabalhadoras da educação. Mas ainda assim existem hierarquias em relação ao tratamento. Um tratamento diferencial com base, por exemplo, professores brancos são mais bem tratados, tem mais amigos, tem mais pessoas que

conversam com ele na sala de professores, entende? Tem mais pessoas ali para poder bajular. Então essas pessoas estão sempre ali. Inclusive, professoras negras não são bem tratadas pelos outros profissionais da educação, que estão presentes em outros setores, como o setor da limpeza. Então eu vejo quando uma professora negra cumprimenta a receptividade é uma; quando uma professora branca cumprimenta a receptividade é outra. Então a gente... ter esse tratamento diferencial na escola que não é um tratamento que a gente consegue ver na institucionalidade, mas nas subjetividades.

Mediadora: Como você faz para driblar essa violência e continuar resistindo?

Candace: Eu uso muito da autoestima que minha mãe me ajudou a construir (risos) porque o afeto da minha mãe e do meu pai também, mas mais da minha mãe pela presença e o tempo que ela passou com a gente. Isso me ajudou muito porque minha mãe me alfabetizou e isso me dava muita segurança. Então essa segurança eu tenho muito da minha mãe, de entender que eu sou importante, apesar do tratamento, apesar da receptividade dos outros. E também uso a minha imaginação sociológica (riso) para fazer a leitura desses espaços para entender como ele opera e como ele atinge determinados grupos (no caso, o grupo atingido sou eu). para não internalizar como se eu fosse realmente. Porque quando as pessoas não conseguem fazer essa leitura, por exemplo – eu acredito que tenham muitas pessoas que não conseguem - [...] passa a internalizar que uma baixa autoestima, que realmente não tem competência, de que não deveria estar ali, passa a negar a si mesmo. Então eu uso a minha leitura, a minha habilidade como socióloga para fazer essa leitura e entender como essas hierarquias são construídas e entender por que elas são construídas. Eu faço isso para não internalizar, não subjetivar. Mas por que isso nos afeta? Faço um mecanismo de fazer uma leitura, com aquilo que me foi repassado, que eu construí no meu ambiente familiar, para superar esses impedimentos e violências que o ambiente institucional da escola e subjetivo opera.

Mediadora: Está ótimo, Candace. Gostaria de agradecer imensamente pela sua contribuição. Vou encerrar aqui a gravação.

Candace: Eu que agradeço.

Entrevistada: Aretha
Realização: 22 de janeiro de 2025
Duração: 1h11min

Mediadora: Aretha, eu gostaria que você começasse me contando um pouco das suas memórias de infância, tanto com relação ao seu contexto familiar, aos seus primeiros espaços de socialização, quanto com relação a sua inserção no ambiente escolar.

Entrevistada: Eu vim de um contexto familiar de uma família muito grande, tanto por parte de mãe, mas principalmente por parte de pai. Eu não me lembro muito da minha infância, de memórias minhas. Me lembro mais de memórias ditas por outras pessoas, pela minha mãe, por tias e tudo mais. Mas durante a minha infância, eu, minha mãe e meu pai morávamos junto com os meus avós paternos, em um quintal na casa deles. O meu primeiro espaço de socialização foi praticamente com eles, até quando eu fiz seis anos e minha avó faleceu. Ainda permanecemos morando lá por um tempo e depois nos mudamos pra viver eu, minha mãe e meu pai apenas. Nesse primeiro momento da minha infância, apesar de não ter muitas memórias vívidas, eu convivi muito com a minha família. Eu sempre tive primos por parte de pai que tinham uma idade relativamente próxima [à minha], então eu era criança e eles eram adolescentes. Eu tinha muitos cuidados, era cuidada pela minha avó, enfim. Acho que esse primeiro momento da minha infância antes do ingresso na escola eu tinha esse contexto familiar enquanto um ambiente cheio, festivo também, muito alegre, eu gostava muito de estar em família. Contam uma história de que desde quando eu era pequena, em festas de Natal e tudo mais, todo mundo ia dormir e eu não dormia enquanto a última luz não apagasse. Eu era muito festiva, desde pequena, muito hiperativa. Da parte da família da minha mãe eu não tinha contato cotidiano. Minha mãe ia na casa da minha avó às vezes e lá eu tinha uma prima que tinha a minha idade mais ou menos. Nesse primeiro momento, eu convivi muito com a família do meu pai. Depois que a gente saiu da casa do meu avô, eu passei a conviver mais com a família da minha mãe, com essa prima principalmente. Eu era a neta mais nova na família do meu pai e mais velha na família da minha mãe. Então era sempre uma "frufruzada" quando eu estava, meus avós ficavam felizes, eu acabava meio que sendo o centro das atenções. Eu também sou filha única, então isso possibilita um pouco. Meus pais sempre foram muito afetuosos, principalmente a minha mãe.

E aí, já partindo para a escola, eu tenho memórias um pouco mais frescas. A escola, no geral, não era um espaço onde eu gostava muito de estar, porque desde pequena, minha mãe fazia

trancinhas no meu cabelo então era um espaço onde eu não me sentia muito presente ali. Nos anos iniciais [...] eu estudei em escola pública, perto da casa onde meus pais moravam. Minha mãe ia até lá porque sempre que ela me deixava na porta eu não queria entrar, sempre queria ficar com ela, fazer às vezes um "choradeiro", mas eu sentia como um ambiente um pouco inóspito, revisitando sentimentos, era essa perspectiva que eu tinha.

Os meus pais são budistas desde quando eu nasci, e aí abriu uma escola budista aqui no Brasil da prática que eles cultuam que é o budismo de Nitiren Daishonin e eles queriam porque queriam que eu estudasse lá. Ficava do outro lado da cidade. Eu sou de São Paulo, morava na Zona Norte e a escola ficava na Zona Sul. Basicamente atravessava a cidade toda com outros colegas que moravam ali próximos ao bairro onde eu cresci e acabei indo estudar lá. Essa escola, especificamente, tinha uma perspectiva mais humanística - que era educação humanística, que é o que eles colocam enquanto dizer - e então lá eu tive alguns acessos que eu não tinha nessa outra escola que eu estudava que era uma escola estadual. Lá a gente tinha aula de música, de expressão corporal, de outras práticas que eram diferentes das que eu tinha na escola pública. As salas de aula eram menores, então era em torno de vinte alunos por sala, não tinham muitos alunos. Eu lembro que mesmo assim eu não me sentia muito confortável no espaço. Eu gostava muito das atividades, adorava as aulas de expressão corporal que a gente fazia uma dança, alguma coisa assim, mas eu não me sentia parte [daquele espaço]. Sofri muito *bullying* na minha infância, na minha socialização dentro da escola. Fui chamada de medusa, de cabelo duro, enfim... então acho que isso foi algo que me marcou bastante e contribuiu nessa perspectiva de eu não me sentir confortável dentro da escola. Apesar de ter uma perspectiva humanística e eu ter um acesso a muitas atividades que eu não teria em outros lugares, ainda assim eu não me sentia muito parte. Agora eu identifico também porque não existia muita presença de alunos negros. Depois da minha sala quando juntaram as turmas, daí eu já estava no ensino fundamental II, eu comecei a ter outras amigas pretas na sala, mas porque elas vieram do período da manhã e eu estudava a tarde. Foi quando eu me interessei mais em ir pra escola, até então eu sempre fui uma aluna meio quieta, meio distante. Minha mãe disse que a coordenadora desde sempre, desde que eu era pequena, sempre chamava ela na escola, falava que eu era muito hiperativa, que eu não prestava atenção em nada. Agora, depois de adulta, eu tive um diagnóstico de TDAH, mas nesse período não tinha. Então o relato pedagógico da escola é de que eu era muito agitada, enfim. Acho que, fazendo uma conclusão baseada no que você me perguntou, eu me sentia muito confortável na minha família, mas dentro da escola, minha socialização foi diferente. Eu não me sentia muito parte do espaço, tenho a sensação de que isso permaneceu até o meu ensino médio, de que eu não me sentia suficiente para estar ali,

então não achava que... eu me achava meio "burra", dizendo de maneira direta. Então nunca tive facilidade com as disciplinas. Eu prestava muita atenção, fazia relatos, gostava de ler, estudar, mas sempre tive muita dificuldade com foco e sempre tinha muita dificuldade com essa parte da sociabilidade. [...] Acho que esse é um ponto importante de colocar também: nessa fase da minha infância, foi um momento bastante conturbado. Desde que eu era pequena, meus pais passaram por várias crises no relacionamento, então acho que quando eu era menor, isso era muito mais frequente. Até eu fazer uns 13 anos, mais ou menos, eles separavam e voltavam muitas vezes. E aí isso também, agora depois de adulta, em terapia, eu entendo que era algo que me afetava diretamente pra eu conseguir prestar atenção, conseguir estar ali de uma forma tranquila dentro da escola.

Mediadora: Os seus pais são pessoas pretas, os dois?

Entrevistada: Sim, tanto a minha mãe quanto meu pai são pessoas pretas.

Mediadora: Você sente que, de alguma forma, a sua família abordava a questão racial no convívio ou esse assunto não era muito presente?

Entrevistada: Então, eu entendo que a minha família tem uma perspectiva racial um pouco mais consciente, mas isso, na minha infância, não era tão reverberado. A minha família, tanto por parte de pai, por parte de mãe, majoritariamente é quase toda preta, então meus avós também, tanto parte de mãe, quanto por parte de pai, são pretos e eu acho que isso me trouxe uma socialização negra, onde eu cresci diretamente com pessoas pretas. A minha mãe, quando eu era adolescente, jovem, até quando eu nasci, ela tinha os cabelos cacheados - ela fazia permanente afro, mas era cacheado, não era um alisamento. E minhas tias, também, sempre faziam trancinhas no meu cabelo e tudo mais. Então acho que, de certa maneira, eu tinha uma referência ali dentro de casa. Mas isso não impediu que eu tivesse vontade, por exemplo, de não usar tranças pelo *bullying* que eu sofria na escola. Esse assunto não era diretamente abordado em casa, meus pais não falavam abertamente sobre racismo, ou não conseguiam dialogar abertamente sobre isso. Minha mãe falava: "ah, filha, você é linda do jeito que você é, seu cabelo é lindo" e tudo mais, mas não existia uma forma de tatear esse assunto que não findasse com "você é bonita". Então acho que eles não tinham muito esse debate dentro de casa, apesar de terem certo envolvimento com o Movimento Negro. Minha tia, irmã do meu pai, desde sempre ela militou dentro do PT, enfim, e isso trouxe para minha família, no geral, uma

perspectiva um pouco mais política. Então também na família do meu pai, eles vieram de Cuiabá pra São Paulo, meu avô os filhos, né. E quando eles chegaram em São Paulo - quer dizer, antes, em Cuiabá - eu tinha, tenho relatos do pessoal ter contato com uma perspectiva de Movimento Negro, mas sem nomear o que era esse movimento. Mas existiam as rodas de capoeira, meu pai fala que quando ele era adolescente, eles estavam jogando capoeira na esquina, do nada vinha o camburão e eles saíam todo mundo correndo, fala sobre esses movimentos de ocupação, de alguns territórios que lá que aconteciam, e de certa forma, minha família participava. Minhas tias jogavam capoeira... enfim. Então acho que existia essa perspectiva racial, mas isso não era verbalizado.

Mediadora: Você tem lembrança de ter tido professores/as negros/as nessa época? Nesses momentos em que você sentia essas violências raciais na escola, havia algum tipo de acolhimento?

Entrevistada: Acredito que não, porque eu não tinha professores negros, diretamente. Tinha uma ou duas professoras da escola que eram negras, mas elas não chegaram a me dar aula em momento nenhum. Então eu acho que dentro da escola, apesar de não ser uma escola muito grande, eles viam que aconteciam essas situações, mas eles nunca tomaram frente de nada, não fizeram nada para modificar isso. Então as crianças eram abertamente racistas, reproduziam muito racismo, até mesmo entre alunos negros [...]. Eu lembro que os dois irmãos que mais me pentelhavam eram pretos retintos [...]. Até depois, curiosidade, depois de mais velho, a gente acabou se contatando em algum momento e a gente chegou a essa reflexão, só que em uma perspectiva mais consciente: talvez por a gente ser um dos poucos negros que tinham na escola, a gente "se zoava entre si" para tirar o foco de si mesmo. Então eu os usava para tirar o meu foco e eles me usavam pra tirar o foco deles. 17:35

Mediadora: E no Ensino Médio, você sente que esse desconforto de estar no espaço escolar persistiu, como foi? 18:58

Entrevistada: No ensino médio, agora eu me recordo com mais vivacidade, acho que até mais que no ensino fundamental, eu tinha mais consciência, de alguma forma, do que estava acontecendo ali, mas a reprodução do racismo era gigantesca. Eu era aluna bolsista em uma escola particular da Zona Leste de São Paulo. Era uma escola muito maior, isso já foi um choque para mim, porque eu saí de uma escola menor para uma escola muito grande, onde tinham

muitos alunos e todos esses alunos adolescentes. Então o racismo, que eu senti, de certa forma, essa violência, ela não era tão verbalizada de forma escrachada como quando eu era menor. Então não tinham apelidos, não tinham zoações abertas. Mas era um lugar de não existência, um lugar de irrelevância. Adolescência, hormônios, o momento ali em que está todo mundo se paquerando, e eu nunca recebi elogios, ou olhares... eu era sempre a amiga bacana que era amiga de alguém que alguém queria ficar. Então acho que era mais esse lugar de invisibilidade e eu passava a ser visível quando era cômodo ou funcional para alguém. Mais do que nessa escola anterior, que ainda tinha essa perspectiva humanística, então de certa forma, as coisas não eram tão escrachadas, assim, eu tive professores que eram racistas nessa nova escola, no ensino médio: faziam pouco caso, que falavam que não tinham capacidade para tirar boas notas, que eu não teria muito futuro. "Ah, você quer fazer o que?" "Ah, lógico que você quer fazer Psicologia". Ou "ah, nem sei se você tem condições pra ser psicóloga". Então eu sinto que a minha intelectualidade era colocada mais em xeque, nesse momento. Para além dessas negações emocionais, de afeto, de acolhimento, de troca. O meu grupo de amigas era um pouco menos branco. A escola era toda branca e o meu grupo era as mais pretas. Então a gente tinha esse processo dentro do grupo. Mas também foi o período, do final do ensino fundamental que eu estava nessa escola, a primeira, até o final do meu ensino médio e depois dele, eu passei por um processo de química. Então dos meus 9, 10 anos, até um pouco antes, eu comecei a fazer permanente afro, então já não tinha mais o meu cabelo natural. E quando eu fiz uns 13 eu comecei a alisar o cabelo [...]. Na minha família também, as mulheres negras que antes tinham o cabelo cacheado, também passaram a alisar. Então minha mãe tinha o cabelo liso, as minhas tias também tinham o cabelo alisado, a maioria delas. Então eu não tinha muito essa referência em casa, né.

Mediadora: Como foi o seu processo de escolha pelo curso superior e ingresso na universidade?

Entrevistada: Quando eu cheguei na universidade, eu estava começando a "tornar-me negra", né, então antes de chegar na universidade, eu fiz um cursinho aqui em São Paulo. Fiz, na verdade, quase dois anos e meio, porque no primeiro ano, eu prestei [vestibular] pra Direito. Então essa escolha do curso, eu sabia que eu queria alguma coisa nas humanidades, nessa área mais social, só que eu ainda tinha uma perspectiva de que [...] Direito era um curso muito difícil; ou Direito também, não sei se eu quero. Queria Direito, Psicologia, até que cheguei na [opção] das Ciências Sociais e lendo, por incentivo desses professores do cursinho, de alguns outros colegas, eu descobri as Ciências Sociais. Por aqueles testes de habilidades. E eu tinha uma

amiga, preta, que era a Débora, e ela fez total diferença no meu processo de tornar-me negra. Ela era pretona, assim, e ela tinha os cabelos crespos, lindos, e ela falava sobre hidratação e cuidado, e falava: "ah, amiga, você tem que parar de alisar o cabelo" e estava naquela febre de começar o big chop, de tirar os alisamentos do cabelo. E eu falava: "ah, amiga, mas eu não sei se tenho autoestima pra raspar, porque eu também não acho que vai ficar bonito". E ela "não, coloca trança". E foram por meio desses incentivos que ela falava: "você é pretona, você é linda". Ela me incentivava muito e nela eu vi uma referência muito real de uma mulher negra. Então ela me incentivou muito nesse processo de parar de alisar os meus cabelos e ver minha própria beleza. Até que fui embora pra Minas, e fui morar em [...] Barbacena. Ciências Sociais foi o curso que eu passei. Fiquei em Barbacena durante 3, 4 meses, morando em pensionato. Em Barbacena o campus é pequenininho. Na verdade, ele de manhã é uma escola militar e a noite é a faculdade. Era uma sala de Ciências Sociais e duas salas de Pedagogia, os únicos cursos da estadual de Minas que tinha lá. E aí eu não estava gostando muito da faculdade, no geral, estava com um pouco de dificuldade de me adaptar a cidade e a minha mãe havia sofrido um acidente. Então eu acabei retornando para São Paulo nessa junção de acúmulos no meio do ano. Quando eu retornei, decidi continuar trabalhando e fazendo cursinho e aí estava meio que assim: se eu não passar nesse ano na UE ou na USP, alguma coisa assim, vou fazer uma [faculdade] particular. Vou trabalhar para pagar a minha faculdade, de alguma forma. E aí foi quando no ano seguinte eu passei em Sociais, na UE de Minha cidade. E aí chegar na universidade foi um choque. Eu já me entendia como uma mulher negra, estava em processo de construção da minha autoestima, já não alisava mais os cabelos, já me via enquanto uma pessoa bonita, uma pessoa desejada, uma pessoa capaz. Quando eu vi o resultado da lista eu nem fui atrás, porque eu tinha certeza de que eu não tinha passado, foi uma amiga que me falou. [...] Então foi uma surpresa mesmo. Chegando na universidade, mesmo tendo essa consciência de ser uma mulher negra, eu tive alguns atravessamentos. Acho que, para além desses atravessamentos, a minha turma, foi uma turma que me deixou um pouco menos desconfortável, porque a gente era um número grande de pessoas negras, falam que essa turma de 2017 foi uma das turmas que mais teve estudantes negros, mais até do que quando a gente aumentou as ações afirmativas pra 45% e tudo mais, porque tinham muitos negros ali na sala que também tinham entrado pelo sistema universal. Então a gente tinha bastante pessoas pretas na sala de aula. Isso de certa forma me trouxe uma surpresa e um conforto, mas também tive muitos casos de colegas em sala de aula que reproduziam a violência racial, professores... tive diretamente uma situação com um professor que, recentemente, estava até sendo processado porque ele me "tirava" em sala de aula. Ele vinha perto de mim e perguntava constantemente e questões direcionadas a mim. E

sabendo que eu era de São Paulo, me associava à periferia de São Paulo, e tipo: "ah, porque os pesquisadores vão lá e tem até pato correndo atrás, não é, Aretha?". E aí, enfim, me trazia sempre nesse lugar de exposição. E como era o meu primeiro ano, eu me retraí muito, assim. Esse foi um dos marcadores para eu duvidar da minha capacidade de estar ocupando aquele espaço na universidade pública quando eu cheguei lá. E aí... a partir disso, dessas vivências - eu fui uma, mas tiveram outras e outras situações dessa mesma pessoa - e a gente tinha chegado nesse ano que era para ter tido uma recepção negra, um movimento de recepção a estudantes negros, mas acabou não acontecendo todas as atividades [...]. A gente ficou empolgada e decidimos construir um coletivo. E aí foi através desse coletivo negro que a gente construiu que eu passei a me sentir parte da universidade.

Mediadora: O currículo da sua graduação abordava as questões raciais, com foco nas questões da população negra?

Entrevistada: Dentro das Ciências Sociais, principalmente no campus que eu estudei, é uma graduação que tem fundamentos marxistas muito ortodoxos. Então ela tem uma perspectiva das Ciências Sociais muito rígida. Então dificilmente tinham professores que traziam referenciais teóricos diversos, muito menos de pessoas negras, de escritores, autores negros. Até mesmo professores negros não faziam esse movimento. Então eu acho que, dentro da minha formação na graduação, de tantos professores que eu tive ali, não foi nem 1/3 que trouxeram referenciais negros. Acho que, consigo contar em poucos dedos de uma mão os professores que começaram a trazer outras perspectivas e essas perspectivas passaram a ser trazidas em anos mais avançados. Então no primeiro ano a gente não tinha contato nenhum. No segundo ano mais ou menos, foi mais para o terceiro ano da graduação que a gente começou a ter professores que traziam outros referenciais. Então acho que, eu vejo isso como muito problemático. Meu pertencimento durante esses últimos anos não se constituiu baseado na teoria ou autores apresentados em sala de aula; eu fui construída por esse movimento que a gente fazia dentro do coletivo que era um debate teórico sobre autores negros e, de certa forma, a gente conseguiu ocupar e trabalhar muito bem isso dentro desse espaço.

Mediadora: Por que você decidiu seguir na área da educação, da licenciatura, no seu curso? Você sente que a sua formação na licenciatura te preparou para trabalhar com as relações étnico-raciais em sala de aula?

Entrevistada: Eu sinto que, a minha formação na licenciatura se deu de uma forma meio que necessária e por acaso. Quando eu entendi, lá pelo terceiro ano [de curso] o que era licenciatura e o que era bacharelado, eu já estava fazendo as duas modalidades. Então eu fazia aulas de manhã e à noite. E aí o meu sonho era ir para o bacharelado, era o que eu almejava. Inclusive o meu bacharelado está em aberto, eu não entreguei o TCC, mas a licenciatura foi o possível, ali, naquele momento. O meu fechamento da graduação foi durante a pandemia, então eu me sentia desassistida, eu não me sentia mais aluna, porque as nossas aulas eram online. Eu chegava a acessar algumas aulas, mas a gente não tinha contato com ninguém. Eram ali aqueles minutos e depois daquilo, a gente não tinha mais contato com ninguém. Estava todo mundo, eu sinto né, que estava todo mundo perpassado por outras situações graves. Então eu cursei todas as disciplinas do bacharelado, não entreguei o TCC, comecei a trabalhar na escola e a licenciatura se tornou mais vívida para mim, apesar de que o meu objetivo era sair com a licenciatura e o bacharel. Então eu sempre gostei da perspectiva de estar em sala de aula, sempre gostei muito da educação. Acho que retornando à minha formação inicial, dentro dessa escola humanística, eu sempre carreguei muito essa perspectiva social, do que é lidar com outras pessoas, da necessidade, da importância da educação, porque essa filosofia budista fala muito sobre a importância da educação. Então eu cresci ouvindo isso dos meus pais, tipo: "ah, o estudo é uma coisa que ninguém te tira, você precisa estudar". [...] Então eu sempre cresci com uma perspectiva muito valorosa da educação e o meu objetivo era sim trabalhar com a educação - não sei se nos moldes da escola, porque depois, durante a graduação, eu tive a oportunidade de trabalhar com alguns projetos que me levaram diretamente à escola, eu gostava muito daqueles momentos, de estar ali. Alguns coordenadores, professores que acompanharam o estágio falavam que eu tinha uma boa desenvoltura [...]. E aí, isso se tornou mais possível para mim. Acho que o que me impedia mesmo, desde o início, que eu queria estar em sala de aula, é que eu não me sentia capaz e inteligente o suficiente para estar ali naquele lugar de foco. Então esses são traços, assim, de uma construção, que eu ainda me deparo até hoje. Apesar de falar muito, às vezes eu falo muito, muito e no final penso: "nossa, acho que só falei bost*". Então são construções que a gente está tentando desconstruir a todo momento, mas eu acho que a educação veio para mim nesse sentido. Eu sempre quis e quero trabalhar com a educação ainda, mas eu não me via como capaz de estar em um lugar de foco, ali dentro da sala de aula ou qualquer coisa assim. [...] Eu sinto que o curso de licenciatura em si, não me preparou para lidar com esse tema das questões étnico-raciais. Se eu tive a oportunidade de tanger esse tema, foi de uma forma muito superficial, dentro da graduação em si. Tive acesso a alguns autores por meio desses professores poucos que traziam algumas referências, mas era sempre [...] uma coisa

passada muito brevemente. Tive algumas aulas que até me construíram a ponto de eu conseguir dar aula sobre algum tema desse assunto, mas eu sinto que ainda faltou muito, sabe? Principalmente nos anos finais. Acho que a gente fica muito sobrecarregada de estágio [...] e a gente poderia ter mais uma prática, mais uma teorização sobre os assuntos que são caros para você que está dentro da sala de aula. Acho que o tema étnico-racial é fundamental, mesmo depois da construção de algumas leis, principalmente a 10.639/2003, ainda assim, a gente tem uma carência desse assunto sendo tratado na graduação. E dentro da sala de aula, por não ter formação na graduação, eu acabei levando enquanto referência a minha formação dentro de outros espaços, principalmente políticos: grupos de leitura, coletivos negros, foi isso que acabou me formando com uma base mais sólida para conseguir tanger esses assuntos dentro da sala de aula.

Mediadora: Quanto a sua participação nos coletivos, você sempre participou do mesmo coletivo?

Entrevistada: Dentro da universidade, sempre foi o União Preta*[24]. Quando eu ingressei, havia outro coletivo que encabeçou a recepção negra, mas que acabou por algumas questões estruturais, não conseguiram realizar as atividades. No ano seguinte, esse coletivo já não existia mais, em 2018, no meu segundo ano de graduação. Então eu, junto a alguns colegas, a gente decidiu começar a fazer alguns debates. Na verdade, a gente começou ajudando a construir um sarau; depois desse sarau que aconteceu no espaço do diretório acadêmico [...] começamos a nos encontrar e falar sobre as nossas vivências. Foi mais um movimento de acolhimento. Baseado nesses encontros, um dia a gente decidiu que iríamos criar esse coletivo, na sala da casa 7 da moradia [estudantil] e aí, do nada, apareceram 25 pessoas, todas pretas. Então começamos a falar, todo mundo inventivo e criamos esse nome. Depois a gente conseguiu, com um número reduzido, sempre tem uma pessoa ou outra que acaba saindo, a gente começou a construir alguns movimentos de debate de textos. Sinto que o nosso debate teórico era insuficiente um pouco, porque a gente fazia muitas atividades práticas na escola. Acabou que esse se tornou o nosso foco e sugou um pouco da energia que os membros do coletivo tinham para realizar o debate teórico, mas as atividades do coletivo tenderam mais para a prática. E eu sinto que foi muito por meio dessas atividades práticas que eu acabei adquirindo essa facilidade de alguma forma, essa vontade de estar em sala de aula. A partir dessa prática, também, eu

[24] Nome fictício.

comecei a, individualmente buscar leituras. Comecei a ler sobre o movimento negro, sobre visões étnico-raciais em geral, sobre teorias, paralelamente ao coletivo. Então era algo que me interessava bastante. Inclusive, o meu primeiro tema de criação, dentro da minha graduação, para o meu TCC, era sobre a interseccionalidade. Então acabei lendo por conta disso também.
Mediadora: Você poderia comentar mais um pouco sobre o que te motivou pessoalmente a participar do coletivo?

Entrevistada: Acho que foram mais sensações, assim, né, essa questão de buscar um espaço dentro da universidade pública, um espaço em que eu me sentisse confortável para falar, pra agir, pra qualquer coisa. Então esse pertencimento, esse acolhimento - eu sinto que o coletivo foi um espaço de acolhimento. Nós iniciamos em um grupão, acabou que ninguém se conhecia. Mas depois a gente se tornou amigos, uma família mesmo. Se alguém estivesse passando mal, se estivesse passando por alguma situação, o coletivo tentava desenrolar para estar ali, para ajudar. Então você ir para uma outra cidade que você nem conhece, ter esse acolhimento e esse acolhimento preto, foi assim... incrível. E enquanto isso, eu tinha ali aquelas pessoas como referências positivas. Então elas eram pessoas que eu tinha como referência intelectual, achava elas totalmente inteligentes, cada um com suas habilidades e qualidades. Mas a partir do momento em que eu comecei a perceber que as pessoas se incomodavam com a gente ali, reunidos principalmente - era uma coisa que, quando a gente ia se encontrar, fazer uma reunião, a gente se sentava no saguão e as pessoas ficavam espantadas com a quantidade de alunos negros reunidos. Entendendo que aquilo ali também era um movimento de resistência, isso me fez ter mais vontade de estar ocupando aquele grupo, de estar fazendo parte daquilo. Fora que, enquanto pessoa negra, o debate étnico-racial me atravessa totalmente. Então... entender a importância da gente se valorizar e construir dentro de um espaço acadêmico, dentro de uma instituição de educação, um lugar onde eu pudesse falar de um tema que tange as minhas vivências, que tange as minhas experiências, eu achei fundamental. Então eu fazia muita questão de ficar dentro do coletivo. Depois a gente acabou se destituindo de forma até informal, mas o grupo existe até hoje e eu sou uma das duas pessoas que permaneceu (risos). Me recuso a sair dele. Então acho que é essa perspectiva de aprendizado, era um momento em que eu tinha muita troca e aprendizado.

Mediadora: E o que você acha que mobilizava vocês a ter projetos educacionais como uma prioridade do coletivo?

Entrevistada: Eu acho que o que motivava a gente a elaborar projetos educacionais era entender que grande parte da nossa vivência, do nosso processo de construção associado a uma negatividade, foi construído dentro da escola. Então saber que dentro das escolas existiam majoritariamente alunos negros, na maioria das escolas em que a gente fazia essas ações, e entender que eles estavam na gana de assumir esse processo de buscar uma referência positiva, de assumir seus cabelos e não saber como, de ver pessoas pretas ali enquanto professores, enquanto pessoas que estavam ali fazendo oficinas de abayomi, de penteados, de turbante, acho que era isso que motivava a gente a desdobrar nossa atuação basicamente completa em cima da prática. A gente queria estar na escola, a gente tinha vontade de estar na escola. Mas ao mesmo tempo, esse processo de ter vontade de estar na escola também foi um processo construído. Eu lembro que a primeira vez, a primeira atividade que a gente decidiu fazer na escola, estava todo mundo tremendo igual vara verde. Todo mundo sabia o que tinha que fazer, estava tudo certo, mas estava todo mundo inseguro. Chegando na escola, duas integrantes do coletivo que também eram minhas amigas, na hora que fomos passar o portão para entrar na escola, a gente se entreolhou [expressão de espanto], nossa. Entramos na escola e o pessoal da secretaria tinha que liberar nossa entrada e aí eles perguntaram]: "ah, vocês são quem?" "A gente é do coletivo", e tal. E aí a gente se olhou e falou assim: "nossa, eu não sei se eu estava preparada pra pisar nesse lugar de novo" (risos). A gente comentou "nossa, já faz tantos anos que a gente saiu daqui", mas a escola é tão carregada de traumas para os nossos corpos que a gente estava [se questionando]: "nossa, será que alguém vai xingar a gente de novo?". Então a gente tinha um pouco dessa insegurança.

Mediadora: E como vocês conseguiam realizar parcerias com as escolas e ter esse acesso ao espaço escolar?

Entrevistada: Inicialmente nosso acesso foi via professores, então existiam professores que estavam dentro de sala de aula, sabiam de algumas atuações do coletivo e convidavam. [...] A primeira pessoa que chamou a gente foi Octavia, pra fazermos uma atividade na escola Carolina Maria de Jesus[25], então a gente foi lá fazer umas atividades iniciais. Sinto que dentro dessa escola e na escola Lima Barreto[26], que foi outra escola que a gente fez muitas atividades práticas, era muito mais maleável fazer essas atividades, era mais tranquilo e a gente tinha bastante segurança, porque a gente estava entrando ali com professores que traziam já essa

[25] Nome fictício.
[26] Nome fictício.

perspectiva racial dentro da sala de aula. Então Bruna, uma pessoa que sempre debateu questões raciais com os alunos, né, a Beth também que foi uma pessoa que levou a gente para dentro do Lima Barreto e tinha esse debate étnico-racial com os alunos foi algo que trazia mais segurança para a gente estar ali. Mas também tivemos experiências de escolas que não eram tão receptivas. Na verdade, a dificuldade dos alunos de entender a importância do que estava sendo colocado ali, mesmo enquanto alunos negros, era diferente porque não tinha ali, constantemente, professores que estivessem trabalhando esse assunto. Então eles tinham uma resistência um pouco maior. Mesmo assim, depois de um tempo, depois de uma amaciada, de conversa, de dinâmicas para descontrair, eles passavam a dialogar e se abrir para a oficina. Então a maioria das atividades que eu fui presencial foram tranquilas. O desconforto maior foi na primeira vez que eu cheguei na escola. Mas nas outras vezes eu já me sentia mais "pura" de fazer a oficina, de conversar com os alunos, enfim. Até porque eles ficam fascinados, ficam enlouquecidos [...] então começa a ter uma recepção mais calorosa.

Mediadora: Você acha que existe alguma relação entre a suas experiências políticas, acadêmicas, escolares e pessoais e a sua atuação prática em sala de aula?

Entrevistada: Totalmente. Eu acho que todas as minhas experiências, sejam elas negativas ou positivas, elas influenciam na minha atuação enquanto professora. Então estar em sala de aula como uma professora negra, num espaço de foco, já está subvertendo várias coisas que eu um dia não imaginei que seria capaz. [...] Entrar em sala de aula e ver que, a primeiro momento, os alunos ficam meio desconfiados e [questionam] "ah, mas você que é a professora?", e cochichando aqui, cochichando ali, até que a gente consiga, no decorrer dos dias, desenvolver uma relação de proximidade, é desafiador. Mas eu acho que as minhas vivências pessoais, a minha formação política, a minha atuação, a minha formação acadêmica interferem totalmente no que eu sou. Acho que talvez eu não seria nem cinco por cento da professora que eu sou e das discussões que eu consigo tratar com meus alunos se não fossem as vivências anteriores que eu tive. Então eu sinto, com eles, que eu consigo ver as dores e de certa forma acolher isso e tentar reconstruir esse pensamento do que é ser uma pessoa negra, do que é ocupar determinados espaços... acho que eles veem muito isso em mim e eles verbalizam isso também.

Mediadora: Você acredita que o currículo que a gente tem hoje possibilita a construção de uma educação emancipadora, principalmente com relação às questões étnico-raciais?

Entrevistada: Não. O currículo que a gente tem hoje em dia no estado de São Paulo é grotesco. Não possibilita em nada a gente debater temas diversos, muito menos sobre questões étnico-raciais. Acho que sim, a gente começa a ver algumas mudanças, a partir de leis que foram escritas e colocadas em prática, mas ainda assim é de forma muito superficial, né. Então, se o professor não tem uma formação, uma vivência para lidar ali com os assuntos que estão presentes no currículo, ou o assunto não é abordado, ou ele é abordado de uma forma superficial que ao invés de acrescentar, acaba criando mais confusão ainda. Então quando a gente vê debates étnico-raciais, eles estão relacionados não a esse processo de "tornar-se [negro]," de autorreflexão, mas sim de uma imposição externa. Do que adianta eu falar sobre isso na sala se a maioria dos alunos negros não se identificam como tal? Então acho que, tem algumas abordagens que são até legais, mas antes disso, a gente precisaria ter algo anterior, uma conscientização anterior pra que a gente conseguisse construir. Acho que quando a gente fala sobre questões étnico-raciais dentro de sala de aula, acho que é algo que tange um receio, um medo, algo que historicamente, dentro do currículo até, é onde você mais vê falar sobre negros é quando a gente está falando do processo de colonização, então não existe nem referências positivas em ser negro dentro do currículo. Não tem uma aula discutindo sobre o movimento negro, se não for o professor que está ministrando que puxe esse assunto dentro de sala - se tem, é uma foto e dois ícones, algo muito superficial que não dá para você entender nada. Eu entendo que existe uma falta de tempo, talvez, para abordar devidamente todos os conteúdos, mas ao mesmo tempo, eles ficam debruçados em assuntos que seriam muito rápidos de serem abordados do que propriamente as questões étnico-raciais. A Sociologia me permite saber mais sobre esses assuntos, mas ainda assim não estimula o professor a trabalhar sobre isso. [...] O material didático que o estado de São Paulo fornece são os slides. Então eles fornecem os slides, onde a gente acessa, tem tema de uma aula e a gente basicamente dá a aula do slide. No ano passado eles estabeleceram alguns critérios que obrigavam a gente a dar a aula dos slides porque a prova paulista estava relacionada ao conteúdo do slide, existiam alguns exercícios que caiam nessa prova paulista [...]. Então a gente era meio forçado a trabalhar esse conteúdo. Não tínhamos uma autonomia para trabalhar outra coisa. A não ser que você desse uma subvertida ali para ver o que dava pra fazer dentro das possibilidades.

Mediadora: E quais alternativas pedagógicas você utilizava?

Quando a gente tem os slides e um tema, às vezes ele vêm com uma habilidade pré-estabelecida. Então o que eu fazia muito era dar uma olhada na aula, ver o que estava sendo abordado,

escrever os assuntos principais e dentro dos assuntos principais, analisava como eu conseguiria encaixar outros conteúdos que eu achava necessário. Ou ainda se sobrasse aula no tempo eu começava a dar aula sobre outra coisa [...]. Eu tentava subverter dessas maneiras, assim. Tenho alunos que gostam muito de debate, então eu fazia roda de debate sobre algum tema que tivesse a ver também com o que a gente estava tratando. Acho que essas são as formas mais possíveis de subverter, né, sem também que a gente seja penalizado. [...] Uma estratégia que eu uso muito na sala de aula é o audiovisual. Então eu sempre levo algum vídeo que tem uma fala marcante e depois jogo para o debate para eles falarem o que acharam ou não acharam, pergunto se eles já conheciam. Proponho pesquisas como lição de casa, então pesquisa sobre diversos temas. Ou ainda como forma avaliativa, por exemplo: o trabalho do próximo semestre vai ser vocês pesquisarem o que é o movimento negro, o que é o movimento indígena, enfim. Tentar trazer para eles esse lugar da pesquisa. Com o chat GPT o nosso trabalho fica um pouco mais difícil porque às vezes eles copiam o que está escrito lá e nem leem, mas eu acabava fazendo eles apresentarem em sala de aula o que estava escrito no trabalho (risos). Então acho que, dessas formas assim, eu conseguia tratar um pouco mais a questão étnico-racial dentro da sala de aula.

Mediadora: Diante todas essas problemáticas que abordamos ao longo da entrevista, como você encontra motivação pra realizar esse trabalho?

Estou me perguntando ainda na terapia (risos). Mas brincadeiras à parte, acho que a força maior que eu tiro para continuar atuando na área que eu atuo, é justamente a possibilidade que a educação nos traz de ensinar e aprender, ao mesmo tempo. Acho que isso, para mim, é algo muito instigante. É algo que, desde pequena, eu fui festeira e curiosa. Então eu não queria dormir não era só porque tinha barulho; era porque eu queria estar ali no movimento, vendo pessoas, entendendo, questionando, enfim. Então acho que isso é algo que me interessa muito. E ver a condição da educação é algo que me revolta. Então sem querer romantizar ou ser utópica, eu sinto que a minha missão de vida está relacionada à educação. E eu acho que é desse lugar que eu acabo tirando essa força de permanecer dentro da sala de aula. Para além disso, acho que ter a possibilidade de trocar com outras professoras que também são negras como eu, é algo que acaba me fortalecendo [...]. Tenho amigas que são negras e professoras e saber sobre a experiência delas, conversar com elas, é algo que acaba não me fazendo me sentir sozinha. E eu acho que a perspectiva política, né, de ser professor. Há um tempo, O campus da minha universidade estava tentando construir um coletivo de professores da rede, então eu acho que lidar com essas violências de maneira coletiva, acaba fazendo com que o peso seja mais leve.

E eu acho que dialogar com as pessoas é o que eu mais gosto de fazer na vida, dialogar sobre a minha profissão, tentar problematizar ou compreender como é ser um professor no estado de São Paulo, ou como é ser uma professora negra na frente de uma sala de aula, são questionamentos que eu tento a todo momento ter uma resposta e é isso que me instiga a continuar.

Mediadora: Muito obrigada pela sua contribuição, Aretha. Tem mais alguma coisa que você gostaria de trazer para a gente concluir?

Entrevistada: Não, acho que tudo que eu gostaria de abordar foi perguntado. Eu só queria agradecer por essa oportunidade de conversar sobre isso. Acho que o fortalecimento vem de momentos como esse que a gente está tendo, que é problematizar, discutir, entender o que é a educação e o que é a educação para corpos negros. Então eu acho que esse lugar de negação que o nosso povo sempre teve com relação à educação é algo que me revolta e me motiva também ao mesmo tempo. Então eu acho que é muito importante a gente continuar enquanto pesquisadoras e mesmo que nada possibilite a gente continuar, mas ainda assim, a gente permanece tentando trazer essa perspectiva que é do outro, mas principalmente sobre nós. Então te agradeço mesmo, acho que é isso.

Mediadora: Eu que agradeço.

Entrevistada: Marielle
Realização da entrevista: 20 de janeiro de 2025
Duração: 2h05min

Mediadora: Marielle, a princípio, gostaria que você me contasse um pouco sobre as memórias que você tem da sua infância, enquanto uma criança negra, com relação ao seu contexto familiar e ingresso à escola.

Entrevistada: Nossa... é simples essa pergunta, mas ao mesmo tempo complexa, porque a gente tem que voltar lá atrás. [...]. Eu sou filha de um pai que é agricultor, inclusive a minha família paterna veio do interior da Bahia. A minha mãe trabalhou grande parte da vida dela como empregada doméstica, como catadora de laranja e agora, há mais de dez anos, ela trabalha como cozinheira. Eu estudei a minha vida toda em escola pública, tanto municipal, quanto estadual.

[...] Desde a escola na primeira infância, até o ensino fundamental II eu fiquei na rede do município e só no ensino médio eu mudei para a rede estadual. Dentro desse processo escolar eu não me entendia como uma pessoa negra. Até porque hoje eu já entendo que ser negro é para além da tonalidade da pele. Tornar-se negro é outra coisa. A minha família não é uma família que, por exemplo, se racializam. Então esse processo da construção da identidade negra, para mim, foi mais tardio. Eu só comecei a me identificar como uma mulher negra depois que eu entrei na universidade, porque até então eu me identificava como uma pessoa parda e aquele pardo era aquele limbo em que você não é negro demais para ser negro e ao mesmo tempo você não é branco demais para ser branco. Então eu falava: "ah, não sei... pardo". Toda a minha trajetória escolar reforçou essa confusão porque eu tive contato com professores que também não sabia explicar ou trabalhar com essa temática racial. Todas as vezes que eu precisava fazer qualquer prova externa e tinha que preencher como você se identifica racialmente, aquilo era uma bagunça pra mim. Eu pensava: "puts, e agora, o que é que eu sou? Eu sei que eu não sou branca, mas também acho que não devo ser negra". Porque para mim, a referência de pessoa negra era uma pessoa muito retinta. Os professores que eu tinha acesso naquela época não sabiam trabalhar essa questão. Eu vim de Américo Brasiliense e ela é uma cidade muito recente, não deve ter nem 40 anos ainda. É uma cidade que foi construída para receber os migrantes nordestinos para a safra de cana de açúcar da região. Então tinham muitos colegas de escola que, hoje eu percebo que, em sua maioria, eram negros, mas não era aquele “negro” que a gente coloca lá no imaginário, que é o negro africano, não o negro brasileiro. E aí isso não era uma questão comigo. Essa era uma questão com todos os outros colegas, dessa dificuldade de se reconhecer racialmente. Enfim, aí todas as vezes que aplicavam o SARESP que é a prova externa, esse debate explodia. Virava aquela confusão. Os alunos não sabiam o que colocar [na opção de autodeclaração], os professores também não sabiam o que os alunos precisavam colocar, ficava naquela situação delicada. [...] Eu lembro de uma vez que foi até violento na época que isso aconteceu. [...] Um professor já muito irritado com isso, talvez porque não soubesse as ferramentas melhores ali para dar um respaldo para os alunos, ele gritou, explodiu em sala de aula. Ele falou: "abaixa a calça e ver qual a cor da sua bund*. Qual tiver a cor da sua bund*, é a sua cor". E aí isso explodiu mais ainda porque os meninos começaram a mostrar a bund* em sala de aula (risos). Era SARESP, sabe, tinha que estar organizado, enfim. E isso me marcou. Só que quando eu voltei a recuperar essas memórias depois de mais velha, isso ficou muito mais forte, muito mais gritante.

Talvez, inclusive, seja essa a minha grande preocupação... não grande preocupação, mas [um compromisso de] tentar devolver para os meus alunos algumas ferramentas sobre como eles

podem se identificar racialmente. Em todo o meu percurso como professora na escola, eu sempre vou encontrar esse dilema, dos alunos que tem essa dificuldade. [...] Eu pelo menos tento atuar nisso porque eu acho que eu demorei muito tempo da minha vida imaginando ser uma pessoa que eu não era.

Recuperando a memória, da gente perceber os racismos que são muito sutis, né. Eles não eram muito explícitos, até porque os racismos explícitos, acho que eram muito marcados para os alunos que tinham a pigmentação da pele mais escura, mas com a gente rolava racismos muito sutis que não dava, por exemplo, para a gente apontar e falar: "olha, isso daqui é racismo". Porque respondiam com "não, mas eu tô brincando...", ou "não, mas eu também não sou branco". Tem muito disso na escola. Alunos que são negros ou alunos que são indígenas, se a gente for também colocar a categoria de pretos e pardos dentro da categoria de ser negro, isso é muito explícito.

Retomada experiência profissional

E é uma coisa que, eu, como professora, no meu primeiro contato com a escola, tive muita dificuldade pra lidar com isso de novo. Eu precisei lidar com coisas que eu achava que eu tinha superado lá da infância, adolescência, eu precisei voltar a isso, agora como adulta. Então a trajetória de ser professora foi muito difícil. Não só como a própria experiência de docência que é muito difícil, mas ter que rememorar essas coisas novamente e tentar ser a adulta ali na situação, ser a professora ali na situação que vai trazer outros elementos para os alunos se defenderem também em relação a isso; dar alguns puxões de orelha quando a gente precisa dar e de colocar na sala de aula, assim: "olha, por mais que vocês façam, racismo recreativo, porque a gente sabe que vocês fazem, porque a gente ouve piadas com relação a isso o tempo inteiro, aqui na minha frente eu não vou aceitar". Eu começo o meu primeiro dia de aula com os alunos dando esse recado. "Eu não vou aceitar situações racistas, homofóbicas em sala de aula... xenofóbicas ou qualquer situação que seja vexatória ou discriminatória aqui dentro da sala de aula. Eu não tenho controle do que acontece na vida de vocês, eu não tenho controle do que acontece na aula de outros professores. Mas na minha aula vocês sabem que isso vai ser uma questão". Então eu percebo, inclusive, quando eu comento isso com os alunos, o espanto deles, na primeira reação. E eu fico espantada também, porque esse espanto volta pra mim de novo, porque, cara, eles nunca ouviram isso de nenhum outro professor, porque se tivessem ouvido isso de algum professor, isso não seria um espanto. Enfim. Às vezes dá certo, às vezes não dá, porque é isso. Não dá pra gente achar que um aviso vai solucionar essas coisas. Mas acho que explicando pra eles, inclusive, que isso é crime, que isso traz consequências legais, deixa eles

até assustado. Eles não entendem essa dimensão de que o racismo é crime e acham que é só uma brincadeira. Não, a gente não tá falando de brincadeira, isso é crime no nosso país. Então é isso assim, são muitas questões. Para além da sala de aula, que tem toda a dimensão de gestão, de relação com os professores. Eu acho que aí o buraco é muito mais embaixo mesmo.

Mediadora: Você teve professores/as negros/as durante o ensino fundamental ou médio?

Olha só, como é tão pouco, a gente até demora pra pensar. [...] No ensino fundamental, todos os meus professores – até porque era da região do município, então eles tinham que ser concursados – tinha somente uma professora, só que era uma professora substituta. Como a escola que eu estudei era muito precária, os professores faltavam muito, abandonavam, a gente nunca tinha continuidade com um professor, então ela acompanhou a gente por muito tempo. O que eu levo dessa professora é que ela falava, muitas vezes, repetidas vezes, que gostaria de ver os alunos dela em uma universidade pública. Só que na época, eu estava no sétimo ano, oitavo ano. Eu não sabia o que era universidade pública, não tinha pretensão nenhuma de fazer faculdade. Ninguém da minha família fez faculdade. Ninguém do meu círculo de pessoas próximas, quando eu estava crescendo, como vizinhos, primos, amigos de familiares, ninguém tinha feito faculdade. Então para mim, era uma coisa assim, que ela falava e "entrava por aqui e saia por aqui" [expressão de "entrou por um ouvido e saiu pelo outro"]. Mas entrou e ficou. E ela era uma das únicas que falava sobre isso. Eu não lembro o nome dela, eu lembro da fisionomia dela, assim. Tinha tranças, enfim. E tentava, na medida do possível, fazer algum tipo de trabalho. No ensino médio, eu tive aula com o Anderson, que foi meu professor de Sociologia e foi um divisor de águas na minha vida. Eu até me emociono lembrando disso... porque... bom, era aula de Sociologia, então ele colocava muitas questões. Por ser uma pessoa negra em sala de aula e ali eu acho que foi o início dessa tomada de consciência [racial] que é muito longa. Isso foi só no segundo ano do ensino médio. Olha como as coisas aconteceram muito tarde. Depois, no terceiro, eu tive aula de matemática com uma professora. Ela era muito boa, ela era muito exigente, ela realmente era professora. Ela não chegava e passava o tempo dela, assinava o ponto e ia embora. Só que era cruel ouvir o que os alunos diziam sobre ela. Porque já é a professora de matemática. Já é a professora odiada por todos os alunos. E aí ser uma professora de matemática e ser a professora negra... puts... era assim, muito cruel. Eu acho que eu demorei tanto tempo para me reconhecer como uma pessoa negra porque eu não queria estar nesse lugar vexatório que colocavam as pessoas negras. E [senti] muito medo depois, quando eu entrei em Ciências Sociais e comecei a construir esse meu percurso como professora,

o medo de ser essa professora também. De pensar: "poxa, é isso. A gente não tem controle da narrativa". Você está ali exposta para muitos alunos e pensar no que esses alunos poderiam falar sobre mim... Ao mesmo tempo que, por exemplo, eu queria ir com o meu cabelo armado pra escola, até pra ser referência também para outros alunos, tinham dias que eu estava mais sensível e eu percebia que eu escondia meu cabelo; eu abaixava meu cabelo. Quando eu entrei na [escola] particular, por mais que eu já estivesse há três anos na docência, eu senti isso logo de cara. Porque na [escola] particular você conta nos dedos quantos alunos negros têm. Têm mais alunos asiáticos que alunos negros. E você conta também no dedo quantos professores [negros]. Na [escola] particular, acho que embrulhou um pouco mais o meu estômago, porque não existe o trabalho da Lei n. 10.639/2003. Não existe. Não existe nenhum tipo de comemoração, homenagem, respeito ao 20 de novembro. Tanto que eu senti - não sei como a gente pode dimensionar isso, codificar isso - mas na primeira entrevista que eu fiz no colégio particular, o coordenador que me entrevistou colocou assim: "Marielle, aqui na escola a gente é muito respeitoso, sabe... aqui não tem nada disso assim de racismo, homofobia, sabe, porque têm muitas pessoas diferentes. Só que a gente pede que evite de falar sobre isso. Então eu pensei: "poxa, então temos um problema aqui". Não falar sobre já é um problema em si. Então eu não sei até que ponto a gente pode quantificar isso, mas ali eu senti o peso da democracia racial de que não há racismo no Brasil, de que as relações são pacíficas, e os conflitos só se dão por meio dos desentendimentos das relações sociais. [...] [*Entrevistada se emociona durante a fala*]

Entrevistada: São muitas coisas que devemos resgatar e acaba sendo um processo doloroso. Mas eu me solidarizo com você nesse lugar de mulher, negra e educadora também. Então se você quiser fazer uma pausa, depois voltar... como você preferir, como você se sentir mais confortável.

Entrevistada: Tudo bem. Eu até tô surpresa porque eu não imaginava que eu fosse chorar (risos).

Mediadora: Tudo bem, mas qualquer coisa, você me sinaliza.

Entrevistada: Tá bom, tranquilo.

Mediadora: Eu queria saber um pouco como foi o seu processo de ingresso na , inclusive considerando os critérios que você escolheu para cursar Ciências Sociais. Como foi esse processo para você.

Entrevistada: Por mais que eu tivesse estudado no ensino fundamental em uma escola muito precária, ali no ensino fundamental, por volta do oitavo ano, nono ano, eu comecei a me envolver muito com literatura, gostava muito de ler. Quando eu fui para o ensino médio, mudei de escola, para uma escola que era escola modelo na cidade. Ir para essa escola com certeza foi também um divisor de águas. A escola não é nada demais, tinha ar condicionado, mas era uma escola onde os professores conseguiam dar aula. Na medida do possível era uma escola em que os professores conseguiam trabalhar. Depois de mais velha eu encontrei o Anderson, esse professor que eu tinha encontrado no segundo ano, a gente conversou sobre isso e ele falou: "Nossa, Marielle, de longe, trabalhar nessa escola foi uma das melhores escolas na qual eu trabalhei". Só que havia diversos fatores para isso. A escola era muito rígida na questão de regras e comportamento, até porque ela era uma escola em que o diretor era militar, então ele impunha essa presença da ordem, do militarismo. Por outro lado, a escola não tinha muitas brigas, o que era comum em outras escolas. Brigas feíssimas! Eu era muito pequena, magra, morria de medo de ir pra essas escolas e apanhar. Era uma questão de "olhou, não gostou", você já estava no meio de uma briga que você nem sabe como começou. Então quando minha matrícula deu certo nessa escola, pensei "ainda bem! Ainda bem". [...] Nessa escola eu tive contato com professores que tinham uma liberdade maior de dar aula. [...] Eu lembro que na minha época não tinha nem câmera nas salas de aula. Hoje o controle é muito maior, do que a gente fala em sala de aula. A gente recebia material didático, livro didático naquela época. A gente tinha acesso à biblioteca, envolvendo projetos de literatura na escola. Agora, pensando nisso, é até meio bizarro o processo de sucateamento da educação. Eu lembro que nessa época tinha até dentista na escola. A gente ia ao dentista mensalmente pela escola. Passeios, os primeiros passeios que eu fiz de ir para museu, ir para reserva de Mata Atlântica, enfim, foi com a escola. Então tinham algumas coisas que aconteciam que eu acredito que foram importantes para mim também. Só que como eu era uma aluna muito dedicada aos estudos, eu tive uma dificuldade de saber o que eu iria fazer no primeiro momento.

Escolha do curso superior...

No ensino médio, a ideia de cursar uma universidade já estava presente, porque os meus professores falavam muito sobre isso e tinha uma participação da universidade pública na

escola. Eu sou de Américo Brasiliense, a cidade é como se fosse um distrito de Albaia[27]. Tem a UE de Albaia e tem Ciências Sociais em Albaia inclusive. Tanto que os meus professores de Ciências Sociais eram formados pela UE [...]. E tinha a Universidade Federal (UF)[28] também. Então muitos estudantes faziam visitação na escola, falavam sobre a universidade, era mais divulgado dentro da escola pública a universidade pública naquela época do que na escola particular. Hoje já é totalmente diferente. [...]. Isso é uma visão minha. Tem quem discorde disso. Então eu não sabia muito bem pra que área eu iria. Eu pensava: "vai pra uma área que você tem mais afinidade". Mas isso abria um leque em que era muito difícil eu escolher alguma coisa. Então eu já passei por Letras, eu já passei por Física, umas coisas que não tem nada a ver uma com a outra (risos). Não é, por exemplo, eu sempre gostei de [ciências] humanas e fiquei ali em dúvida entre as humanas. Não. Eu fui desde a exatas, da biológicas, eu fui pra humanas, depois eu fui pra linguagem, enfim. Mas a ideia de fazer Ciência Sociais foi com o Sidnei, com esse professor no segundo ano. Não só porque eu achava que tudo que ele falava em sala de aula eu ficava assim: "uau! Eu acho que eu sei muito pouco das coisas". Essas questões culturais e principalmente de política me interessavam muito. Mas ao mesmo tempo eu pensava qual seria a minha perspectiva se eu for fazer Ciências Sociais. E aí em uma época, o Sidnei falou: "poxa, um professor da [...]" não lembro o país. “Lá um professor ganha mais que no Brasil. Nosso índice educacional no Brasil é muito baixo referente a outros países”. E aí a gente ficava especulando quanto que o professor ganhava... e ninguém falava. E ele falou - naquela época ele ganhava R$2.300,00, R$2.400 reais. E ele falava que isso é muito pouco, etc. Só que pra mim, eu imaginava que R$2.400,00 reais era muito. Porque a minha mãe recebia o que, R$1.200 reais. E eu pensava: "nossa, mas pra ser professor ganha isso? Acho que vou fazer Ciências Sociais". E assim, na época, foi a questão dos assuntos da disciplina, mas também foi a questão da remuneração - que poxa, era muito baixo, mas pra mim, naquela época, era muita coisa. Então eu fiquei nessa ideia... eu nem falava que iria fazer Ciências Sociais, eu falava que ia fazer Sociologia, porque era a disciplina que tinha e eu achava que era o curso que tinha que fazer. Isso durou até o meu segundo ano. No meu terceiro ano eu mudei para o [turno] noturno porque eu queria trabalhar. No noturno, a gente sabe que tem uma diferença bem grande do ensino matutino. Eu tinha migrado para trabalhar, mas não trabalhei. Então eu tinha o dia e a tarde livre para estudar, fazer os trabalhos da escola e chegar bem e descansada para ter aula. Eu sentia que ali eu me destacava porque todos os meus colegas de sala já eram trabalhadores, então já chegavam para a escola já cansados. Talvez se eu estivesse em uma escola particular,

[27] Cidade fictícia do interior de São Paulo.
[28] Sigla para manter o nome da instituição em sigilo.

eu seria mediana. Dali, eu continuei tendo contato com a Sociologia. Tive uma professora ótima que também tinha feito Ciências Sociais, tinha feito mestrado também, então ela tinha continuado na pós-graduação. Só que no noturno eu encontrei professores já muito cansados e aí eu me questionei se eu realmente queria ser professora [...]. Na época eu queria fazer Agronomia. Qual é a outra opção? Que aí eu não preciso lidar com gente, vou lidar com bichos. Enfim. Isso ficou. Eu ficava entre Biologia e entre Agronomia. Eu comecei a fazer o ENEM desde o primeiro ano, fui fazendo como treineiro. No terceiro ano eu fiz o ENEM e o vestibular da FUVEST também. Pro vestibular da FUVEST, como eu já teria que colocar a opção [de curso], eu coloquei Zootecnia porque eu achava que não iria passar em Agronomia. [...] E aí eu passei, pela UE, eu passei na primeira fase. Quando eu fui fazer a segunda fase, eu esqueci de levar o meu RG e minha mãe não sabe disso até hoje. Eu esperei em um lugar até dar um certo horário e depois fui para a casa. Eu estava com os olhos muito vermelhos [de chorar] e ela foi me receber e perguntou como foi. E eu só chorava muito e disse: "ah, mãe, acho que eu não passei porque tava muito difícil a prova". Mas na verdade foi que eu não tinha levado o RG. No ENEM, eu tentei Minas Gerais e Mato Grosso, mas como era muito longe, eu ia ter que me deslocar de estado, eu decidi tentar o SISU. Usei minha nota do terceiro ano do ENEM para entrar no SISU e coloquei pra uma [] particular em Presidente Prudente e passei. E a minha mãe que tinha me apoiado durante todos os anos [...], não imaginava que eu fosse passar. Quando aconteceu, a minha mãe falou: "você não vai". E eu falei: "mãe, como assim, você vem me falar agora que eu não vou?". "Não, você não vai, você é muito nova e meu coração de mãe não quer deixar você ir". Eu não tinha nem feito 18 anos ainda. [...] Na época eu fiquei muito brava com a minha mãe, fiquei sem falar com a minha mãe por mais de meses. E eu ficava assim: "você quer que eu trabalhe de caixa de supermercado? Você quer que eu trabalhe ali na lojinha de mil e uma utilidades da esquina? O que você quer para mim, e não sei o que". Minha mãe falou: "não, faz um ano de cursinho aqui, etc". E hoje eu acho que foi a melhor coisa que a minha mãe fez por mim porque... – desculpa, eu sei que tá gravado, mas senão eu teria me fodid* muito se eu fosse sozinha, sabe. Não tinha uma conta no banco, não sabia absolutamente nada. E eu entendo hoje a preocupação dela. Acho que hoje se eu fosse mãe eu também não teria deixado eu ir. Minha mãe foi muito sábia porque ela falou: "se você quer ter esse processo de amadurecimento, de ser adulta, ser independente, então você vai fazer isso aqui. Arruma um trabalho e começa a ser independente". E aí fui fazer um [curso] técnico em administração, porque eu não conseguia imaginar a minha vida fora de uma instituição escolar. Precisava estudar alguma coisa. Então fui conhecer o campus de Administração, pra saber se era legal, até que essa ideia de cursar Zootecnia e Agronomia foi murchando, mas ao mesmo tempo o

pezinho das Ciências Sociais estava lá no meu ouvido. Eu ainda continuava me intrigando pelas coisas, eu ainda queria ter repertório para responder muito mais sobre as coisas. Eu lembro que a primeira eleição que eu votei foi da Dilma e do Aécio. Então naquele momento já tinha... já estava se falando sobre isso, sobre polarização. E eu queria falar sobre as coisas, mas achava que não tinha propriedade pra falar sobre isso. Nesse curso que eu tive, eu entrei em um trabalho, que foi no campo de Administração, que eu trabalhei no setor de RH da ferrovia que na época vinha de Rondonia até Santos. Era a ferrovia Rumo. Foi meu primeiro trabalho. E aí ali, quando eu recebi meu primeiro salário, a minha mãe deixou de comprar as coisas, por exemplo, absorvente, creme de cabelo, creme de corpo, porque ela falou assim: "é isso. Você está no seu processo de querer sua independência, então já vai pegando seu dinheiro e comprando suas coisas". E pra mim, essa foi uma das melhores decisões que ela teve, porque ali eu comecei a me virar e percebi o quão despreparada eu estava pra ir pra outra cidade sem suporte financeiro nenhum da minha família, eu não tinha trabalho, nunca tinha trabalhado, nunca tinha aberto uma conta no banco. Então foi um ano e meio que eu passei que foi esse processo de me preparar pra entrar numa universidade e um pouco mais madura. Nisso, eu lembro que eu era a única mulher do lugar que eu trabalhava. Sempre falavam de política numa perspectiva de direita mesmo. [...] Dali eu olhava aquilo, que foi bom para o meu crescimento e independência, mas foi um ponto de eu falar: "não quero nunca mais pensar em Administração, cursar Administração, isso não é pra mim mesmo". Nessa época, eu já estava um pouquinho mais madura para entender o campo ideológico dentro da Agronomia, inclusive dentro da Zootecnia que seria essa ideia de progresso, de fortalecimento do agro mesmo, "o agro é pop". Nesse momento eu já acessava muitos estudantes e a vida universitária da UE. Eu já conhecia o pessoal da Moradia Estudantil, já conhecia o pessoal da UE também, e isso foi amadurecendo a ideia de fazer Ciências Sociais. Só que quando eu estava lá eu ainda tinha a ideia de sair de casa. [...] E aí é isso, pra gente, mulher, a gente sai da casa dos pais de duas formas: ou pra casar, ou pra estudar. Ainda bem que eu escolhi sair da casa dos meus pais pra estudar. Aí foi isso, prestei o vestibular, passei. Na época não fazia cursinho nem nada. Pensei: "vou tentar, vamos ver o que rola". E aí, enfim. Prestei para Harmonia[29] até porque eu tinha entrado em contato com a minha professora de Sociologia do terceiro ano perguntando para ela qual a diferença das Ciências Sociais de Albaia para as Ciências Sociais de Harmonia. Ela falou: "olha, as Ciências Sociais aqui são mais voltadas pra Antropologia e Harmonia é mais voltada pra Ciência Política". E na época, eu tinha essa ideia de que eu queria fazer ciência política,

[29] Cidade fictícia do interior de São Paulo.

queria mergulhar nesse universo. Até porque eu não entendia muito bem o que era Antropologia (risos). Então eu pensei em ir pra Harmonia, ter uma formação um pouco mais política sobre as coisas. Prestei, passei e fui avisar minha mãe. A reação da minha mãe já foi totalmente diferente da primeira vez porque ela só falou assim: "Nossa, legal que você passou", ela ficou muito feliz de eu ter passado e falou: "eu já não consigo dizer pra você 'não, não vá'", porque eu já tinha 20 anos. Entrei na Universidade Estadual (UE)[30] com 20 anos. [...] Eu tinha juntado um dinheiro já pensando que eu ia sair de casa, enfim, já tinha cortado um pouco desse cordão umbilical. Eu morava ali na casa da minha mãe, mas todos os gastos referentes a mim eram por minha conta. Então ela sabia que eu iria conseguir me virar muito melhor do que com 17 anos. E aí foi isso. Eu entrei em contato com a galera da moradia [estudantil] pelo Facebook, peguei o ônibus e fui. Eu lembro da minha mãe só falar assim: "olha, se der errado, você sabe que você tem uma casa pra voltar". E eu pensava assim comigo: "o filho que sai da casa dos pais não volta depois". Só volta pra visitar. E aí foi isso. Fui pra Harmonia, fiquei com o dinheiro do meu acerto do trabalho, o dinheiro que eu tinha juntado, passei um ano um pouco mais tranquila até me acostumar com esse processo de bolsa, de como pega bolsa, enfim. Foi isso. Aí fui pra Harmonia fazer Ciências Sociais.

Ingresso na

Mediadora: E como foi o seu ingresso na , no curso de Ciências Sociais, considerando também a formação de professores que o currículo propiciava na sua época de discente?

Entrevistada: Eu vou começar a falar uma coisa que eu acho que na pergunta anterior eu não respondi. Eu entrei na UE usando as ações afirmativas, só que eu entrei como uma pessoa parda. Eu preenchi o requerimento e tava lá a pergunta: "como você se identifica racialmente?". E eu coloquei como parda porque eu tinha medo de colocar como se fosse uma pessoa preta e falarem que eu não era, e ter que voltar para a casa por fraudar cota e então coloquei como parda. Eu me identificava como uma pessoa parda até então. Quando eu entrei na UE, primeiro foi um choque de ir para a moradia e ter que lidar com pessoas que eu nunca vi na vida, pessoas inclusive muito diferentes de mim. Esse foi o primeiro choque, porque primeiro eu acessei a moradia e depois eu acessei a . [...] Eu acho que eu fiquei até um pouco mais "pé no chão" – por isso eu agradeço de ter entrado na universidade aos 20 e não aos 17 porque quando eu via

[30] Sigla para manter o nome da instituição em sigilo.

as pessoas de 17 entrando na , eu observava que elas eram muito [...] caóticas. Eu acho que eu seria esse tipo de pessoa se eu tivesse entrado com 17. E a preocupação também de estar em uma cidade que eu não conheço ninguém, então era eu por mim mesma. Eu não podia fazer determinadas coisas porque eu não sei quem iria estar ali por mim. Eu tinha acabado de fazer a transição [capilar] também. Eu lembro que eu entrei com o meu cabelo bem curtinho, tinha acabado de fazer o *big chop* e talvez, inclusive, essa foi a dificuldade que eu tinha para me reconhecer como uma mulher negra anteriormente, porque eu passei por um processo de embranquecimento muito forte. Quando eu entrei na universidade, para mim foi um choque total, porque eu acho que foi uma das primeiras experiências de socialização em uma instituição de ensino que era majoritariamente branca. [...]. E olha que no meu ano, foi o ano que mais entraram pessoas negras na universidade porque foi o primeiro ano de garantir 50% das vagas para estudantes de escola pública. Então nesse primeiro ano, foi uma leva de alunos de escolas públicas que conseguiram entrar na universidade. Alunos negros na universidade. [...]". O choque também de encontrar pessoas que tem uma condição socioeconômica muito diferente da minha. Isso pra mim foi um choque. A grade do curso pra mim... tudo foi um choque. O curso em si, a densidade das leituras... eu saí de um processo escolar, tanto do município, quanto do estadual, em que eu era vista como uma aluna destaque da instituição. Quando eu entrei na universidade eu não conseguia entender um texto. Eu não conseguia entender o que eles estavam falando. Aí eu tive noção do analfabetismo funcional. Então eu lia, mas não conseguia entender. Ah, eu entendi, inclusive, que a forma que eu estudava anteriormente era baseada no "decoreba [...]. Ali dentro da universidade, tinham pouquíssimos espaços negros. A questão do corpo docente, não era uma surpresa para mim, nada novo sob o sol. De você pontuar no dedo a quantidade de pessoas negras. E a ideia de ser professora universitária, eu acho que o processo da graduação foi ruim por ter me feito acreditar que eu não teria espaço ali. Não foi, por exemplo, por incentivo da graduação que eu fui fazer uma pós-graduação. [...] Enfim, eu tenho várias críticas aos professores que nós tivemos (risos)... Durante as Ciências Sociais. Um curso majoritariamente masculino e um curso majoritariamente branco. Na época eu não tive contato com a ideia de proposta do currículo centrado nas relações étnico-raciais, isso não se passava, isso não era falado. Eu acho que depois de muito tarde foi tendo essa ideia da cobrança de que é lei, a lei 10.639, e a gente não tem. Mas isso, por exemplo, foram debates que foram surgindo e sendo discutidos para além da sala de aula, os espaços dos alunos, dos coletivos [...], de outras organizações que tinham que ser feitas, e tinham que ser pontuadas essas questões, porque não se tinha dentro do próprio currículo do curso. Hoje, inclusive, o meu projeto no mestrado tem como objetivo analisar a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura dentro do

cumprimento da lei 10.639, então agora que eu estou tendo contato com o PPP dos cursos, sobre em que medida os cursos trabalham a temática. Agora, a nível de mestrado, que eu estou tendo contato com isso, mas não é um contato que vem, por exemplo, pelo próprio currículo do programa. Essa é uma pesquisa que eu faço e que eu tenho que estar inserida em outros grupos, dentro da universidade e fora dela, que trabalham essa questão. Isso é um espanto, porque dentro da pós-graduação, não há uma disciplina ou disciplinas, professoras, que trabalham isso interdisciplinarmente. Não tem muito. [...] Se na graduação o fato de terem poucas pessoas negras já foi um espanto para mim, na pós-graduação isso foi ainda maior, por mais que a gente saiba que a participação da população negra e indígena nos cursos de pós-graduação é muito pequena, ver isso é outra coisa. No ano que eu entrei [na pós-graduação], que eu também entrei por ações afirmativas, selecionaram 26 alunos. Dos 26 alunos de mestrado, somente eu e mais uma outra colega eram negras. Então é muito menor ainda... é triste. A gente vai ficando um pouco isolado, mas é muito importante a gente estar inserido em outros espaços que vai nos ajudar, principalmente nos momentos em que a gente vai quebrar. A gente vai quebrar, né... dentro da graduação, dentro da pós-graduação, na escola, ou enfim, até nessas dinâmicas da sociedade, a gente vai quebrar sim em alguns momentos. Então estar dentro desses coletivos, estar dentro desses centros de pesquisa, estar dentro dessas comunidades tradicionais é extremamente importante, inclusive para a nossa sanidade mesmo.

Mediadora: Você entrou o curso de Ciências Sociais com a convicção de se tornar professora?

Entrevistada: Não! Eu entrei nas Ciências Sociais e até me perguntavam "você vai fazer o que cursando Ciências Sociais?". E ficava na minha cabeça "meu deus, eu não quero ser professora" porque os desmontes já estavam vindo e eu achava que eu não fosse ter estrutura de saúde pra ser professora. Mas eu gostava do conhecimento que as Ciências Sociais traziam. E quando eu conversei com minha antiga professora, eu perguntei pra ela como era o mercado de trabalho. Eu nunca esqueço a devolutiva que ela me deu que ela falou: "eu não sei se eu fico feliz por você querer fazer Ciências Sociais ou se eu fico triste". [...] Mas eu fui por esse desejo de fazer uma outra coisa disso. Não sabia se eu teria condições de fazer uma limonada com esses limões, mas a ideia era essa. Então quando eu entrei pra fazer Ciências Sociais, eu pensei em seguir carreira acadêmica. Conversando com outras pessoas quando eu entrei na universidade, eles foram falando da possibilidade de sair com os dois diplomas, de licenciatura e bacharelado. As primeiras disciplinas que eu fiz foram no bacharelado. A migração de entender que eu iria para a licenciatura e não para o bacharelado, a pesquisa, foi que, primeiro, a vida acadêmica pra

mim, na época, era inviável, justamente porque eu imaginava que precisaria ter um berço de ouro, que eu ia precisar trabalhar. Naquele momento o bacharelado não iria me dar um retorno financeiro tão rápido quanto a licenciatura. E eu tive contato com outros estudantes que já tinham se formado e estavam trabalhando nas escolas. Então foi muito mais essa questão de precisar trabalhar. Eu passei quatro anos da graduação não trabalhando. Então realmente me dediquei à graduação, ao curso, me inseri nas bolsas que tinham, nos grupos de estudos. E a relação com os professores do bacharelado eram muito cansativas. Justamente por serem homens, brancos, homens inclusive com um histórico de assédio grande na universidade. Então para mim ficou muito distante, muito inviável, tanto que eu não fiz o bacharel até hoje. Fui para licenciatura, tanto porque eu achava que a licenciatura me trazia uma proximidade muito grande com a sociedade, inclusive porque eu passei quatro anos "só estudando" [sinal de aspas], mas envolvida na graduação, eu tinha receio de sair desse processo e voltar para a sociedade depois do "boom" que eu tive. E aí, enfim. Fiz os estágios e já nos estágios eu já sentia o quão difícil seria trabalhar na escola, mas ao mesmo tempo, essa experiência me fez pensar que daria para fazer muita coisa ali que não estava sendo feita. Eu não julgo também os professores que estavam já muito cansados de tentar outras coisas. Hoje eu já não julgo mais, mas na época eu julgava muito [...]. Então a ideia, inclusive, que foi crescendo, essa ideia de ser professora, de terminar a licenciatura e ir para sala de aula começou a ser um processo de indignação. Eu pensava que muito precisava ser feito, que eu recebi muito da sociedade e precisava devolver isso de alguma forma. E eu via isso como uma abertura de atuação e de militância também. Porque se a gente pensar que aqui no Brasil os bons projetos educacionais são difíceis de vingar, eu já tinha saído desse processo de militância de dentro da universidade e imaginava que tinha muito trabalho de base a ser feito na escola. Eu não consigo desassociar a vida docente fora da militância, acho que elas caminham juntas. Tem professor que separa, mas eu não consigo separar isso. Até porque um corpo negro se movimentando dentro da escola é muito político. Eu não conseguia desassociar isso. Terminei a graduação, fui embora de Harmonia e depois consegui aulas em Harmonia e retornei. E aí foi aquela cobrança, aquele peso de não ser mais aluna, ser professora. Eu sentia que eu não sabia nada ainda, por mais que eu já soubesse de muita coisa. Eu pensava "eu sou uma menina. O que eu vou ensinar pra esses meninos também?". Os primeiros anos foram muito difíceis porque o primeiro contato que eu tive foi no ensino público, nas redes estaduais, numa localidade da cidade em que as escolas são muito mais vulneráveis. As escolas estão localizadas na periferia. Então tem muito mais conflito, conflitos violentos. Foi um processo muito violento que eu percebi e que em alguma medida acho que devolvi isso para os alunos também. Porque eu ainda não sabia devolver quando eu

ouvia agressões racistas. Não que eu, hoje, saiba lidar com isso, porque acho que a gente nunca está preparado pra lidar com uma violência. Mas acho que hoje eu tenho outras ferramentas para lidar com isso de outras formas. O processo terapêutico foi fundamental para lidar com esse processo. Fundamental. Senão a escola teria me quebrado de um jeito... assim, ela me quebrou. Em várias situações. Mas eu consertei na medida do possível. O processo terapêutico foi fundamental, mas o envolvimento com o terreiro que foi fundamental pra me salvar de algumas coisas. Eu acho que na época, os alunos inclusive me falavam: "ah, professora, o fulano foi racista com outra pessoa", ou ouvia isso em sala de aula, minha reação era muito violenta: "você não pode falar isso! não dá pra aceitar um tipo desse". Sendo que é uma criança que está em um processo de formação ali... tá, é errado, mas porque é errado. Esse processo é muito difícil, muito difícil, de trazer outras perspectivas para os alunos, que não seja por meio da violência. Só que pra fazer isso, eu precisei primeiro fazer isso comigo antes. E aí eu tive que voltar as memórias de infância, de adolescência, a fase do início da fase adulta também e que voltassem para essas situações, consertar algumas coisas para que eu conseguisse movimentar algumas coisas, porque da forma que eu estava falando, não estava chegando. E aí eu fui me envolvendo e construindo projetos dentro da escola, muitos deles, sozinha, porque o peso do mito da democracia racial é presente em todos os espaços. Todos os espaços. Era uma coisa que, por exemplo, eu sentia que essa violência que os alunos tinham entre eles e consigo mesmos, me afetava, mas não afetava os outros professores. É muito diferente ser um professor negro na escola. Ser inclusive uma professora negra dentro da escola, é dificílimo porque tem alguns tiros que só a gente vai sentir. E encontrar outras pessoas dentro da escola que sejam sensíveis para essas situações também é muito difícil. A gente encontra... mas é muito difícil. Eu passei dois anos e meio trabalhando em uma escola em que eu tinha uma professora como apoio, que era a Flávia*, da sala de leitura. E a gente conversava muito, momentos em que a gente ia pra sala de leitura, desabafava... situações e conversas que eu nunca poderia ter com outros professores. E percepções assim, de por exemplo, quem vão ser os alunos violentos dentro da escola, quem vão ser os alunos que não gostam de interagir dentro da escola, quem são os alunos que ficam no canto, que não gostam de ser vistos, que estão de capuz, de fone. Estão extremamente cobertos para não serem vistos. Esse tipo de sensibilização é difícil a gente ver, professores que são brancos, em sua maioria, sensíveis para essas percepções. Não é que não exista, mas geralmente esses professores passaram pela UE. Então tem uma diferença, mesmo, dos professores que são formados pela UE e os professores que são formados por outras s, no tipo de trato, de sensibilidade. Mas é isso, desenvolver os projetos, porque eu acho que eles são uma coisa que mobiliza mais a escola, eles são muito custosos de se fazer, até porque,

na escola, dificilmente as gestões vão abraçar a causa, dificilmente os outros professores também, e aí vem a responsabilidade que a escola joga a responsabilidade para gente, professores negros, e a gente acaba pegando essa responsabilidade de ser o professor protagonista que vai desenvolver essas coisas. Então chega por exemplo, o novembro negro, e os professores negros da escola ficam com uma sobrecarga de trabalho absurda. Fica a cargo dos professores negros se responsabilizar para isso. Então fica uma responsabilidade, um peso, inclusive, porque se não for a gente, não vai rolar. Então é uma situação em que a escola como um todo deveria se mobilizar quanto a isso, mas ela não se mobiliza, e aí não vou me mobilizar também, porque seria uma sobrecarga de trabalho muito grande. Mas aí vem a militância e diz "não, precisa fazer isso, isso precisa ser feito". E assim, eu digo, ser feito enquanto projeto, porque só vão lembrar da gente enquanto projeto lá no novembro negro. Porque no dia a dia da escola, o professor é por conta, no curto momento de aula que a gente vai ter, dentro da nossa própria temática de ir costurando essas coisas, preparando inclusive, material, porque hoje a gente não conta mais com o livro didático. Com exceção da [escola] particular, mas na particular também o material é outro, a lei 10.639 não existe. Até pensei que, se um dia, eu tivesse tempo, eu gostaria de fazer uma análise do material da Poliedro, onde eu trabalhei recentemente, [para analisar] como o negro é retratado nesse material didático. E o indígena então... enfim. E como a gente tá vindo agora, no estado, sem os livros didáticos, inclusive livros didáticos com uma criticidade legal, não existe, e a gente vem agora com os slides. Que é esse material pronto que vem da SEDUC. É péssimo, tem vários erros, tem várias coisas extremamente equivocadas. Por exemplo, a gente estava até discutindo [...], de que o material didático, por exemplo, eles colocam a Luiza Mahin, que é mãe do Luiz Gama, que ela é só um personagem criado pelo Luiz Gama. Que não se tinham registros e evidências que comprovassem a existência dela. E aí a gente ficou "como assim? Essa mulher existiu".

Enfim, e aí a gente vai vendo que todo material vai sendo fundamentado, inclusive por referenciais de intelectual, de professor acadêmico, que vai dizer que não, que coloca fonte [...]. Então é isso, assim. Ou a gente senta e propõe o nosso material de acordo com outros referenciais, ou a gente vai continuar insistindo no mesmo assunto, ensinando ali a história dominante, a história vista pelo lado dominante. E aí vai vindo a sobrecarga de trabalho, porque a gente vai tentando preparar esses materiais, aí a gente já vem de uma formação que isso também não foi trazido para a gente na formação inicial e aí foi onde tive o meu estalo: "eu preciso continuar estudando, eu preciso entrar no mestrado". Então a ideia de continuar estudando, de entrar numa pós-graduação, não veio da graduação; veio da experiência na escola

de estar nessa situação de [pensar que] o que a graduação me deu, principalmente para atuar na sala de aula de um ensino público, que é majoritariamente composto pela população negra, o que eu tive na graduação não deu conta. Não deu conta mesmo, de longe. E aí a gente vai procurando, outros espaços, outras referências, dialogando com outros professores [...]. A gente vai costurando essas coisas e tentando fazer outro tipo de trabalho docente na escola, mas é difícil, muito cansativo.

Mediadora: Como você consegue fazer esse trabalho mesmo diante de um contexto tão adverso e diante das experiências que você viveu e vive e que também não foram fáceis, tanto como profissional, quanto como mulher negra.

Entrevistada: Eu acho que eu venho fugindo – eu digo fugindo porque eu tentei, durante muito tempo, fugir, da educação. Eu lembro que na quinta série eu escrevi uma carta para uma professora minha, que era uma atividade mesmo para gente escrever uma carta saber como se escreve uma carta, etc. Só que com o que a gente queria ser no futuro. E eu lembro que lá na quinta série eu tinha colocado que queria ser professora. Desde então essa ideia de ser professora me ronda e todas as vezes eu falo "não, não vou cair nessa, vou fazer outra coisa". Só que depois de um tempo, quando eu já estava, inclusive, em sala de aula, eu queria sair daquilo, porque é isso, essa sobrecarga de voltar pra casa quebrada.

São muitos dias que não funcionam pra poucos dias que funcionam. Não é como se a educação como um todo fosse ruim, catastrófica, nem nada do tipo. Mas é que a educação, para mim, ela me deu memórias muito boas e memórias muito ruins, mas as memórias boas são muito poucas e eu não sei se vale a pena os momentos ruins. Só que chegou uma hora que eu pensei em parar de nadar contra a corrente, porque esse processo de estar na educação, ele já vem vindo e indo... parece que é uma coisa que eu tinha que estar lá. [...] Eu sinto que a força que a gente tem que tirar pra fazer isso: levantar cedo, dar muitas aulas, voltar pra casa, ter o pique de estudar, corrigir material, de propor, de conversar com outras pessoas, de continuar a formação, eu digo assim que não é só por mim. Tenho contato há alguns anos dentro da Umbanda, dentro do Candomblé, para saber que não sou só eu que estou ali. [...] Acho que se fosse só eu, sozinha, eu não teria conseguido, nunca... nunca. Enfim. Eu acho que até a proximidade dentro do terreiro e esse processo de cura foi muito bom para mim para ser um ponto no qual eu posso voltar quando eu quebrar de novo. Então não sou só eu ali em sala de aula. *[Entrevistada se emociona]* Sou eu, são outros professores que me ajudaram a estar ali, que vão dialogando

comigo e construindo outras coisas, são meus amigos, são minha família, são as pessoas da minha própria ancestralidade que estão ali me dando força em algum momento pra fazer isso, porque... se fosse realmente somente eu ali, a gente não dá conta. A gente não dá conta mesmo. Ao mesmo tempo que é um processo muito doloroso, é um processo muito rico também, porque a gente só continua pelo trabalho coletivo, pela coletividade que existe ali. Porque a gente enquanto indivíduo, a gente não consegue ir nem na esquina. Então é isso... estar inserida em espaços, como por exemplo, os coletivos, como o terreiro, como a minha rede de amigos, estar em uma pós-graduação em que eu consigo desenvolver o meu projeto de pesquisa com as minhas referências, inclusive trazer referências negras que eu não tinha contato, isso me fortaleceu demais ao ponto de hoje conseguir ressignificar algumas violências e trazer outras referências não só pra mim, mas trazer outras referências pra essa juventude que não vem tendo essa referência. Não é que não têm, a intelectualidade negra foi construída, mas é a questão do acesso mesmo; de saber quem são essas pessoas, do trabalho que elas fizeram, que protagonismo que elas fizeram durante o percurso da vida delas. E quando eu fui descobrindo sobre essas pessoas, isso foi me dando muito mais força e eu precisava compartilhar isso com outras pessoas também, com meus alunos, para ver se em alguma medida isso não salvava [eles] da mesma forma que me salvou tantas vezes. É isso... fico até emocionada (risos).

Mediadora: Você fez parte de algum coletivo durante a sua trajetória acadêmica ou profissional?

Entrevistada: Na graduação, eu tive contato com um coletivo negro que a gente formou justamente porque não tinha nenhum espaço [...] fora o coletivo negro era central. Mas o coletivo tinha mais essa pegada de extensão acadêmica, atividades acadêmicas, que não era o que a gente buscava no momento. Para além dessa formação acadêmica, eu acho que o coletivo Coletivo Diaspótico[31] trouxe pra gente a ideia de: primeiro, saber quais são os estudantes negros na universidade e que estão dispostos a dialogar sobre a sua própria negritude. Dali a gente começou a fazer as primeiras leituras e discussões que eram do nosso interesse. E era uma votação [...]. Uma das primeiras obras que a gente leu foi "Tornar-se Negro" da Neuza Santos Souza. E esse livro me quebrou. Ele me trincou no meio. Eu o li no primeiro ano de faculdade [...]. Eu não consegui terminar o livro porque eu não parava de chorar quando eu o lia. Então foi isso, ter uma rede, inclusive, de amigos negros, na qual a gente se sente seguro de comentar

[31] Nome fictício do coletivo.

coisas só entre a gente, que são muito específicas, assim, muito pontuais. Daí, eu participava de algumas atividades que eram propostas pelo grupo de estudos negros, mas não participava como membro efetivo. Eu só ia como convidada, como participante. E aí eu fiquei, assim, o Coletivo Diaspótico foi encerrado e eu fiquei em um espaço no qual eu só tinha meus amigos, inclusive de mulheres negras que a gente conversava muito sobre as coisas, sobre as relações que vão afetando a gente desde o campo amoroso, desde autoestima, desde os medos, as angústias. E aí, enfim, depois em um piscar de olhos eu já estava na escola, lidando com uma juventude negra na qual eu não tinha muito o tato de saber falar, porque eu acho que eu só... enfim, eu acho que eu cheguei nos meus alunos justamente como se eu estivesse em uma conversa com os meus amigos, de romper mesmo essa barreira entre professor e aluno, de romper mesmo a barreira. Eu não vou colocar a escola realmente como esse grupo negro, mas a escola me trouxe também uma relação com a juventude negra que eu não teria, por exemplo, se eu não estivesse na escola. De saber, por exemplo, dialogar quais são as referências pra essa juventude, que são diferentes das referências que os meus professores tiveram, que às vezes os meus familiares tiveram e que eu tive também. E a gente vai pensando, inclusive, como as referências negras vão sendo constituídas pra essa juventude também e à medida do possível intercalando entre os mais velhos pra eles terem outras referências. Mas é isso, assim. A escola foi me quebrando e me trincando tanto que eu tive um ano muito difícil, no qual eu perdi o tesão pela vida. Eu não imaginava que a vida fizesse sentido, que ela fosse bela em alguma medida... e a espiritualidade que eu tive contato com ela antes, ela foi tirando o couro. Eu busquei ajuda no terreiro, eu já tinha ido em alguns, assim. Mas teve um em específico, que foi o Templo Solar, que ele conseguiu me dar um sopro de vida. Eu tenho [*se emociona*] [...] enfim, o processo de me iniciar em uma casa de Candomblé foi um sopro de vitalidade que eu precisava. Eu lembro que nos primeiros toques que eu ia, eu chorava muito, muito, muito... e enfim, acabei ficando mais de um ano na casa e nesse processo que eu já estava no terreiro, um pouco mais firme comigo, tentando inclusive entender o que era a espiritualidade, como a espiritualidade conversava comigo, porque é uma coisa diferente: uma coisa é eu saber aqui o que é a ancestralidade, outra coisa é eu ler um texto falando sobre ancestralidade. Outra coisa é eu saber como ela conversa comigo sem ser essa comunicação oral que a gente está tendo. Eu acho que eu ainda tô nesse processo e acho que vou ficar nele até o final dessa vida de entender como meus ancestrais vão conversar comigo, vão me tirar de determinadas situações, vão me colocar em outras, vão me dar forças pra muitas coisas. E isso foi me dando inclusive força pra imaginar que eu consigo estar em espaços que são difíceis de estar, mas que são necessários de estar. E aí entrar na pós-graduação foi um desses resultados desse processo. Antes de entrar na pós-graduação eu entrei

no coletivo de estudos negros, participando das discussões, como membro efetivo, que eu me mantenho até hoje, que foi muito bom para mim, foi muito interessante, porque me permitiu também estar em outros locais de cultura negra. Então no coletivo de estudos negros, foi desenvolvido aquele projeto do mapeamento dos territórios negros de Harmonia e eu me inseri nele, por mais que eu tivesse na Educação, por mais que eu tivesse já mapeado quais as escolas e gestões que trabalham com essa temática, eu quis ir para fazer o mapeamento das religiões de matriz africana. Que me levou para conhecer outros terreiros que mexeu inclusive muito comigo, mexeram assim, foi maravilhoso. Ter o contato também com o John foi muito bom [...]. Gosto muito dele, gosto mesmo, porque ele foi muito diferente dos outros professores, de falar assim: "nossa, Marielle, acho que o que você tá falando é muito interessante". Esse processo de escuta mesmo, de sempre aprender e se colocar na humildade de antropólogo [...] e ouvir, reconhecer outras histórias. E ele me ajudou muito, uma vez eu liguei para ele agoniada, porque eu falei: "não tô conseguindo separar a minha vida pessoal, da vivência que eu tenho, do terreiro que eu frequento, com o trabalho de campo. Essas coisas estão se misturando". E aí ele falou: "é, mas a Antropologia é isso aí. Não tem como separar, as coisas estão muito juntas". Então ele foi uma pessoa, um professor que me acompanhou nessa jornada. E através dessa atividade do coletivo de estudos negros eu conheci algumas rodas de samba na cidade. Então eu fui me inserindo, inclusive, dentro da própria comunidade negra da cidade que eu não tinha contato. Estar ali era muito bom, porque todas as socializações que eu tinha era de espaços muito brancos, que iam me matando também por dentro. E enfim, estar nesses espaços, nesses coletivos, é muito importante para a nossa autoestima, para a gente se reconhecer enquanto comunidade, saber que somos muito diversos, nós temos algumas particularidades.
[...]

Mediadora: Você acha que a escola que temos hoje, o currículo que temos hoje, está estruturado de uma forma que possibilite que os profissionais da educação atuem de forma a construir uma educação emancipadora, principalmente com relação às discussões étnico-raciais?

Entrevistada: Não. Te respondo isso muito rápido: não. Tanto que se a escola fosse esse espaço, tanto de formação docente, quanto de formação para os estudantes também, esse processo não seria tão difícil como ele é. O projeto que está sendo desmontado, que com muito esforço foi constituído pelo movimento negro, ele vem sendo desmontado paulatinamente. A gente sempre acha que nunca tem como piorar, mas as gestões que vão se sucedendo no poder são muito maquiavélicas. Eu entrei, por exemplo, no governo Dória, e eu lembro de a gente falar: "Meu

deus, que isso". Hoje o governo Tarcísio, assim, ele vem amarrando a educação paulista de um jeito que as resistências não estão conseguindo se mobilizar. A escola inteira está aparelhada, porque o controle, hoje, desse sistema, é absurdo, que a gente não consegue mais usufruir da nossa liberdade de cátedra e dar a nossa aula do jeito que gostaríamos de dar. Então o material digital já vem pronto e a gente tem que trabalhar com ele porque o aluno vai precisar fazer uma prova sobre esse material digital. Isso, inclusive, tem que ser muito bem pontuado para uma nova formação de dados que a gente está tendo, porque eles estão formando muitos dados através dessas plataformas, que são dados extremamente falseados. O governo Tarcísio vai, no final do governo dele, dizer que a educação paulista melhorou e colocar isso através dos índices, mas esses índices, realmente, quem está dentro da sala de aula sabe que eles não são reais. Ah, porque a educação paulista reduziu a ausência dos alunos na escola. Isso é mentira. A gestão coloca presença para esses alunos para bater a meta no B.I. Então a escola toda hoje, literalmente, virou uma empresa. A gente precisa bater meta. Isso é muito exaustivo, porque está longe de uma ideia de uma educação emancipadora, tanto para uma formação cidadã, quanto para uma formação política e a própria diminuição de disciplina e de carga horária que vai se constituindo na escola. Então nesse ano, a gente tem a informação de que já no ensino fundamental as aulas de História e Geografia diminuíram para dar espaço para a educação financeira. Então, uma coisa a gente tinha o Bolsonaro, essa persona bizarra, burra; mas a gente tem o Tarcísio que é um bolsonarista inteligente. Então é muito mais complexo de lidar com um bolsonarista inteligente, porque eles estão dando um ponto sem nó e estão mudando a legislação. O corpo docente está extremamente amarrado, as gestões estão extremamente amarradas, porque enquanto a direção, vice, coordenação não baterem as metas da escola, eles são retirados desses postos, mesmo que sejam concursados, vão para uma outra escola pra "aprender a trabalhar" [faz sinal de aspas], porque essa tá sendo a diretriz assim, da que vêm das diretorias, das supervisões de ensino. E se os diretores não baterem as metas da escola eles vão ser retirados desses postos e alocados em uma outra escola para aprender a trabalhar, aprender a gerar resultado. Então se o nosso corpo, inclusive, de intelectuais da educação, não estiver extremamente atento a isso, os próximos dados vão ser jogados pra gente, pra população de que a gestão Tarcísio salvou a educação paulista, quando na verdade, ela está enterrando a educação paulista. O resto que resta disso. É isso, né. Tá fazendo esse impedimento mesmo de fazer com que nós, enquanto professores engajados, estamos impedidos de fazer isso. E ainda tem a bomba da reforma do ensino médio. E ainda teve essa reforma no final do ano, com o governo Lula, mas ainda assim, o novo ensino médio se mantém, com sua estrutura, com seus itinerários. E se isso é uma lei federal, porque só existe o novo ensino médio nas escolas

públicas, porque nas [escolas] particulares isso não existe. Não existe. As [escolas] particulares continuam com as suas disciplinas, com sua apropriação histórica do que a gente produziu enquanto humanidade, os alunos vão crescendo nesse abismo. Eu coloco mesmo que a gente está vivendo um darwinismo social da educação. As coisas estão muito bem separadas hoje. E por mais que a gente tenha na universidade essa conquista das ações afirmativas, o que a gente tem hoje de produção dentro da escola não está sendo suficiente para os alunos entrarem na universidade, por mais que existam as ações afirmativas. E aí a gente consegue acompanhar isso até cronologicamente, porque eu entrei [na faculdade] em 2017, foi o ano que a gente teve o maior número de alunos de escola pública, pretos e pardos na universidade estadual paulista. No ano seguinte já teve a reforma do ensino médio com o desmonte da educação até hoje. Então é uma conquista, maravilhosa, enorme, as ações afirmativas no ensino superior, mas [...] no ensino básico, na rede pública, isso está sendo tirado para que esses alunos não alcancem nem a cadeira universitária. Então o projeto está montado de um jeito, e a despolitização e a falta de formação política dos professores vão fazendo com que o projeto vá sendo pensado e a engrenagem vá sendo passada aí.

Mediadora: Você usava materiais complementares em suas aulas? Quais?

[Entrevistada:] Eu usava sim. Quando vieram esses materiais digitais que eu peguei [...] ele era como material, mas não era material obrigatório. Então eu não usava, eu optava por não usar. À medida que foi passando o governo Tarcísio e o aparelhamento das instituições de ensino, eles colocaram isso como obrigatório. Acabou o provão paulista, né, que é essa avaliação que eles fazem pra ver se os alunos conciliaram o material didático. No provão paulista - e o papel inclusive das gestões de fazer isso - nas diversas escolas em que eu trabalhei, na verdade, em todas as escolas públicas que eu trabalhei, era colocado o índice de todo mundo, de todos os alunos, dos professores num telão e iam discutindo: "fulano não bateu a meta"; "oh, professor precisa trabalhar o material digital"; então veio uma pressão, inclusive da gestão, que a gente precisava e era obrigatório, inclusive, o uso do material digital, porque isso ia influenciar no resultado dos alunos. Nós, enquanto professores, não temos acesso à prova, porque não somos nós que corrigimos, então não somos nós que avaliamos, não somos nós que preparamos o material. Então hoje, na escola, não está nem se falando mais de professor; está se falando de colaborador. Porque a ideia do professor foi desmontada. Se o material já tá pronto, se a plataforma já está montada, todo desempenho e o resultado do desempenho é do aluno. Então a figura do professor sai de cena, até porque hoje, um dos espaços da escola mais utilizado é o

laboratório de informática, não a sala de aula. Então, assim, a gente perdeu toda a autonomia da formação educativa porque é isso, a gente não... não somos nós que formulamos o material e não somos nós que avaliamos o aluno. Enfim. Mas quando eu estava no estado, o que eu estava fazendo, tentando encontrar caminho aí: no meu último ano de sala, por exemplo, eu pegava o material digital, via os conteúdos que eles trabalhavam, as referências que eles trabalhavam e falava isso de uma outra forma. Eu trabalhava essas mesmas coisas com os alunos, mas não na metodologia que eles apresentavam. [...] Eu pegava muita aula de Filosofia e Geografia. Nunca peguei aula de Sociologia, por mais que eu seja formada em Ciências Sociais. Na Geografia, dava para trabalhar de uma forma mais dinâmica, principalmente essa questão de território, espacialidade, conflitos, cidade e campo, enfim. Mas em Filosofia, eu conseguia que a gente trabalhasse de uma forma socrática mesmo, através do diálogo. Então é isso: o conteúdo tá sendo trabalhado, mas a forma que está sendo trabalhada é diferente. [...] A última experiência que eu tive nesse formato foi em 2023, que eu ainda conseguia fazer isso. 2024 eu não trabalhei no ensino público, trabalhei no ensino provado. A Gabriela, enfim, a minha rede de amigos que continua no ensino público disse que isso não está mais podendo acontecer porque agora, os gestores, principalmente coordenadores, eles assistem mais às aulas. Então eles têm que estar lá na sala de aula, documentando se você tá seguindo realmente o protocolo, se você tá seguindo o material digital. É isso, por mais que a gente pense em alternativas, está sendo muito difícil vislumbrar outros horizontes possíveis, está sendo muito difícil a gente se movimentar na escola hoje. Mas é isso: novembro negro, a escola está querendo fotinha lá na diretoria de ensino. As coisas acontecem às pressas, é uma semana para preparar tudo, tem escola que decide não fazer nada porque é na semana, no mês de avaliação do provão, no mês do SARESP, não quer afetar as provas externas, então a gente não vai falar. Fala, professor, na sua aula, de forma interdisciplinar, mas como se o material não permite fazer isso? E a gestão cobra para que a gente siga o material. Então tá assim, uma loucura... uma coisa catastrófica que vem acontecendo na educação paulista. Catastrófica. As escolas estão recebendo alguns livros comprados pelo Estado [...], e na última que teve, veio Conceição Evaristo. Veio "Olhos D'Água" e "Ponciá Vivêncio", em grandes volumes para você trabalhar com bastante alunos. Só que hoje, a sala de leitura vem sendo pouco usada, porque o laboratório de informática é mais usado. E aí, tem um projeto chamado "Aluno Leitor", vinculado ao projeto "Leia Mais, São Paulo" e eles disponibilizam livros em PDF para o aluno, o aluno tem que ir até o laboratório, acessar o computador e ler o livro. O aluno não vai ler. Tem 30, 40 alunos naquela sala, um computador, um arquivo de PDF. E aí o que os alunos fazem? Eles passam as páginas muito rápido para dizer que leu e os professores não cobrarem. [...] E aí teve

até uma cerimônia no ano passado em que eles premiaram os alunos leitores e os professores questionaram: "gente, mas isso não é certo, se o aluno não leu". Se você perguntar para ele sobre a obra, vai ver que ele não leu. Mas esse PDF, eles disponibilizam algumas literaturas [...] por exemplo, eles disponibilizaram "O pequeno príncipe preto", mas em PDF. Então não tem de fato um projeto de leitura, que saia desse excesso de telas, porque os alunos já estão com os slides [material digital], precisam acessar às plataformas e ainda vão ter que ler também por uma plataforma. Não leva o livro para a casa, não folheia o livro nem nada do tipo. Então é isso. O estado fornece. Mas como ele fornece aí já é outra questão, né...

Mediadora: Entendi... é isso. Agora a gente realmente concluiu a entrevista, mas se você quiser falar mais alguma coisa, fique à vontade.

Entrevistada: Ah, eu só agradeço a conversa, a entrevista. Fiquei muito feliz por poder contribuir.

Entrevistada: Beatriz
Realização: 09 de dezembro de 2024
Duração: 1h14min

Mediadora: Bom, Beatriz, eu queria que você pudesse me contar um pouquinho sobre as memórias que você tem da sua infância, tanto com relação a sua vivência no ambiente familiar, quanto com relação ao momento que começamos a acessar a escola como um segundo espaço de socialização. Queria saber um pouco como foi esse processo para você.

Entrevistada: Eu digo que a minha infância foi muito feliz, porque eu tive oportunidade – e tenho ainda – de ter avós vivos. O meu avô tem 96 anos e eu tive uma perda: minha avó faleceu em setembro aos 90 [anos] e minha mãe faleceu em agosto, com 73 anos. Mas foi uma infância em que crescemos todos juntos. Os meus tios, eu não os chamo por "tio", "tia". Eles cresceram como se fossem irmãos. A gente se trata pelo nome porque nós crescemos em uma única casa, juntos e criamos esse relacionamento de irmãos. Os meus avós, eu os chamo de "pai" e "mãe" porque eles passaram mais tempo nos criando enquanto minha mãe trabalhava. A minha mãe trabalhou numa empresa durante 23 anos e ela nunca tirou férias porque ela tinha que comprar o material [escolar], as roupas, nós tínhamos que estudar... mas isso não impediu que ela tivesse deixado muitos ensinamentos para nós. Algo que me marcou muito foi que, quando eu

completei 40 anos, minha mãe me ligou e me contou que aos 7 anos de idade eu tinha dito que ia morar fora e ia viajar muito. O meu presente de aniversário aos 40 foi a ligação dela para falar isso. Ela falou: "minha filha, você fez uma faculdade fora" – que eu fiz a Federal de Santa Catarina – ganhei bolsa de estudos pelo [curso de] Espanhol e viajei. Viajei muito. Tanto América Latina, quanto Europa... e ela me falou isso. E eu não lembrava, porque era uma memória de criança. Foi muito bom isso. Eu tenho um irmão mais velho. O relacionamento que eu tive na infância com o meu irmão, fomos muito próximos. A gente nunca brigou, desde a infância até a vida adulta. Minha cunhada até sentia ciúmes da relação que nós tínhamos, de proximidade. Quando ele vinha de férias à Marília, a gente passava duas noites conversando, colocando a conversa em dia. Foi uma infância em que a minha avó ensinou a tabuada para mim e me ensinou a ler até um certo ponto, porque a instrução dela também não foi completa. Pode-se dizer que ela foi semianalfabeta e conseguiu nos ensinar. Fazíamos leituras de cartas, porque a gente recebia muitas cartas dos meus tios e eles faziam a gente ler essas cartas ter essa proficiência leitora. *[interrupção]* Foi uma influência muito positiva. Li muito. Eu comecei lendo gibis e como a gente não tinha muito dinheiro, íamos na feira fazer a troca, aí veio a coleção "vaga-lume" que abriu as portas... É isso.
Mediadora: O que você acha que mobilizou a sua avó a ter esse trabalho educativo com vocês antes de vocês irem para a escola? Ou foi simultaneamente?

Entrevistada: Foi simultaneamente. Eu acredito que, para que nós tivéssemos uma oportunidade maior, porque a transformação ocorre por meio dos estudos. A gente começa a entender isso dentro de casa quando crianças. Eu tinha os meus tios, mais três tios que não tiveram a oportunidade de estudar. Então ela queria que nós tivéssemos essa oportunidade. [...] Tanto que eu e meu irmão fomos os primeiros a fazer faculdade. [...] Talvez ela não soubesse o quão longe a gente chegaria, mas ela queria que a gente tivesse esse acesso à educação.

Mediadora: No contexto familiar que você viveu durante a sua infância, todas as pessoas eram negras?

Entrevistada: Sim, todas as pessoas negras e com várias tonalidades, entra dentro desse colorismo. Minha avó até os 7 anos morou em uma aldeia indígena. A minha bisa por parte de mãe era indígena. A medida em que a gente vai buscando, lendo, acho que há uns cinco anos pensei que posso me considerar uma afroindígena, porque a minha avó era indígena. A minha mãe tinha uma pele mais clara. O meu pai, com quem eu não tive muito convívio, era mais

retinto. Eu tenho uma priminha de terceiro grau de três anos que é branca, mas tem fenótipos negros. Eu estava comentando agora, há pouquíssimo tempo com uma professora, que os pais dela querem colocar ela no balé, mas ela vai ter o enfrentamento do coque, da questão do cabelo. E a família dela, como uma família branca, não sabe ainda lidar com esse tipo de cabelo

Mediadora: E quando você foi para a escola, você sentiu que esse também era um espaço de acolhimento para você?

Entrevistada: Foi um pouco diferente. Eu acho que a escola, naquele momento, poderia ter causado danos muito fortes. Os colegas si não viam essa questão de cor, eles queriam estar todos juntos. Mas a escola era seletiva e colocava as fileiras de pessoas, que na maior parte eram pessoas negras que não se desenvolviam bem pedagogicamente e iam separando. E aí também nas festas, principalmente nas festas juninas, faziam os pares de meninas e meninos brancos. As crianças negras, se houvesse um menino/a dançava. Senão, não dançaria. As professoras nem cogitavam a possibilidade de ter duas meninas negras dançando juntas, também não tinha essa possibilidade. Algo que eu sempre relato é que na época, os agentes, inspetores, olhavam os nossos cabelos para ver se tinha piolho. Só que o cabelo das pessoas negras eles nem olhavam, “porque era tão ruim que nem piolho entrava”. Eu ouvi isso... eu acho que eu tinha uns 8 ou 9 anos de idade. Então a escola já não foi esse ambiente acolhedor. Eu tive uma professora negra somente, e ela já tinha um olhar diferenciado - diferenciado eu digo, por nos acolher, porque com certeza ela deve ter passado situações piores. Então a escola causou isso. [...] Aí foi embranquecendo no ensino médio, porque as pessoas negras não conseguiam chegar até lá e você já começa a ocupar espaços que achavam que não eram seus. Eu estudava à noite em um cursinho particular e via bem menos [pessoas negras], mas como eu estava ali, eu me tornava "igual". Aí eu fui para uma universidade no Sul do país, na década de 90, onde o seu centro de comunicação e expressão [perda de conexão]. [...] [retomada] só tinham duas pessoas negras. Eu tive uma professora de literatura portuguesa, ela me disse assim: "Aqui a sua jornada vai ser mais difícil, porque você é a única mulher negra que tem dentro dessa sala, então isso vai te exigir muito mais. E tudo seu vai ser o dobro. Tudo será cobrado em dobro. Então permaneça forte". Depois, aos poucos, foram chegando os africanos porque a universidade fez um convênio. Em alguns momentos, eles me viam como branca [...]. Isso ficou bem-marcado. Ali na universidade, mesmo tendo feito parte daquele núcleo, eu não senti o racismo pontual e violento. Acho que a minha construção também se deu dessa forma.

Aí eu vim dar aula nessa escola que eu trabalho hoje. É aí que vai entrar a parte do meu letramento [racial]. Eu estava dando aula no 8º ano e tinha na apostila um conteúdo falando sobre o Andy Warhol. E eu sempre gostei de fazer esse cruzamento com personalidades negras, fui buscar o Basquiat. Mostrando as obras do Basquiat, falei: "ele era um jovem, negro, morreu prematuramente...". Quando eu falei que ele era um jovem negro, um aluno falou: "Professora, isso é racismo". E eu perguntei "como isso é racismo, gente? Eu sou uma mulher preta, pobre...". Aí eles viraram e falaram assim pra mim: "mas a senhora não é negra". Quando eles falaram aquilo pra mim, eu tive um impacto muito forte e eu me questionei "como esses alunos estão me vendo?". Isso é preocupante. Então eu achei que eu precisava trazer esse letramento pra eles. Fui pesquisar e encontrei a professora Aparecida Jesus Ferreira da UEPG que trabalha essas questões do letramento crítico racial. Ela estava ministrando uma disciplina sobre a questão do letramento crítico racial entre professores de línguas, uma disciplina do mestrado. Eu fiz uma carta para fazer a disciplina como aluna especial e passei a viajar, faltava ao trabalho, assumia essas faltas, porque eu precisava aprender isso e voltar para a academia para entender. Quando eu voltei para a academia, em uma sala que tinham quinze alunos, éramos eu e a professora negras. Não mudou nada depois de eu ter voltado. Eu me formei em 2000 e acho que fui voltar em 2018. Mas sempre fiz cursos, nunca parei de estudar; sempre viajando, ganhando bolsa, mas eu precisava desse momento para poder ter essa formação. Aí foi outro desafio retomar essa linguagem acadêmica. A professora propôs que ao final da disciplina escrevêssemos um artigo. Eu escrevi um artigo que era sobre a análise dos livros didáticos de espanhol, as imagens de negros e negras no livro. Esse trabalho foi apresentado. Escrevi outro artigo e apresentei também na UNESP e sempre lendo, estudando. Descobri o NUPE e perguntei se eu poderia participar porque eu não fazia parte da UNESP. O grupo se reuniu, abriu espaço para que eu pudesse participar. Depois fiz duas disciplinas na UNIRIO com a professora Glenda Valim que também fazia essa análise midiática das figuras negras e só foi crescendo esse meu interesse pelo tema. Mas os desafios são todos os dias. Hoje eu sou coordenadora e professora e às vezes as pessoas olham e falam assim: "mas você não parece coordenadora". E aí eu falo pra elas "mas coordenadora parece como? Como você imaginou que é uma coordenadora". Aí a gente já sente pelo fato de ter uma coordenadora negra e de você também ocupar alguns espaços que eles acham que você não tem que estar ali. [...]

Mediadora: Você fez o seu ensino fundamental e médio em Marília e o Ensino Superior em Santa Catarina, é isso?

Entrevistada: Isso!

Mediadora: Como você encontra condições para seguir ocupando espaços educacionais onde o racismo incide?

Entrevistada: Eu acho que tudo está embasado no que eu vivi na minha estrutura familiar. Na estrutura que eu tive com minha família, com a convivência com eles, pensando sempre que eles passaram por coisas piores e sobreviveram. Então eu vou conseguir. Por que não? Eu tenho instrumentos, tenho a questão da linguagem e sempre penso que eles passaram por situações piores. Então agora é o momento em que eu sou a voz para conseguir combater esse ciclo, porque se eles sobreviveram, eu também vou conseguir. Eu acho que se dá por aí. Essa força vem de sempre eu estar olhando para trás. A gente ainda pede benção para os mais velhos e essa benção é o que está nos fortalecendo.

Mediadora: Então é algo relacionado à sua ancestralidade?

Entrevistada: Certo.

Mediadora: Qual foi a motivação para a escolha do seu curso superior?

Entrevistada: Eu sempre li muito, e eu muito ingênua, a gente não tinha tanta informação. Eu queria ler o Dom Quixote em espanhol, então pensei em fazer Letras/Espanhol. O meu irmão fez inglês pago. Minha mãe falou: "primeiro um faz, depois o outro faz", porque ela não conseguia pagar para nós dois ao mesmo tempo. Quando chegou minha vez, eu já tinha passado na faculdade, então eu não tive essa oportunidade de fazer Inglês e escolhi o Espanhol porque eu queria ler o Dom Quixote na versão. Aí eu me deparei com um universo muito maior [...]. Mas antes, teve uma passagem muito bacana. Eu estava no cursinho e entrou um professor exclamando "Geni e o Zepelim": "De tudo que é nego torto, do mangue e do cais do porto, ela já foi namorada. É rainha dos detentos, dos pobres e dos lazarentos. Joga pedra na Geni. Joga merda na Geni. Ela dá pra todo mundo...". E eu pensei: "gente, como esse cara tá fazendo isso?". E eu nunca tinha ouvido "Geni e o Zepelim". E ele veio com aquela potência, declamando aquilo muito forte. E aquilo me chamou atenção. Quando ele veio com "Romaria" e fez a análise eu pensei: "é isso que eu quero. Eu quero saber o que está além das linhas". Aí eu escolhi Letras. Mas a minha paixão por Dom Quixote estava lá. Quando eu vi aquele universo todo de Letras,

a teoria da literatura, fiz latim... o Dom Quixote (risos). Pensei: “eu que vou acabar sendo o Dom Quixote nessa história toda”. E foi assim a minha paixão. Fui muito criticada pela escolha do Espanhol. Me perguntavam: "mas por que você vai fazer espanhol?" - "Porque é América Latina!". E aí veio o Mercosul e muitas coisas aconteceram [*interrupção*]. Aí começou minha trajetória no universo do Espanhol. Você vai entendendo que existe um espanhol negro. Quando eu fui para a Argentina pela primeira vez eu me preocupei. Têm 0,001% de negros. Lá eu vou realmente sofrer um racismo. Quando eu cheguei na alfândega o cara falou: "*Que hermosa eres*". "Como você é bonita". Aí eu já falei: "opa, já estão vendo alguma coisa diferente". E aí eles me chamavam lá de *morocha*, que eu também não conhecia, era uma palavra nova. Mulher da pele morena. Eu era o diferente, para não usar o "exótico". As pessoas queriam conversar comigo porque eu era diferente. A primeira vez que eu fui [para a Argentina] foi em 2008. Era diferente, eu andava na rua, ia nos restaurantes e as pessoas queriam conversar comigo. Eu estava com outra menina do Rio Grande do Norte. Nós fomos em um bar de salsa, onde a gente se realizou. A gente encontrou muitas pessoas negras dançando salsa. Encontramos um bar de *reggae*, sabe? Então assim... essa Argentina... me recebeu de uma forma que eu não tinha imaginado. A gente foi descobrindo que tem a Colômbia, que passou por um processo muito doloroso igual ao Brasil. Então a gente vai descobrindo que existe um afroespanhol. Na Argentina, eu fui fazer um curso e tiveram relatos do gueto argentino que levou as pessoas negras para a margem... então você vai descobrindo dentro dessa linguagem e dentro do espanhol.

Mediadora: A sua busca por cursos de letramento racial está relacionada a alguma necessidade de complementação da sua formação docente?

Entrevistada: Na graduação não teve nada. A gente não teve nenhum tipo de literatura africana. Mas eu morei com cinco cabo-verdeanas. Eu aprendi o criolo cabo-verdenano e elas me trouxeram muita literatura. Quando eu descobri Cesárea Evora... eu assisti ao filme "Ainda Estou Aqui" e quando eu ouvi aquela voz... foi assim, muito bom. Foi afetivo. Então teve essa carência num lado profissional, porque a minha universidade não repertoriou para isso e essa busca pessoal para que eu conseguisse repertoriar os alunos que eu estava trabalhando dentro de uma língua estrangeira, dentro do português. Trazer esses autores africanos... descobrir esse movimento - porque eu gosto muito da arte, esses pintores negros, esses escritores negros. Primeiro você apresentar o conteúdo, aí depois você faz esse viés, essa digressão, para falar que esses autores são negros. É diferente, por exemplo, porque hoje a gente tem um Racionais

dentro da escola, que os alunos estão pegando de uma forma muito tranquila. É diferente isso, a margem do tempo histórico é curta, mas houve uma evolução. No meu segundo ano de faculdade eu já dava aula porque eu precisava me sustentar. Então eu já estava ali, passei por colégios militares, colégios confessionais, evangélicos, católicos, mas sempre ali dentro da escola pública. De trabalhar dentro da escola, levar o meu radinho e as pessoas falarem que eu seria roubada. Nunca fui. Então acho que sempre casou essa busca minha pelo conhecimento para poder entender e buscar outras coisas e também isso atingir dentro de uma sala de aula e com as pessoas com quem eu vivo. [...] Porque se eu vivo um casamento interracial, eu preciso fazer um letramento racial com o meu marido, com a família dele que tá lá do outro lado, pra poder me entender e as outras pessoas com quem eu convivo e que vai muito além também. Esses estudantes também. Eu percebo que eles, por exemplo, estão tendo esse letramento muito mais rápido. Quando eu vejo as meninas na escola com os blacks maravilhosos, já cuidando do seu cabelo, mesmo assim a gente precisa muito disso [letramento racial], porque quando a gente vê na mídia o Vinícius Júnior sendo chamado de mac*co, isso também entra fortemente na sala de aula. O outro sendo chamado de mac*co, porque normalizou isso. E o meu papel, o papel dos outros professores é entender isso, parar a aula e explicar quando chama a menina de "cabelo de bombril", a professora não pode falar "não, ela tá brincando com você". Precisa parar. Precisa parar e explicar. Só que o professor também não tem esse aparato todo de entender que ele precisa parar e intervir porque a estrutura do currículo não ofertou isso pra ele. Eu tive que voltar a fazer inglês e escolhi esse currículo que privilegiava a literatura africana. Então a gente já vê que a lei também tá se fazendo cumprir em alguns currículos, não em todos, porque não dá tempo de a gente ver todos esses currículos, o que daria um trabalho bem interessante pra se estudar. Eu acho que está junto, não se separam, essa busca pessoal minha e essa busca pelo conhecimento.

Mediadora: Na sua função de coordenadora, você consegue observar se os/as professores/as têm algum empenho em promover uma educação antirracista, apesar da ausência desse tipo de conteúdo em suas formações?

Alguns têm. Outros também não tem nenhum tipo de interesse, de você por exemplo pontuar, de você fazer dentro do seu plano de trabalho, antes de iniciar o seu ATPC, sempre jogar um texto, você sempre fazer uma fala, ali você ouve coisas equivocadas, vou usar o termo que usaram – que você tá praticando o "racismo reverso" e você tem que parar para explicar que isso não existe. Então você começa a buscar teóricos para provar isso. Vou te dizer o que está

acontecendo comigo: agora que eu já li, sei, agora está me faltando, de acordo com eles, a titulação para eu usar a fala que eu estou usando, porque vem de leituras, para poder dar esse entendimento. [...] O que me falta agora é o título. [...] E quando você cita um teórico, às vezes a pessoa não conhece e aí ela questiona: "de onde você tirou isso? Isso realmente procede?". Então tem hora que você fala assim: "eu realmente tenho que buscar conhecimento, mas o meu papel não é só esse. Agora eu entro nesse dilema que você tinha me perguntado... isso está mais conflitante pra mim agora, sobre eu ter essa força para poder continuar. E as pessoas que estão ao meu redor já perceberam que eu tenho esse cabedal e começam a me cobrar de outra coisa, para eu poder recuar.

Mediadora: Durante a sua graduação, você teve contato com algum coletivo?

Entrevistada: Naquela época, a gente tinha o centro acadêmico. A gente se reunia e fazia alguns questionamentos. Mas tinha uma coisa, às vezes íamos participar de alguma oficina... a história da capoeira dentro da UFSC era muito forte. Tinha o dia da apresentação que era na quarta-feira. A gente se reunia para jogar e fazer algumas leituras e às vezes eu aparecia para poder entender, ouvir, saber de onde vinha aquelas ladainhas, quem era o mestre, o porquê da escolha dos apelidos. Então eu aparecia lá. Tinha a roda de capoeira porque havia um estudo. Não da maneira que eu gostaria, não tinha esses coletivos que a gente tem hoje. A capoeira ainda, vamos dizer assim, era esse coletivo e fazia esse papel. Muito legal essa pergunta porque me fez pensar. Realmente não tinha. E mesmo depois que o pessoal de Angola, Moçambique, Guiné Bissal chegou, eles também se reuniam, comentavam coisas que acontecia dentro da sala de aula; eles também faziam com os colegas esse letramento racial [...] e passavam a se reunir mais dentro da cultura deles, trazendo a música e fazendo esses encontros que eram mais artísticos e mais afetivos. Mas coletivo, não. Faço o reforço que somente a capoeira.

Mediadora: Você acredita que a escola que temos hoje dá abertura para a construção de uma educação emancipadora, principalmente com relação às diferenças raciais?

Entrevistada: Hoje, onde eu trabalho, eu acho que temos essa oportunidade. Nós fazemos as ações – em novembro, a gente precisa ter esse marcador – mas ao longo dos semestres trabalhamos. Todos [os professores]? Não, todos, não. Mas a gente consegue ver que existe uma mudança, existe uma discussão que está sendo levada ao aluno. [...] Acho que hoje tá bem melhor. Acho que o material didático [...]. A gente faz algumas reuniões com a nossa

supervisora. No final saiu um slide que a gente tinha que trabalhar que estava privilegiando a literatura afro-brasileira. Que pena que foi em dezembro que tem menos alunos. Mas está lá: textos... o livro de história, as imagens já começaram [a mudar]. Os alunos já relataram que sentiam vergonha quando tinham que estudar essa parte do Brasil colônia por causa das imagens que eles viam. E aqui, onde eu estou, a gente quer fazer um projeto. Eu já tinha pensando nisso antes quando a gente virou PEI, não deu certo porque a gente também foi aprendendo a ser PEI. Agora foi tomando mais fôlego. Acho que em 2025 a gente consegue implementar esse trabalho de ERER aqui na escola. Acho que agora ele vai se efetivar enquanto projeto para ser implementado. Mas as ações existem. Com poucos professores, mas existem. E a gente percebe também que em outras escolas acontece essas ações, porque muitas coisas são publicadas. Então a gente vê que as escolas estão dando essa abertura, mas vemos que ainda é em novembro. Ao longo do ano, eu posso falar que daqui, se eu vou escolher um texto, faço questão de colocar referenciais negros. Os outros professores também, a questão da imagem, né. Eu já passei momentos aqui, quando era escola regular, no dia da criança, a professora de artes fazer um mural cheio de crianças, eu chamar a coordenadora, enquanto professora de espanhol, falei: "dá uma olhada nesse mural. Você não acha que está faltando alguma coisa aqui?". Ela disse: "sim, está". E eu falei que não era somente a questão racial, só tinha um estereótipo de criança. E eu penso que, ou o mural fica com a diversidade, ou o mural sai. Então a escolha era essa. A coordenadora tinha todo esse entendimento, fez a fala e fomos fazer as pesquisas para encontrar imagens de crianças com deficiência, negras, indígenas, asiáticas, para compor esse mural. Então é esse olhar que a gente tem que ter e fazer esse letramento, porque a pessoa não teve esse letramento. Da próxima vez ela já vai ter esse tipo de entendimento.

Mediadora: Com qual material didático que o currículo paulista tem trabalhado?

Entrevistada: Os cadernos ainda vêm, mas vêm também um material digital. O que vem a ser esse material digital. Você pode encontrar textos, às vezes você encontra, às vezes não... você tem que ter esse olhar mais refinado para conseguir encontrar. Mas tem uma coisa bacana. A gente faz uma ATPC online que é oferecida pela escola de formação que tem o ATPC antirracista. É uma coisa que eu gostaria de estudar. Tem também de educação especial, que você também pode fazer. Os professores precisam fazer dois e dentre as opções, podem escolher esses. Acho que foi algo muito bom. Começamos no ano passado; começou tarde. Mesmo assim, está lá pautado. Independente das áreas, qualquer professor pode fazer. Mas ainda, infelizmente ele está pautado mais nos professores de História, então não entrou o viés da

linguagem, da Matemática, o pessoal das artes também entrando nessa parte. Mas é uma fala plural que você consegue trazer para a sua realidade. Mas acho que se a linguagem estivesse ali, acho que permearia melhor.

Mediadora: Então a escolha do ATPC antirracista é facultativa? Os professores somente fazem se escolherem, senão fazem outro?

Entrevistada: Isso, isso mesmo.

Mediadora: Nas suas práticas em sala de aula, você utiliza quais recursos didáticos? Você leva materiais complementares para além do material do currículo oficial?

Entrevistada: A gente tem que pensar na série que está trabalhando e na demanda que você tem que ter. Por exemplo: teve um ano que eu fiz a impressão de mulheres negras. E eu trabalhava com o terceiro ano. E eles nunca tinham pintado uma personalidade negra. Eu tive que fazer um investimento antes, eu já tive que buscar comprar os lápis dentro dos tons de pele. Eu perguntei para os alunos se eles já tinham pintado - eu peguei várias: Dandara, Conceição Evaristo, e aquelas figuras de desenhos da internet, mas para eles conseguirem identificar os traços negroides e entender que eles poderiam escolher aqueles tons de pele. No terceiro ano, eles disseram que nunca tinham pintado [personalidades negras]. Algo que parece simples, mas a gente percebe na leitura o olhar que o aluno tem em relação às pessoas negras. E aí em alguns momentos, em outras séries, você pode levar um conto, uma matéria que fala sobe as ginastas, as medalhistas... você pode levar uma brincadeira, abordar a origem de uma brincadeira. E assim você vai, dentro do seu currículo, você vai colocando essas estratégias. Aí você também traz coisas da mídia que aconteceram, para a gente discutir e mostrar que isso acontece. Você também pode levar um livro infantil, mesmo no ensino médio, porque os alunos não tiveram contato com esse tipo de literatura. [...] Então dentro do currículo que você vai trabalhar, você pode seguir esse caminho.

Mediadora: Você acha que todas essas escolhas pedagógicas que você faz tem alguma relação com suas experiências pessoais e formativas?

Eu acho que não dá para separar as duas coisas. Tem essa busca minha por conhecimento e a necessidade de levar isso para dentro da sala de aula, porque às vezes os alunos não se

reconhecem. Quando levamos um texto, uma imagem, desperta muita informação e muitos outros gatilhos positivos para aquele aluno que está sentado ali, porque ele só está moldado pela influência da branquitude, mas quando você vê uma imagem, você se reconhece de outra forma, eu acho que esse aluno também se motiva mais por se sentir reconhecido. Não é só aquela imagem de sofrimento... Tem um conhecimento por trás e está relacionado com o resgate do que eu não tive, de poder ofertar esse tipo de conteúdo. Não dá para desassociar as duas coisas. Porque essa construção minha gerou muita coisa. Talvez eu poderia ter me silenciado. Gerou muita informação e volta naquilo que eu falei [sobre seus antepassados]: "se eles sobreviveram, eu também vou sobreviver". No caso dos meus alunos, acho que eles não precisam passar pelo que eu passei. Ponto. É isso. Então esse processo de mudança. [...] Tem um momento em que a gente trabalha o "Navio Negreiro" do Castro Alves, a gente coloca toda a questão literária e entramos no Navio Negreiro. Para eles se torna um pouco cansativo porque é uma questão mais da literatura, da linguagem. Mas quando você leva uma música d'O Rappa, "que todo camburão tem um pouco de navio negreiro", já muda, porque entra na questão da linguagem e eles não entendem o que é "camburão" porque já não se utiliza mais o termo. E aí surge a vontade de ir lá no clássico e entender o que esse Castro Alves estava falando. Entra nisso também, não me apresentaram Castro Alves do jeito que eu apresento. E que alguns tem o privilégio, por exemplo, de ter uma disciplina na UNICAMP com os Racionais MC's. Então eu ainda tenho que encontrar estratégias para levar isso para a sala de aula, que também me traz uma inovação, me traz um conhecimento e eu também vou ter que me familiarizar com esse tipo de linguagem, para que ele também tenha esse letramento em sala de aula. Os recursos, eu também vou ter que buscar.

Teve um ano que passamos o filme do Doutor Gama para os alunos. A gente vai buscando estratégias, realizamos parcerias, discussões produtivas, sabe... e a gente sabe que essas discussões vão alcançar os professores. Cem por cento a gente ainda não tem. Mas quando encontramos bons parceiros de trabalho, a gente consegue explorar bastante.

Mediadora: Muito obrigada pela sua participação. Adorei conhecer um pouco mais sobre a sua trajetória. Você gostaria de retomar algo que não foi dito até então para concluirmos a nossa entrevista?

Entrevistada: Nas eletivas, sempre trabalho com o espanhol e fiz uma parceria com a professora de educação financeira. Eu trouxe a castanhola para apresentar para os alunos. Estavam três oitavos anos e comecei a tocar. Um aluno erguei a mão e falou: "olha, o meu amigo aqui do

lado falou que a senhora é macumbeira". A minha coordenadora só me olhou e eu olhei pra ela. Depois ela me falou: "eu senti que eu estava em uma situação confortável porque ela sabia que eu ia responder". Eu agradeci e falei: "olha, eu adorei essa afirmação. Eu não faço parte de nenhum culto, mas aqui é o momento para eu falar sobre". Mas a gente bem sabe que se fosse uma mulher branca tocando aquela castanhola, não haveria esse tipo de afirmação. [...] Tive essa oportunidade de fala e acho que são nesses momentos que temos que se oportunizar. Quando os alunos falaram pra mim que eu não era negra, acho que foi o que mais me incomodou por imaginar como eles estavam me vendo.

Mediadora: Muito obrigada, Beatriz. Adorei te ouvir e te conhecer um pouco mais também.

Entrevistada: Eu que agradeço!

Apêndice D – Formulário preliminar para agendamento das entrevistas

Manifestação de disponibilidade para participação em entrevista

Prezada professora,

Sou Mariana Alves de Sousa, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNESP/Faculdade de Filosofia e Ciências). Estou realizando uma pesquisa intitulada "Marcas descolonizantes nas práticas e saberes de educadoras negras", submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 50145721.1.0000.5406/ parecer nº 5.048.629). A pesquisa também é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), nº do processo 21/04365-0.

Os objetivos desta pesquisa consistem em analisar e divulgar as contribuições práticas e teóricas que as experiências que constituem o processo formativo de professoras negras apresentam para o campo da Educação.

Acredito que a sua vivência e experiência profissional têm muito a contribuir para esta pesquisa. Por isso, envio este formulário para que preencha caso tenha disponibilidade para que possamos marcar uma conversa via Google Meet.

Desde já agradeço cordialmente pela sua atenção.

E-mail:

Nome:

Idade:

Whatsapp:

Cidade e estado onde atua:

Qual melhor dia e horário para participar da entrevista?

Anexo A – Parecer Consubstanciado CEP

Anexo A – Parecer Consubstanciado CEP

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Marcas da decolonialidade nas práticas e saberes de mulheres negras educadoras

Pesquisador: MARIANA ALVES DE SOUSA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 50145721.1.0000.5406
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.048.629

Apresentação do Projeto:
Trata-se de um projeto de doutorado, para o qual foi apresentado cronograma, com inicio de coleta de dados em dezembro de 2021, que exigira entrevistas abertas com tres professoras.
Nas novas informações básicas, o número de participantes é de doze professores, seguindo sugestão do parecer inicial.

Objetivo da Pesquisa:
O objetivo da pesquisa e examinar a reelaboracao das memorias de educadoras negras brasileiras, a construcao de suas trajetorias docentes e suas buscas por uma sociedade mais justa. Esses objetivos estao claros na muito bem escrita introducao, que conta com referencias teoricas importantes, como Frantz Fanon, alem do resgate de importantes educadoras negras brasileiras. Cito abaixo alguns paragrafos da introducao: Nesse sentido, o resgate da memoria referente aos processos que conduziram as professoras ao exercicio da docencia universitaria e ativismo politico nao se limita a uma retomada do passado. As experiencias relatadas evidenciam que os fatos vivenciados e guardados na memoria podem se associar a um coletivo maior como o de mulheres negras (FONSECA, 2020, p. 36) e podemos tambem dizer que se associam a um coletivo que envolve os demais sujeitos que integram os espacos de educacao formal."
"Essas aproximacoes tambem se manifestam ao observarmos que educadoras negras tendem a adotar a educacao como um instrumento de ressignificacao de suas identidades ao reconfigurarem

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cap.marilia@unesp.br

muito a definir momentos historicos ou praticas. Seria melhor usar termos mais neutros e, para definir epocas e praticas, descrever suas caracteristicas de modo objetivo. A pesquisa e muito rica e ampla para ser engessada por esses termos, que aprecem dar respostas de antemao, ao inves de abrir para perguntas potentes.

Aproveita-se para sugerir a inclusao da obra classica de W. E. B. Du Bois, que tratou do papel da educacao para os negros americanos e tambem do impacto da inclusao dos negros americanos no sistema educacional americano para o conjunto da populacao."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com relação ao TCLE, o novo objetivo está escrito de modo mais direto: "Os objetivos desta sao analisar e divulgar as contribuicoes praticas e teoricas que as experiencias que constituem processo formativo de professoras negras apresentam para o campo da Educacao."

Foi apresentada justificativa para não apresentação das autorizacoes das instituicoes onde serao realizadas a pesquisa, argumentando que as entrevistas não seriam feitas nas instituições, que o escopo da pesquisa não diz respeito exclusivamente à vida profissional das professoras, que o nome das instituições não apareceriam na pesquisa, que as professores já estão resguardadas pelo TCLE e que a instituição de origem da pesquisadora já deu autorização para a pesquisa.

De modo geral, a razão para o pedido de autorização de instituições é o da proteção das pessoas pesquisadas. De fundamental na justificativa é que o TCLE já as resguardaria e também que o escopo da pesquisa vai além da profissão das professoras. O local da pesquisa não é relevante, a autorização da instituição de origem não é suficiente e a publicação do nome das escolas ou faculdades é opção da pesquisadora, obviamente com a autorização de cada entrevistada.

Copio da bem redigida justificativa: "Saliento que o foco da pesquisa nao e especificamente a atuacao profissional das participantes, mas tem o escopo de abordar suas narrativas com vistas em suas biografias, que compreende suas trajetorias em varios aspectos de sua vivencia."

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto esta claro, os riscos sao minimos perto dos resultados e o termo de consentimento esta adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 22/09/2021, após acatar o parecer

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

Continuação do Parecer: 5.048.629

do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Marcas da decolonialidade nas práticas e saberes de mulheres negras educadoras".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1483957.pdf	07/09/2021 14:32:07		Aceito
Outros	Justificativa_nao_assinatura.pdf	07/09/2021 14:19:06	MARIANA ALVES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	07/09/2021 14:14:31	MARIANA ALVES DE SOUSA	Aceito
Cronograma	Proposta_cronograma.pdf	22/07/2021 13:43:17	MARIANA ALVES DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	22/07/2021 13:35:00	MARIANA ALVES DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	22/07/2021 13:34:35	MARIANA ALVES DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MARILIA, 20 de Outubro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br