

DEMAÍSA DE SOUSA ALVES

**TRAJETÓRIAS DE EDUCADORAS NEGRAS: COSTURANDO
MEMÓRIAS DE IDENTIDADES, ESTÉTICA E FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

A474t
2018
Alves, Demaísa de Sousa, 1992-
Trajetórias de educadoras negras : costurando memórias de
identidades, estética e formação / Demaísa de Sousa Alves. –
Viçosa, MG, 2018.
viii, 96f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 80-90.

1. Professoras negras - Brasil. 2. Negras - Identidade racial -
Brasil. 3. Estética. 4. Professores - Formação. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.1

DEMAÍSA DE SOUSA ALVES

**TRAJETÓRIAS DE EDUCADORAS NEGRAS: COSTURANDO
MEMÓRIAS DE IDENTIDADES, ESTÉTICA E FORMAÇÃO**

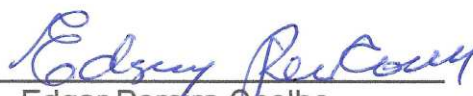
Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título
de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de março de 2018.


Sônia Beatriz dos Santos


Heloísa Raimunda Herneck


Edgard Leite de Oliveira


Edgar Pereira Coelho
(Orientador)

Minha escuridão

Meu cérebro por muito tempo foi instrumento inutilizado,
Carregado daqueles preceitos que forjam dolorosamente o marginalizado,
Senti minhas ideias serem paridas e a memória se fez grande mãe das coisas
que não podemos considerar como vãs.
Eu penso e como dói;
Eu penso e isto me corrói;
Eu penso enquanto o outro me destrói;
E só posso SER enquanto ainda puder pensar.
Por gentileza, deixem a minha palavra gritar.
O pensar é minha forma de realeza,
Minha verdadeira grandeza e um eterno saltar
Para uma escuridão que só eu sei andar
E que ninguém ouse de lá me tirar.

(Juliana Costa, que carinhosamente escreveu este poema para mim)

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Sr. Dourival Passos Alves, por ter-me ensinado o verdadeiro espírito filosófico.

À minha mãe, Sra. Mariza Carvalho de Sousa, mulher guerreira, por ter-me ensinado a *ser* coragem.

Ao meu irmão, Devonait de Sousa Alves, por ter-me ensinado o silêncio das reflexões.

Um grandioso e carinhoso agradecimento às educadoras que participaram desta pesquisa – A elas todo o meu respeito e admiração.

Ao meu orientador, Professor Dr. Edgar Pereira Coelho, pela confiança.

Às minhas companheiras negras de luta, por terem-me ensinado a AFRONTar.

Em especial, à Juliana Rosa e família, pela amizade e intimidade, por terem-me acolhido e me mantido na realidade; à poetisa Juliana Costa, por ter-me apresentado a Ju Rosa e pelas sábias palavras; à Julia Costa, pelo companheirismo e afeto; à Geisa Ramos, pelo incentivo; ao Fabiano Pacheco, pela cumplicidade e calma; à Alice Martins, pelas risadas e sinceridades; aos integrantes do NEAB-VIÇOSA, pela aprendizagem; e a toda a comunidade do Bairro Nova Viçosa, pela hospitalidade e familiaridade.

Aos laços de amizades construídos em Juiz de Fora: minha querida Giulia Rodrigues, pelos encontros sempre memoráveis; Camille Roberta, pela profundidade na voz; Rafaela Moreira, pela sua presença e pelos diálogos; Lia Manso, pelas trocas

e representações; Paula Duarte, pela leveza; Vanessa Lourenço, pela alegria em educar; e aos meus outros tantos amigos e amigas que acompanharam este processo: Bárbara Maria, pela ternura, e Matheus Balbi, pelas cervejas e pelos conselhos.

À Michelle Helena, pelo profissionalismo e por ter-me apresentado “O incrível mundo de Gumball”.

Ao meu companheiro, Nicolás, por sempre acreditar em mim, partilhar as conquistas e superações e estar presente em tudo e pelo amor.

Aos meus amigos de quatro patas, João e Safira, pela compreensão nas muitas vezes em que estive ausente por conta do mestrado e pela demonstração do amor incondicional; e ao Arthur Bozzon, por ter cuidado do João com todo carinho enquanto estive fora.

A você, que agora lê este trabalho: siga os pontos cruzados.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Oralidade: Raça e Gênero	6
1.2. Metodologia: história oral	7
1.3. Narrativas em Tecidos	10
2. REIVINDICANDO IDENTIDADES: PERSPECTIVAS DE RAÇA E DE GÊNERO.....	13
2.1. A Questão da Identidade: Debate Teórico	14
2.2. Ser Mulher e Negra: Experiência Compactada.....	22
2.3. Organizações de Mulheres Negras Brasileiras: Historicizando Identidades.....	33
2.4. Frente Negra e Feminina em Juiz de Fora: Localizando as Identidades dessas Mulheres	36
3. IDENTIDADE E ESTÉTICA NEGRA	41
3.1. Palavra é Linha que se Costura Biografia	43
3.2. A Identidade da Feiura: Memórias dos Corpos Femininos e Negros em Espaços Formativos	45
3.3. Dando Ponto Cruzado: a Formação e a Lei nº 10.639	53

	Página
3.4. “Não tá Isento de Quem eu Sou”: Formação e Trabalho Educativo.....	64
3.5. “Muitos Veem com um Teste para Saber se Eu Realmente Sei”: Intelectualidade Negra na Escola	67
4. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXO	91

RESUMO

ALVES, Demaísa de Sousa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2018. **Trajelórias de educadoras negras: costurando memórias de identidades, estética e formação.** Orientador: Edgar Pereira Coelho.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a construção das identidades racial e de gênero de educadoras negras atuantes em escolas públicas do município de Juiz de Fora, MG. Reflete sobre as trajetórias de docentes negras buscando avançar na perspectiva para as relações etnicorraciais em Educação, costurando categorias de formação – escolar e universitária, de fenótipo negro e de práticas escolares. O percurso metodológico foi desenvolvido sob três pontos: (i) Pesquisa qualitativa em Educação e recurso da história oral como fonte; (ii) Coleta de dados por meio de entrevista aberta com questões centrais e transcrições fidedignas; e (iii) Análise de dados por processo de aproximação e interpretação a partir de intelectuais no campo das relações raciais. Foram encontrados elementos biográficos do ingresso de mulheres negras no magistério juiz-forano e suas atuações pedagógicas. A feiúra foi percebida como marco na constituição identitária das educadoras pesquisadas e os espaços formativos, atravessados pelo racismo e pelo sexismo da nossa sociedade. As falas dessas mulheres expõem resistências e enfrentamentos diversos contra as condições impostas às mulheres negras. A Educação torna-se lugar de (re)invenção de suas identidades, de suas trajetórias e de suas vidas.

ABSTRACT

ALVES, Demaísa de Sousa, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2018.
Trajectories of black educators: tailoring memories of identities, aesthetics and training.
Adviser: Edgar Pereira Coelho.

This research aimed at understanding the race and gender identities constructions of female black educators who work in municipal public schools in Juiz de Fora – Minas Gerais. It ponders over the trajectories of black teachers, seeking to advance in the perspective concerning racial-ethnic relations in education, weaving formation categories – at school and university – black phenotype and school practices. The methodological path was developed under three points: (i) qualitative research in education and resource of oral history as source; (ii) data collection through open interview, with central issues and reliable transcripts; and (iii) data analysis by process of approximation and interpretation from intellectuals in the field of race relations. We found biographical elements of the entrance of black women in the magistracy *juiz-forano* and its pedagogical actions. The ugliness was perceived as a milestone in the identity constitution of the educators researched, the formative spaces crossed by the racism and the sexism of our society. The speeches of these women expose speeches revealsun dry resistances and confrontations against the conditions imposed on black women. Education becomes a place of (re) invention of their identities, their trajectories and their lives.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra, caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial (GOMES, Nilma Lino, 2003).

Esta pesquisa possui seu ponto de partida na condição social da pesquisadora, mulher negra e feminista interseccional¹, porém não se esgota nessas posições. Licenciada em Filosofia, tive contato com o debate acerca de raça e de gênero de forma aprofundada durante a graduação. Orgulhosamente cotista, meu ingresso no ensino superior foi impulsionado por uma dúvida: “a necessária existência das ações afirmativas raciais”. Assim, já marcada pelo interesse em compreender as abissais desigualdades de raça e de gênero na sociedade brasileira e dentro da minha área de formação inicial, finalizei o curso com um trabalho sobre a Filosofia e a Lei nº 10.639/2003². Versando sobre Educação, esse interesse nos estudos acerca das questões etnicorraciais possibilitou a formulação desta pesquisa sobre trajetórias de mulheres negras no seio da escola pública, suas construções identitárias e os espaços formativos da escola e da universidade em suas vidas.

Esta pesquisa se modificou aos poucos e com ela a pesquisadora. Afinal, as correntezas de conhecimentos que por mim passaram envolveram todo o processo de construção e estranhamento aqui sistematizado.

¹Vertente teórica do movimento feminista que reconhece múltiplas facetas das opressões na formação e relação social de mulheres. Analisa categorias como raça, sexualidade, classe, identidade de gênero etc.

²Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira.

Marcadores sociais como raça e gênero são formas de experienciar as relações em uma sociedade. No tocante às mulheres negras educadoras, mesmo nesse cenário de desvalorização da docência, elas representam rupturas com as exclusões de raça, gênero e, conseqüentemente, classe.³

Aquela que antes tinha como horizonte os serviços mais precários da sociedade passa a ocupar um espaço público e político ligado ao saber formal, desmistificando a inferiorização intelectual da pessoa negra. Estudos e pesquisas no campo educacional sobre as trajetórias de professoras negras apontam como suas identidades se constroem na relação social, no cotidiano e em diferentes meios discursivos (GOMES, 1994).

Em constante conflito, ora negando sua pertença racial, ora afirmando sua identidade negra, é importante compreendermos e visibilizarmos esses processos que percorrem memórias coletivas. A escola aparece expressivamente nas narrativas de mulheres negras como local de contradições e representações de ser negro(a) na sociedade que (re)afirmam imaginários.

Trajетórias de educadoras negras mostram como a Educação formal, da escola e da universidade, é campo vasto de memórias, enfrentamentos e transformações. Buscar suas negras vozes, torna-se um exercício profundo, uma vez que ainda se faz necessário debatermos a opressão racial e de gênero na esfera microssocial. Teremos que ir ao passado, costurando a história e tecendo emanações dessas narrativas orais. Falar em mulheres negras e docência requer costurar “lacunas bibliográficas”⁴ que percorrem possibilidades de resistências e práticas pela Educação.

O Estado brasileiro instituiu, mesmo após a abolição do escravismo, Decretos que proibiam ou dificultaram a entrada de ex-escravizados(as) nas escolas. Mesmo assim, é possível averiguarmos a existência de pessoas negras letradas nesse período, o que confirma a criação de estratégias, por parte desse grupo, para frequentar a escola e, ou, ser alfabetizado (SANTOS, 2012).

Dessa forma, adentrar no espaço formal de Educação, diferentemente para mulheres brancas, possibilitou às mulheres negras (re)construírem suas identidades. Indo muito além da alternativa de um matrimônio, a formação escolar constituiu um

³Ver: IPEA – *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, 2016.

⁴Mesmo com contundentes estudos sobre escolarização de pessoas negras, ainda são poucas as pesquisas que abarcam gênero.

meio de superação da histórica subalternização. A posição docente significou, em longo prazo, o constante desmonte do estigma que desqualificava e, ou, inferiorizava o sujeito negro. A construção de práticas pedagógicas – que desvelam o racismo – e a criação de estratégias de intervenção também constituem a ocupação do magistério como ferramenta antirracista e antissexista.

Segundo o “Dossiê Mulheres Negras – Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” (IPEA, 2013), o ingresso dessas mulheres no ensino superior tem crescido consideravelmente nos últimos anos, o que leva a problematizar como esse crescimento tem se realizado, sobretudo as perspectivas de mercado de trabalho para essas mulheres. Através de políticas educacionais – como ações afirmativas raciais e FIES – voltadas para a população negra e pobre, foi-se atestando a efetividade e a necessidade dessas medidas que visam à superação das desigualdades, visto brancos e negros no acesso e na permanência no ensino superior. Situada como escolha profissional de significativo contingente de mulheres negras, a área educacional constitui atualmente forte interesse devido à obrigatoriedade curricular para relações etnicorraciais (BRASIL, 2006).

Quanto à formação de professores(as), a preocupação central atualmente perpassa pela dimensão da pluralidade contida nas relações que se (re)produzem na escola, nas universidades e no campo teórico-metodológico. Ao analisar os processos de construção da identidade etnicorracial de educadoras negras, Silva (2009) demonstra que esse pertencimento faz emergirem práticas curriculares de enfrentamento ao racismo e à discriminação. E, como espaço de debate de formação profissional e humano, o currículo torna-se campo de disputa, onde as relações etnicorraciais colocadas na conquista da Lei nº 10.639 constituem valor primordial.

Entretanto, como aponta Gomes (2003), torna-se impreterível aprofundarmos o debate acerca das questões sobre as formações curriculares no debate da identidade racial, como: quais as formas de construção dessas identidades no cotidiano da escola; quais práticas e necessidades interferem na competência profissional; quais as temáticas para se debruçar e aprofundar no percurso de formação acadêmica e na sala de aula; como podemos elencar essas temáticas; por último, será que as questões raciais constituem essa importância ou são ocultadas no processo formativo?

Nesse jogo de tensionamento, a identidade vai se construindo, ora no reconhecimento, ora no não reconhecimento. Esse não reconhecimento ou percepção distorcida do “outro” resulta em imagens que se tornam cativas de uma falsa maneira

de ser. De acordo com Kabengele Munanga (2009), a identidade negra constrói-se em particularidades históricas, culturais e políticas. Situada no contexto brasileiro, essa construção identitária passa pela “marca” e pela “negritude física e cultural”. Esse processo de construção da consciência política e de luta, constituinte dessa identidade coletiva negra, é dificultado pelo “branqueamento”. Esse ideário da brancura penetra, simbólica e politicamente, a mentalidade dos sujeitos negros.

Gomes (2003) pontua que toda identidade implica a construção de um olhar sobre si mesmo e com o outro. Nessa dinâmica, a identidade negra se assume não por oposição à identidade branca, mas pela negociação conflituosa e dialógica, em que as diferenças se tornam palco dessas representações. O corpo negro, veículo de linguagem de pertencimento e identidade racial, apresenta-se simbolicamente pelos traços, cabelos e tonalidade da pele.

Embora trabalhe com o sentido amplo de Educação, ou seja, a Educação presente em espaços formativos para além dos muros da escola, Gomes destaca que é a escola guardiã das memórias dessas mulheres sobre “ser negro na sociedade brasileira”, muito por meio da estética. Na gama dessas perguntas está a questão de sabermos como a prática educativa, enquanto intervenção no mundo, permite criar condições de outras formações humanas e sociais. Uma Educação antirracista, defendida por Gomes (2005) como, antes de tudo, postura do(a) educador(a) no questionamento sobre a própria conduta ética diante do racismo na sociedade brasileira e que se reflete em sala de aula.

Muitas pesquisas na área de Educação sobre construção da identidade de raça, gênero e sexualidade secundarizam e, ou, apagam a relação com o *outro* nesse processo, caindo, sem perceber, nas amarras do individualismo e da autoafirmação. Este trabalho consiste na problematização desse silenciamento do debate em Educação. É preciso ter em mente que as identidades não são opositoras, mas dialógicas, conflituosas e heterogêneas. As narrativas aqui expostas demonstram o intercuro entre discursos identitários institucionais, cotidianos e extracurriculares.

Para isso, o primeiro capítulo, intitulado “Reivindicando identidades: perspectivas de raça e de gênero”, faz uma contextualização do debate acerca da construção da identidade. Traz brevemente as linhas teóricas do campo dos estudos culturais britânicos e da América Latina. O(a) leitor(a) será introduzido(a) ao debate acerca do essencialismo identitário, resquício de uma visão unidimensional; ao fator do reconhecimento na relação *eu-e-outro*; problemáticas contemporâneas – mundo

tecnológico –, reivindicações dos povos marcados pelo processo de colonização e diferentes contribuições para pensarmos como mulheres negras (re)elaboram suas identidades.

Também apresentaremos arcabouço teórico sobre a constituição da identidade etnicorracial e de gênero, fundamentado em intelectuais e feministas negras. Ao desmistificarem a noção de mulher, essas mulheres sistematizam a ideia de *mulheridades*, experiências que são marcadas pela racialização dos corpos. Para localizarmos essas identidades, precisaremos revisitar a história de organização de mulheres negras, além de mergulharmos na realidade juiz-forana.

Já no segundo capítulo, “Identidade e Estética Negra”, tocaremos na questão da formulação identitária a partir da aparência física, do corpo, dos traços, da textura capilar e da tonalidade da pele, pontuando as falas das participantes. Suas vozes ecoam a relação com o fenótipo, assim como a corporeidade assenta suas identidades negras nos espaços formativos. Abrimos espaço para um debate importante: a politização da estética negra, como as educadoras negras entrevistadas analisam suas formações de gênero e raça a partir da positivação de seus fenótipos.

“Dando ponto cruzado: narrativas, vivências e teorias negras na era 10.639” constitui o terceiro, e último, capítulo desta pesquisa. Analisamos as falas compartilhadas pelas participantes sobre suas trajetórias de identificação racial e de gênero no trabalho educativo enquanto ressignificação de suas próprias histórias de vidas abarcadas pela Lei nº 10.639 e a intelectualidade negra em sala de aula

O sistema de ensino brasileiro tem em sua formação a base eurocêntrica. Pensando nisso, têm-se construído novas perspectivas que rompem com a ideia hegemônica de escola, buscando entendimentos interculturais. A lei de obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira assinala a ruptura com esse etnocentrismo, postulando novas diretrizes e reconhecimento oficial das narrativas afrodiaspóricas na formação nacional.

Na última etapa, mas não definitiva, “Conclusões e Limitações da pesquisa”, encerro esta escrita expondo considerações sobre o percurso científico. Como toda pesquisa nunca é acabada, fechada e irreversivelmente inteira, manifestamos as imperfeições capazes de alavancarem ainda mais debates e contribuições no avanço das relações etnicorraciais e de gênero para a Educação Pública brasileira.

1.1. Oralidade: Raça e Gênero

*O tempo riscou meu rosto com calma
Eu parei de lutar contra o tempo
Ando exercendo instantes.
Acho que ganhei **presença**.
Poema "O Tempo"
(MOSÉ, Viviane, 2007).*

Nesses versos, da filósofa e poetisa Viviane Mosé, o tempo deixa de ser vilão e torna-se um bom companheiro. A presença (grifo nosso) pode ser interpretada como autonomia da fala, da vida e da memória. Afinal, as memórias revestem o baú temporal, organizam a historicidade do humano, os acontecimentos, os eventos e fenômenos, as representações psíquicas e alusões e as nossas marcas individuais e coletivas.

A teorização da memória através da linguagem compreende aspectos visuais, objetivos e subjetivos. A dimensão da temporalidade ordena estudos que integram memória, espaço e história. Como vimos no excerto poético citado, a escrita das memórias auxilia no processo de autoconsciência, uma vez que ela estabelece diálogo entre o presente e o passado. Portelli (2000) anuncia a memória como um dos maiores desafios do século XXI. Enquanto ferramenta para se (re)pensar a história, as ideologias e as dominações, as informações contidas nas memórias e transmitidas pela oralidade constituem o acesso ao mundo sob diferentes visões. Nesse sentido, compreende-se por memória um processo ativo de criações, pleno de mudanças e significações. Já Delgado (2003) define memória como elemento que atualiza e presentifica o passado, não se limitando às recordações, mas confrontando possibilidades, narrativas, sujeitos e identidades.

Desse modo, toda memória reflete um contexto social, político, familiar e nacional. Ao analisarmos as construções das identidades individuais, as memórias de fatos sociais emergem nas narrativas como impactos indiretos e diretos. Pollak (1989) acentua que a memória coletiva nacional se consolidou historicamente de forma opressora, com caráter destruidor e unificador. Aponta, ainda, para a existência de uma memória subterrânea das culturas e histórias dominadas, que invadem os espaços públicos por reivindicações e oposição ao discurso oficial. Assim, “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p. 10) na disputa por legitimidade e reconhecimento.

Os estudos acerca de trajetórias de educadoras negras mostram a importância da memória e da oralidade. O banco metodológico dessas pesquisas perpassam desde método biográfico, entrevistas, conversas transcritas até ateliês biográficos e análise do discurso. As identidades se constroem constantemente no tempo, renovam-se no embate entre memória e história e resistem na oralidade. Gomes (1994), ao afirmar que conhecer o que é ser negra é algo que só pode ser dito por mulheres negras, evidencia como a memória racial e de gênero expressa a eloquência dos conflitos sócio-históricos, políticos e de classe. E são essas memórias o nosso revestimento científico.

1.2. Metodologia: história oral

*A escrita é uma coisa, e o saber, outra.
A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.
O saber é uma luz que existe no homem.
A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e
que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram,
assim como o baobá já existe em potencial em sua semente
(Tierno Bokar, mestre do Mali. BA, Hampate, 1980, p. 167).*

A pesquisadora escolheu como metodologia a história oral, entendida em suas dimensões técnica e teórica, na relação entre memória e história, a qual combina conceitos e estilos da investigação de trajetórias de sujeitos, interligando fontes orais e escritas. A memória e o diálogo são constituintes do mesmo processo. A história oral possui o aspecto de informar sobre povos e grupos aquilo que a história escrita silenciou, distorceu ou marginalizou, além de expor o conteúdo da vida diária, da linguagem cultural e material dessas pessoas (PORTELLI, 1997).

Meihy (2005) evidencia como é difícil definir o que é *história oral*, pois, com avanços tecnológicos e a fundamentação dinâmica e criativa, essa definição ainda é algo aberto, conceituando o recurso moderno em cinco entendimentos: (i) como prática de apreensão de narrativas por meios eletrônicos de processos sociais, facilitando seu acesso; (ii) como formulação de documentos registrados eletronicamente, contudo analisados a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural; (iii) como conjunto de procedimentos provindos de um projeto sob critérios de planejamento para definição de um grupo de pessoas; (iv) como alternativa de estudo da sociedade dados de depoimentos gravados e transformados

em depoimentos escritos; e (v) como processo sistêmico de uso de entrevistas gravadas, do oral para o escrito, como registro de experiências.

A história oral concentra-se na memória humana como capacidade de testemunho do vivido, como construção intelectual de fragmentos representativos, porém nunca em sua totalidade. Assim, não é somente uma lembrança sobre escolhas, experiências, tramas do cotidiano, mas, contextualizadas em determinado núcleo social, essas lembranças conseguem nos dizer sobre uma memória coletiva, conceito esse retomado por Portelli (1997), o qual é caracterizado pelo mito, pelas instituições e em histórias condensadas em outras histórias, mediadas por ideologias, linguagens, senso comum e normas estabelecidas socialmente.

Hambatê Ba (1980) discute como a fonte oral, para alguns estudiosos, recai na problemática da confiabilidade, tal qual na da fonte escrita, e apresenta como não radicalmente oposta, mas, sim, complementar na finalidade do registro compartilhado e transcrito. E que o testemunho, seja oral, seja escrito, deve valer como vale o homem que o produz, que se compromete com a palavra proferida, desenhada no papel ou no vento, ou seja:

O oral não deve ser oposto dicotomicamente ao escrito, como duas realidades distintas e distantes, mas como formas plurais que se contaminam permanentemente, pois haverá sempre um traço de oralidade riscando a escritura e as falas sempre carregarão pedaços de textos (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 230).

Os desafios da metodologia colocados por Portelli (2000) são: (i) tratar a memória como história, sinal de luta e processos em andamento; (ii) que a divulgação das fontes orais promova a luta pelo acesso e democratização da tecnologia da escrita; e (iii) o respeito ao silêncio das pessoas, no direito das pessoas de não revelarem tudo. Segundo esse autor:

Por isso, a essência do nosso desafio é renovar a questão do diálogo. Essa questão significa, novamente, a luta por igualdade. Não há diálogo quando não há igualdade (PORTELLI, 2000, p. 70).

Optamos pela história oral por ser uma fonte em que crenças, mentalidades, imaginários e pensamentos do vivido são dados preciosos, muitas vezes não encontrados na fonte escrita, que tenta ser neutra ou imparcial. São ferramentas primordiais para a compreensão dessas trajetórias identitárias de educadoras negras:

o estudo para conhecer suas percepções; as significações sobre a escolha pelo magistério; seus processos identificatórios enquanto mulheres e negras; seus sentidos dados aos seus corpos negros e à sua estética; a socialização nos espaços da escola e da universidade, as lembranças de enfrentamentos e resistências do passado que deságuam em suas práticas presentes.

Diante disso, esta pesquisa dialoga com a abordagem qualitativa da pesquisa em Educação, em que as narrativas dessas mulheres permitem compreender e perceber sentidos, práticas e escolhas lançadas no mundo, possibilidades, contradições e limites da Educação e dos sujeitos *fazedores* dessa Educação. O silenciamento faz parte da história dos povos subalternizados, sobretudo de mulheres negras. Procurar suas vozes é como exercer o *ciscar* da galinha-d'angola: da criação à recriação, inicia-se um universo de histórias.

A classificação simplificada da ciência no Ocidente dá-se de forma dividida. Ciências matemáticas, da natureza e ciências sociais, agregando o campo da Educação nesse último âmbito. Com desdobramentos dos conhecimentos específicos, as ciências concentram-se no denominado “objeto de pesquisa”, em que o(a) pesquisador(a) pode se debruçar sobre seres imóveis, sem *espírito*, ou se defrontar com seres dotados de fala e significações. Dessa forma, portadora de novas comparações com os demais campos científicos de abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa se arma de princípios teóricos, metodologias e técnicas para derrubar críticas de seu conteúdo e forma de *fazer ciência* (FERREIRA, 2015):

O debate entre estas abordagens quantitativa e qualitativa é antigo nas ciências. Sua diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas) (FERREIRA, 2015, p. 115).

Nesse sentido, Goldenberg (2004) aponta como as críticas às pesquisas qualitativas no meio científico se referem à existência do confronto permanente entre a subjetividade do(a) pesquisador(a) no processo da pesquisa. Para essa autora, essas críticas reconhecem a não neutralidade no processo científico. Entretanto, apresentam meios para prevenir interferências nas conclusões, na busca da “objetivação” ou esforço controlado de manter a subjetividade nas etapas para evitar inclinações tendenciosas e bias/vieses. Sobre isso, Mirian Goldenberg aponta que os

problemas qualitativos são de caráter teórico-metodológico. Os(as) pesquisadores(as) tentam aplicar referenciais positivistas das ciências naturais em sujeitos de estudos das ciências sociais, caindo em armadilhas e limitações como um “indisfarçado pragmatismo”. Confundido muitas vezes com politização e desqualificando o debate no campo teórico do método, essa postura dita *militante* na pesquisa se soma ao problema central da representatividade do caso escolhido em relação com dados obtidos.

As memórias das escolas permeiam seus processos de *ser mulher e negra* na sociedade brasileira, de modo que as educadoras remetem aos desafios dessa dupla discriminação. O corpo negro também se manifesta como comunicador de *racialização*, em que os traços fenotípicos são socializados ao pertencimento racial. O cabelo aparece como principal característica das negras – uma lembrança de quando eram atacadas pelos(as) colegas estudantes; já como educadoras, elas voltam à escola com novos olhares sobre as relações etnicorraciais (SANTOS, 2010).

Os critérios foram: mulheres negras que trabalham como educadoras na rede pública, a partir do sexto ano do fundamental até o ensino médio (trabalham com alunado em fase de adolescência), e que lecionam em qualquer área do conhecimento no município de Juiz de Fora, exclusivamente no centro urbano da cidade.

1.3. Narrativas em Tecidos

Um espectro está assombrando os muros da academia: o espectro da história oral (PORTELLI, Alessandro, 1997, p. 26).

O trabalho científico proposto foi organizado através de entrevista aberta, com questões centrais⁵, para orientar as conversas realizadas pela própria pesquisadora, individualmente, em local combinado previamente com a entrevistada. Foram cinco professoras entrevistadas em seus domicílios, exceto uma, em que foi reservado local privativo, prontamente organizado pela pesquisadora. Vale ressaltar que é empregado o conceito de “educadora” para essas mulheres, porém são todas vinculadas à rede pública de ensino. Atuantes das áreas de História (duas educadoras), Geografia, Língua Estrangeira (inglês) e Matemática, essas professoras

⁵O roteiro com essas questões se encontra anexado.

atuam em escolas públicas da rede do Estado. O contato foi feito de forma prévia, com duas educadoras, que, posteriormente, indicaram outras. No total, foram 27 professoras convidadas, entre as quais nove participaram dos critérios estabelecidos e cinco aceitaram compartilhar suas histórias. Coincidentemente, as educadoras participantes são formadas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), uma vez que não havia critério de formação superior pública, somente atuação docente em rede pública. São mulheres de perfis distintos, que carregam marcas próprias*⁶ que qualificam suas identidades pessoais.

Para resguardar os registros das professoras, optamos por identificá-las, aleatoriamente, com os primeiros nomes de personalidades negras que fazem, ou fizeram, parte da história da Organização de Mulheres Negras Brasileiras. Assim, vamos chamá-las devidamente pelos nomes de Rosália, Jacira, Diva, Beatriz e Luiza.⁷

Para Matos *et al.* (2011), formular boas questões para obter respostas interessantes é parte muito importante na pesquisa com uso de fontes orais. Os dados do campo foram coletados a partir de entrevista e avaliação das respostas dadas pelas participantes, averiguando sua validade e comparando com fonte externa, quando citados acontecimentos históricos.

De acordo com Poupart (2008), as reflexões sobre o uso das entrevistas decorrem de três temas argumentativos: (i) de ordem epistemológica, em que a entrevista do tipo qualitativo seria necessária para exploração profunda da perspectiva dos sujeitos sociais considerados, possibilitando conhecer suas condutas sociais; (ii) de ordem eticopolítica, em que a entrevista potencializaria a compreensão dos dilemas desses sujeitos; (iii) de ordem metodológica, que serviria de instrumento de informação capaz de fazer emergir essas realidades sociais de acesso às suas experiências, consistindo o método em um denunciador ou evidenciador de realidades “marginalizadas”:

E nossos entrevistados? Para quem falam? Para nós, os entrevistadores, certamente – e por isso é tão importante, para a análise da entrevista, saber quem é o entrevistador e como ele se apresentou, para entendermos a relação de entrevista que ali se estabeleceu e, por extensão, entendermos (ou procurarmos entender) por que o entrevistado disse o que disse. O

⁶Consta no segundo capítulo o perfil de cada educadora.

⁷O nome completo e uma síntese das histórias dessas intelectuais escolhidas para dar nomes às participantes desta pesquisa estão na seção “Anexos” .

entrevistado também fala para nossas instituições, depositárias das entrevistas e, muitas vezes, vistas como depositárias da própria “História”. Dependendo da instituição, ela acaba sendo até mais importante do que o próprio entrevistador (ALBERTI, 2012, p. 162).

As conversas foram realizadas com pequeno grupo, de maneira a avaliar a facilidade de entendimento, a consistência interna e externa e as características de finalidade do uso das questões centrais elaboradas. Após serem feitas as adaptações para melhor entendimento, as perguntas foram aplicadas ao grupo participante da pesquisa.

As entrevistas foram coletadas por equipamentos de registro audiovisuais feitos por uma profissional, com permissão de sua presença e de todas as envolvidas na pesquisa. O tempo médio das conversas ficou entre 40 e 90 minutos de duração, deixando os sujeitos narrarem sobre suas vidas. Os dados registrados foram usados na fase de análise. Além disso, as informações gerais foram manualmente coletadas por notas de campo, em que também foram descritos pontos de condução da entrevista e observações da pesquisadora, como: ambiente de trabalho (instituição educacional), perfil dos discentes etc.

Na *arte da pesquisa*, como nos aponta Goldenberg (2004), o olhar curioso do(a) pesquisador(a) suscita práticas do projeto que levam ao campo a bagagem teórica, sem a qual não se pode despir. Há também o compromisso ético da coleta, da análise e da escrita, relacionando dados empíricos com a teoria, a partir do domínio das técnicas sistematizadas na imersão do assunto: delimitação, tarefa, coleta, conceitos. Por fim, é preciso não perder de vista o exercício crítico de organização do material coletado.

2. REIVINDICANDO IDENTIDADES: PERSPECTIVAS DE RAÇA E DE GÊNERO

Nenhuma coisa, dentre aquelas sujeitas a mudança, pode ser exatamente como outra sem se tornar aquela mesma coisa. (Diógenes de Apolônia. Tradução de GRACHER Kherian Galvão Cesar, 2016, p. 26).

O debate acerca do termo *identidade* aparece em diversos campos acadêmicos, como na Psicologia, na Antropologia, na Linguística, na Filosofia e até mesmo na área das Exatas. Por se tratar de pesquisa aplicada às Ciências Sociais, atentamos para o conceito dentro desse âmbito científico, que propõe interdisciplinaridade, para estudarmos a noção de cultura. Dito isso, o debate acerca da identidade aqui apresentado se limitará às transações subjetivas e relacionais, no cerne da análise sociológica, em que o elemento da cultura postula as variedades de princípios do processo de construção identitário.

Identidades, como de raça e de gênero, devem ser entendidas dentro do campo cultural, em que são analisadas a partir da disciplina acadêmica do feminismo e de linhas teóricas que redefiniram o modo de pensar essas questões. Esses estudos partilham as incontornáveis perspectivas de raça e de gênero na tentativa de compreendermos as desigualdades nas sociedades contemporâneas.

Portanto, será apresentado, primeiramente, como teóricos(as) encaram a problemática da construção, formulação e prática dos discursos identitários. Após esse quadro de ideias, esboçaremos a sistematização da constituição de mulheres negras, dilemas e redes que rodeiam essa identidade. Feito isso, ancorar-nos-emos na história, mostrando a trajetória de movimentos de mulheres negras brasileiras,

consolidando as razões que nos levam a estudar as temáticas de gênero e de raça. Para finalizar, este capítulo percorre por caminhos comunitários, versando e contextualizando o que *vi de perto*⁸ na cidade de Juiz de Fora, MG.

2.1. A Questão da Identidade: Debate Teórico

Os processos identitários constituem uma área de estudos controversos e instigantes. Especialmente a partir da década de 1960, esses debates tomaram fôlego com as teorias feministas e antirracistas. Outros fatores que colaboraram para a intensificação desses estudos foram os movimentos das independências das nações africanas, que tinham como um dos pontos mais importantes o projeto de unificação dos povos: a construção de uma identidade nacional (DIALLO *et al.*, 2012).

Como se constrói a identidade? Ela é única e fixa nos sujeitos? Como podemos reconhecer uma identidade? Qual relação há entre identidade e diferença? São as identidades imutáveis, naturais e inclusivas?

Segundo o Dicionário de Português⁹, *identidade* significa:

Sf. 1. Qualidade de idêntico. 2. Paridade absoluta. 3. Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja. 4. Circunstância de um cadáver ser o de determinada pessoa. 5. Equação cujos dois membros são identicamente os mesmos.

Quer seja na realidade das relações humanas, quer seja na realidade numérica, a identidade aparece como algo definitivo, fundamentado em si e absolutamente inalterado. Popularmente, o vocábulo é usado como sinônimo de algo que se caracteriza pela uniformidade e estabilidade, sem polos contrários, tampouco conflituosos em seu interior. Desse modo, casualmente *identidade* quer dizer sobre algo ou alguma coisa que julgamos conhecer em profundidade. Quando proferimos “aquele não é asiático”, “você não é brasileiro” ou ao afirmarmos “eu sou negra”, “eu sou mineira”, há implícitos jogos identitários que por vezes nos são ocultados.

Cotidianamente, utilizamos o conceito de identidade para muitas coisas. Gracher (2016), ao tentar responder o que é identidade, no sentido filosófico, acaba por apresentar esse conceito enquanto pressuposto existente em todo o sistema linguístico, algo que determina o indivíduo e, ou, nomeia a sua distinção. Entretanto,

⁸ Referência ao título do livro/tese de Nilma Lino Gomes, *A mulher que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*.

⁹ Dicionário online encontrado no endereço <<https://www.priberam.com/dlpo/identidade>> .

por não ser fechada em uma única definição, essa noção se mostra fundamental na qualificação da realidade.

Brandão (1986) argumenta que, para se apreender o que é identidade, torna-se necessário nos aprofundarmos no *outro*, lançando-lhe um olhar de maior compreensão. Esse *estranho* aparece como a *diferença*, aquilo que caracteriza o *não eu*. Por isso, analisa o encontro com a *diferença* sob cinco aspectos, a saber: (a) a construção social da noção de pessoa; (b) a constituição da identidade enquanto categoria atributiva de significações nas relações interpessoais; (c) o contato interétnico nas sociedades, suas implicações territoriais; (d) a estrutura relacional dos grupos étnicos e da sociedade branca dominante; e, por fim, (e) as relações, mudanças e formação dessas identidades em constantes aproximações. Os estudos antropológicos que investigam os elementos da vida, da simbolização e das representações do mundo social cruzam as fronteiras com a Psicologia e a Psicanálise, o que se denomina o campo da Cultura. “O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou” (BRANDÃO, 1986, p. 01).

O entendimento sobre a diferença se confunde na própria consciência da alteridade. Esse *outro* que nos alerta os sentidos nada mais é do que o espelho do *eu* que se atrai, curiosamente, tentando controlá-lo. Nessa turva relação, ao buscar legitimar a dominação sobre esse estranho, são inventadas nomeações que, internalizadas pelo sistema simbólico, se tornam categorias vivenciadas pelos *sujeitos-personagens*.¹⁰

Precursor dos estudos e conceitualização da *identidade* dentro da Psicologia Social¹¹ no Brasil, Antônio da Costa Ciampa apresenta a constituição do *eu* nas correntezas das relações que o rodeia, fazendo um tratamento crítico e dinâmico do conceito. Pensada como processo que possibilita modificações dadas as condições materiais, sociais e psíquicas do indivíduo, Ciampa designa identidade como invenções de sentidos que geram a própria vida humana. O sujeito acaba por

¹⁰Referência aos conceitos abordados por Marcel Mauss, que defende a ideia do *eu* enquanto inata, sendo os papéis sociais desempenhados de forma a criar personagem complexo e posições nas sociedades. Livro disponível no endereço <https://monoskop.org/images/f/f2/Mauss_Marcel_Sociologia_e_antropologia_2003.pdf>. Quinta Parte.

¹¹Perspectiva que rompe com a visão que conciliava personalidade e identidade, baseando-se no pensamento marxista de compreensão das transformações sociais.

incorporar papéis interpelados pelos outros e assumidos como idealização. Entretanto, esses papéis são ininterruptamente colocados sob novas condições, contextos históricos e culturais que solicitam também novos *eus*. Assim, identidade torna-se movimento que se dá com a diferença. Essa *identidade metamorfose*¹² acontece a partir da trajetória pessoal, dos anseios do futuro e do contexto social em que o sujeito está incorporado. A cultura exerce padronização nas práticas e nos rituais que estruturam determinados valores na sociedade (SILVA, 2009).

Para Dubar (1997), a relação entre o *eu* e o *outro* é concebida pela socialização que compreende os processos de construção da identidade. Para esse autor, não se pode isolar a identidade, defendida como algo não dado. É preciso falar nesse *outro*, uma vez que é o reconhecimento desse *não eu* que constitui a própria identidade. A socialização permite, sob vários aspectos, o estabelecimento da atividade identitária, sua recusa e, ou, criação.

Desse modo, ao assumirmos uma pertença identitária, estamos, pois, no movimento com a diferença. Nessa dinâmica, os processos de interação ocorrem no âmbito pessoal, dos sistemas de trabalho e da formação educacional.

Ao permear os Estudos Culturais¹³, *identidade* é caracterizada sob vários ângulos. Renomadas autoras e autores do campo partem do conceito para investigar as relações de poder¹⁴ na modernidade – ou pós-modernidade –, as representações sociais, o sentimento de pertença coletiva, dos códigos compartilhados, entre outros sentidos. A cultura aparece como prática que produz significações na relação entre *sujeitos-mundo-sujeitos*.

Apesar de ramificados, atualmente os estudos acerca da identidade concordam com a visão antiessencialista, formulando críticas que apontam para a impossibilidade de se compreender a identidade enquanto dimensão predeterminada.

¹²Conceito apresentado por Ciampa no texto “Identidade”. Disponível em: <<https://psico48.files.wordpress.com/2012/04/ciampa-a-identidade.pdf>>.

¹³Origem dos estudos surge de forma organizada pelo Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), buscando compreender as mudanças nas relações e valores na Inglaterra pós-guerra, mais detalhamento no artigo de Ana Carolina Escosteguy. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf>.

¹⁴Estudado na Sociologia, Weber caracterizava o poder como imposição da vontade sobre o outro, mesmo em situações de resistência. Foucault, ao refletir sobre a sociedade moderna, aponta como os novos saberes, como da Economia, Biologia, Direito, Psiquiatria, consolidam a disciplinarização dos corpos e das mentes. Nessa lógica do controle, o saber científico é colocado como dimensão absoluta, pautando a *normalidade* e a *anormalidade*. Nessas sociedades complexas, o poder acontece na coerção das forças daqueles que subvertem o conhecimento para dominar.

O consenso parte das identidades culturais como flexíveis e em constantes negociações de sentidos com os meios sociais e históricos.

Ao relatar esse embate teórico sobre o conceito, Kathryn Woodward (2000) busca destituir de credibilidade a concepção essencialista que, basicamente, reivindica a identidade como uma verdade biológica e atemporal. Nessa perspectiva, autores(as) trabalham – há resquícios dessa visão apesar de cientificamente abandonada – com o estabelecimento de verdades fixadas no passado – como uma história comum partilhada e inquestionável – e uma verdade calcada no corpo – como definição biologizante da identidade, dando-a o elemento da pureza. A antropóloga e professora da Open University, ao se debruçar sobre o que leva pessoas a assumirem posições de identidade e se identificarem com esses lugares, mostra que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Pensar, pois, nas representações¹⁵ que criamos, enquanto processo cultural que formulam conjuntos simbólicos, desobscurecem práticas marcadas por sistemas classificatórios.¹⁶

Ao classificarmos o *outro* pela diferença de raça e gênero, por exemplo, fabricamos modalidades de exclusão social, uma vez que pautamos essas diferenças como sinônimo de inferioridade e, ou, debilidade. Silva (2002) faz uma breve seleção de composições assertivas dos verbetes *identidade* e *diferença*, dada a confusão epistêmica. A *diferença* não pode ser confundida, segundo esse autor, com *diferente*. O primeiro refere-se a um movimento não ordenado, que se multiplica e é visto sempre do ponto de referência, o da *identidade*. E o segundo equivale àquilo que está estagnado, fixo e definido. Para esse arranjo investigativo, a identidade depende tão somente da diferença. A diferença demarca a maneira como o *eu* encara o *outro* e o que isso quer dizer sobre o *eu*, configurando seus apelos a essa identidade.

Ao construirmos esses pensamentos binários, engendramos no mundo as relações de poder. Ao demarcarmos o *nós* e o *eles*, também definimos uma identidade e, ao acolhê-la, somos chamados a assumir determinadas características de discursos.

¹⁵O conceito de representação nas ciências sociais encontra sua formulação em Durkheim. Para o teórico, distinguir representações individuais das coletivas seria a especificidade da Sociologia. A antropologia desenvolve essa concepção sob o prisma do imaginário social, enquanto os Estudos Culturais expõem o conceito como fundamento das identidades culturais e políticas.

¹⁶Modelo que aplica a noção de distinção entre *nós* e *eles*, princípio da diferença. Enquanto instrumento para compreensão das relações sociais, os sistemas classificatórios verificam a permanência das desigualdades.

O que Tomas Tadeu da Silva (2000) chama de *obras da linguagem*, as entidades da diferença e da identidade não decorrem do mundo natural, ou seja, não as encontramos puras, no meio natural, mas são exclusivamente frutos do ato da fala. Essa linguística saussuriana¹⁷ se refere ao sistema de significações que produzimos, na relação do *é* e do *não é*. Porém, semelhante à linguagem, a identidade e a diferença não podem ser preestabelecidas, pois essas *criaturas* discursivas estão constantemente escapulindo, escorregando por entre nossos dogmatismos.

Diante disso, o mundo cultural permite (re)construirmos ativamente esses lugares, evocando recursos simbólicos e materiais que sustentam discursivamente nossas posições. “Aquilo é” e “aquilo não é” são fabricados pelo enunciado e pelo imaginário que se encarrega de produzir imagens sobre o “aquilo”. Essas noções só existem no mundo cultural, humano e social em que os signos são envoltos da autorreferência. De outra maneira, dizemos sobre outrem o que não dizemos sobre nós mesmos e delimitamos o *nós* e o *eles* na fronteira das reduções.

Os pressupostos metodológicos que atentam à materialidade dos sistemas simbólicos são analisados nas práticas sociais e nas modalidades de formação cultural na vida dos sujeitos.

Sendo algo não inato, esse processo se caracteriza pelo *jogo de relação*, entre distâncias e aproximações. Vale ressaltar que essa dinâmica acontece sempre articulada nas relações de poder, ou seja, poder entendido enquanto tensionamento que produz repressão (GOMES, 1995). As produções identificatórias em curso estão presentes nos arcabouços epistemológicos que construímos em suas atribuições e em seus impactos na formação subjetiva individual e na subjetividade coletiva.

Notoriamente, as mudanças provindas com o capitalismo, com o fenômeno da globalização e o desenvolvimento das tecnologias, possibilitaram um aligeiramento do contato cultural. As influências das chamadas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) permitiram os movimentos de deslocamentos abruptos, estimulando e inovando as representações sobre os grupos sociais. É provável afirmar que, na era digital, essas reciprocidades são concebíveis por meio das interações comunicativas, visuais e temporais.

Nesse conglomerado em que vivemos, tornam-se cada vez mais complexificadas as relações culturais. O capitalismo promoveu ainda mais a

¹⁷Teórico da linguística, Ferdinand Saussure aborda problemáticas epistemológicas, defende a posição da linguagem como um fato social, um sistema de valores acordado coletivamente.

relativização do conceito de distância, em que as dimensões locais e globais ora se mesclam, ora se perdem. As hibridizações tornam-se componentes das sociedades modernas, que não constituem mais identidades próprias, mas, sim, o interculturalismo e o intercâmbio de pertencas que se ligam a uma comunidade global. O que desacredita radicalmente a perspectiva essencialista, ao colocar no centro as diversas vozes e histórias, cada vez mais se alteram os recursos simbólicos e o debate identitário no cenário contemporâneo (MORESCO; RIBEIRO, 2015). Entretanto, o fenômeno das multinacionais e dos organismos financeiros que adentram territórios, monopolizando a rede econômica e influenciando os conjuntos de medidas políticas educacionais adotados pelos países. Ao mesmo tempo que se estabelecem ligações interculturais, um sistema de controle do consumo também se padroniza. Uma das concepções de identidade, para Hall (1998), explica esse acontecimento. O sujeito que, com o desenvolvimento intenso das tecnologias, até então constituía sua identidade tradicional fundada nos costumes geográficos, passa a entrar em colapso nervoso. Se de um lado as culturas, as formas de ver o mundo e aprender com as pluralidades são realizadas em sua máxima, de outro esse mesmo encontro fluido fragmenta essa identidade local, criando padrões que se relacionam diretamente com o mundo do consumo. Contudo, o consumo também está ligado.

Braga *et al.* (2015) assinalam um consumo de identidade alimentado por veículos de comunicação específicos que (re)produzem ideias, desejos e abordagens direcionadas. Esse consumo de identidade, em específico negra, consiste em propagandas, produtos e materiais voltados para a positivação do fenótipo negro e das histórias africanas e afro-brasileiras que buscam elevar a autoestima e politizar os aspectos estéticos.

Mulheres negras consumindo produtos voltados para seus cabelos crespos, por exemplo, para além de cuidados, consomem suas identidades. Professoras negras, reivindicando materiais de valorização cultural e história afrodiáspórica, buscam propagar elementos positivos para constituição das identidades de todos(as) os(as) seus(suas) alunos(as).

Ainda, para Giddens (2002 apud MOCELLIM, 2008), os principais dilemas enfrentados pelo questionamento acerca da identidade concentram-se na flexibilidade. Tratada de forma simplista do Ocidente, onde a temática da identidade é muitas vezes confundida com autoterapia. Para o teórico, é preciso incorporar os diferentes contextos – locais, de gênero, raça, etnia, classe, por

exemplo – para não incorrerem em determinismos. A alternativa para nos aproximarmos na totalidade dos processos identitários de formas crítica e reflexiva está em usarmos os meios de comunicação para reexaminarmos nossas vidas sociais, ou seja, as tecnologias de informações devem ser instrumentos para flexibilidade sobre nossas práticas culturais e não mecanismos de esvaziamento do conteúdo identitário. Contudo, Kathryn Woodward (2000) desenvolve a identidade enquanto existência dependente de outra, ou seja, a construção do *eu* só se realiza na constante forma relacional com o *não eu*. Além disso, Woodward (2000) encara a importância das instituições na formação do sujeito. Para a teórica, as identidades também sofrem alterações ao longo do contato com as instâncias formais, como de Educação.

A importância dos espaços da escola e da universidade na construção das identidades negras das professoras pode ser exemplificada no trabalho de Joana de Angeles Lima Roberto (2014), que analisa os processos de construções identificatórias de mulheres negras sob o prisma de suas formações docentes. Essa autora demonstra, assim, como a relação entre suas trajetórias de vida e seus percursos institucionais envolveu suas identidades de raça e de gênero. Nesse emaranhado, essas mulheres foram se constituindo ao constituírem as instituições escolares de que faziam parte. Roberto relembra que as instituições não são entidades metafísicas, mas, sim, organizações elaboradas por sujeitos sociais atuantes de seus papéis, dotados de representações e significações das relações de poder.

Já Taylor (1994) relaciona identidade e reconhecimento. Nesse binômio, a identidade só pode ser legitimada na existência do seu reconhecimento. Perruci (2013) elucida como a contribuição da visão tayloriana, ao tratar da identidade, refere-se à interioridade aplicada ao sujeito, às motivações e às profundidades buscadas pelo agente social. Na tentativa de compreender as noções de liberdade individual e de estrutura social, inaugura-se o valor da dialogicidade no processo formativo da identidade. A qualidade do contato interpessoal estabelece, para além da capacidade autoidentitária, o vínculo de reconhecimento entre os sujeitos, entre interlocutores.

O não reconhecimento da identidade por esse *outro* afeta drasticamente o *eu*. O reconhecimento advém da plena capacidade de exercer a *diferença*, embasada no conhecimento da história e cultura de sua pertença social, desprovida de estereótipos e marginalizações. Um grupo e, ou, sujeito que tenha sua identidade negada ou

distorcida por aqueles que participem da socialização limitarão sua plena realização, podendo sofrer com a autodepreciação de si.

Essa comunidade global, da qual fazemos parte, influenciou sobre a construção de nossas identidades individuais e coletivas. Uma das vertentes dos Estudos Culturais está presente na produção acadêmica dos(as) autores(as) latino-americanos(as). Tais autores(as) se concentram na investigação das narrativas da história e das mudanças sociais nos lugares que foram colonizados e no seu impacto sobre a formação da mentalidade cultural. Essa perspectiva se diferencia da britânica e da norte-americana pela politização de suas análises, pelo interesse nos movimentos e críticas sociais e pela vida cultural enquanto elemento de constituição, consumo e hibridação das identidades, além dos meios de comunicação e recepção.

A importância das práticas midiáticas, como da televisão, do rádio e do cinema, na formação das identidades nas *sociedades do sul* é fundamental. Também traz ao cerne do debate as problemáticas da colonização, da industrialização tardia e da modernização acelerada no território latino, bem como o tema da mestiçagem (ESCOSTEGUY, 2001, p. 52 *apud* MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Autores(as) convergem para: (a) a definição de recepção/receptores enquanto público diverso e estratificado educativa e culturalmente, em que a recepção da influência das grandes mídias coexiste, sendo estas massivas, tradicionais e populares; (b) a não passividade dos receptores, que capturam as mensagens dominantes da mídia, todavia também participam produzindo sentidos a essas emissões; (c) a ampliação do conceito de recepção, em que a comunicação compreende o processo sociocultural de apropriação, produto e instância de consumo; (d) a comunicação enquanto mediação e não mais meio, na realização do circuito cultural de uma sociedade; e) situam a comunicação – seus meios, produtos e manifestações – no campo da cultura, assegurando a problematização das tecnologias em sociedades capitalistas (BOAVENTURA; MARTINO, 2010).

Segundo Cordiviola (2014), os numerosos trabalhos vinculados à perspectiva dos Estudos Culturais na América Latina possuem dimensões epistêmicas que rompem o eurocentrismo dos debates, também chamados de Estudos Pós-Colônias.¹⁸ Rastreamos a gênese do pensamento colonialista exploratório na filosofia ocidental,

¹⁸ O termo pós-colonial designa construções epistemológicas que mostram novos paradigmas metodológicos de análise cultural que rompem com a ideologia da colonização. Analisam o eurocentrismo nas ciências, resignificando categorias e confrontando as relações de poder dos países de “primeiro” com os “terceiro-mundistas”.

teóricos e teóricas enfocam as questões culturais no que tange às hierarquias raciais, de gênero, território e sexualidade, pautando a subalternidade dos *povos do sul*.

As ordens capitalista, patriarcal, heteronormativa, colonial e racista estão no seio dos questionamentos da abordagem dos Estudos Culturais latino-americanos. O câmbio com a cultura reflete nas pesquisas de modo a articular como as relações de desigualdades são mantidas e naturalizadas. Sobretudo, é de interesse problematizar as intersecções de gênero, raça, classe, etnicidade e sexualidade nas construções das identidades.

Essa temática, todavia, carece de aprofundamentos sistemáticos, visto a complexidade e a interdisciplinaridade recorrente nesses estudos. No Brasil, as questões identitárias também possuem relevância, uma vez que o processo histórico atua incisivamente nas práticas culturais vigentes. Essas práticas estão presentes em todas as esferas da vida cotidiana, na institucionalização e nas formações educacionais, seja nos meios de comunicação, seja nas instâncias burocráticas.

A identidade desenvolve-se a partir dos fenômenos que constituem cada pessoa. Os espaços perpassados são influenciadores dessa constituição, mas não determinadores. Vemos que a identidade é fabricação cultural, mas que não acontece sem a invenção da diferença e, como em um ciclo, espelha a própria alteridade. Assim, do reconhecimento do *outro* construímos nossa imagem e, ao percebermos nós mesmos, encaramos também nossa diferença.

2.2. Ser Mulher e Negra: Experiência Compactada¹⁹

E não sou uma mulher? (TRUTH, Sojourner, Ain't I a Woman 1851).

A pergunta feita por Truth, em uma convenção que discutia os direitos da mulher nos Estados Unidos, rompeu o silenciamento acerca das questões raciais. Mostrando como a ideia de *mulher*, fundada na experiência de mulheres brancas – como aquela digna do cavalheirismo, provida de delicadeza, aquela que não poderia trabalhar fora de casa sem a autorização do marido –, não correspondia à realidade de mulheres afro-americanas. Sojourner desvela, com sua *pergunta-resistência*, como a categoria *mulher* era, na prática, universalista. Mulheres negras eram tratadas como

¹⁹Jurema Werneck, em entrevista em 2016, declara que mulheres negras se posicionam em duas frentes, na luta contra o machismo e o antirracismo. Nesse sentido, mostra como a intersecção de raça e gênero torna a vivência inteiramente singular, impossibilitando a separação desses marcadores.

homens negros, pois sempre trabalharam fora, sustentavam suas famílias cuidando de seus filhos e dos de suas patroas. Porém, sofriam agressões específicas por serem mulheres – como violação de seus corpos – destinadas aos trabalhos domésticos, negando-as trabalhos intelectuais, como ilustra Davis (2013).

Era preciso pontuar as diferenciações das mulheres para, então, entender suas necessidades, elaborar estratégias de lutas por direitos e enfrentar o racismo na sociedade. Encontramos no pronunciamento de Sojourner a denúncia da opressão racial no feminismo feito por mulheres brancas, de maioria burguesa, que diluíam a *experiência-mundo* de mulheres não brancas e pobres. Entretanto, sinalizava o machismo no interior dos movimentos negros, que muitas vezes ignoravam a condição de *mulher* das afro-americanas e seus desafios enfrentados no conjunto social. O discurso de Truth tornou-se símbolo para as organizações de mulheres negras em todas as partes do mundo.

E de que mulheres estamos falando? (CARNEIRO, Sueli, 2001).

Carneiro (2001), ao analisar as condições sócio-históricas das mulheres negras na América Latina, destacando o Brasil, lança a indagação supracitada, para entender a quem nos referimos quando recorremos aos mitos que constroem a imagem da feminilidade. Qual mulher se relaciona ao ideal do belo? Qual mulher se encaixa na imagem de fragilidade? Descreva fisicamente a mulher que lhe vem à cabeça quando dizem “a doutora vai atendê-lo(a)”? Ou, ainda, qual mulher é tida para publicitar a afetividade?²⁰ A preocupação de Sueli Carneiro consiste em retirar da marginalidade as mulheres negras e pobres. Assim, explicita o debate da gênese ocidental e branca – o que pode soar redundante – do pensamento feminista.

Universalizar, ou seja, aplicar a todas as mulheres uma realidade compatível com a experiência de mulheres brancas, invisibiliza as particularidades que a noção de raça exerce nas relações sociais e de poder. Para Carneiro, persistir na utopia, entendida no sentido de ações que nos movam para alcançarmos igualdades de direitos formais e substantivos²¹, é escolher pela superação das próprias condições de

²⁰Trabalho de Ana Cláudia Lemos Pacheco, com o título *Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*, discute o preterimento afetivo sofrido por mulheres negras em serem publicamente oficializadas como parceiras amorosas.

²¹Ver documento da ONU, “Princípios de Empoderamento da Mulher”. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf>.

raça e de gênero, tornando-nos pessoas plenas. Entretanto, para desatar os nós das discriminações e dos marcadores sociais, que dificultam ou impedem nossas existências dignas, torna-se necessário pontuar quais questões incidem sobre cada grupo para, assim, avançarmos nas políticas sociais.

Tanto Truth quanto Carneiro expõem as vísceras do racismo no organismo social. Mostram a não dissociação entre categorias de raça, gênero e classe para análise e compreensão da sociedade e como as realidades do racismo, do patriarcado e do classismo atuam em diferentes contextos. Concomitantemente, apontam como diferem as construções identitárias sob o prisma da racialização dos corpos, desmistificando a universalização da noção apresentada de *mulher*. Assim, pensar sobre o que é *ser mulher negra* significa apreender essa experiência singular de agentes dotadas de historicidade e identidades em busca de autonomia.

Intelectuais negras – como Angela Davis, Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde, Bell Hooks, Ochy Curriel, Liliana Vargas-Monroy, Leila Gonzáles, Rosália Lemos, Diva Moreira, Beatriz Nascimento e Edna Roland, entre uma infinidade ainda pouco reconhecida – evidenciaram a pluralidade dos modos de experienciar o *ser mulher* nas relações subjetivas e institucionais. Essas teóricas, muitas apoiadas nas vertentes do feminismo, quebraram o paradigma eurocêntrico que reproduzia o discurso branco, heterossexual e privilegiado socialmente. Contudo, articulando esses eixos de análise, fez-se refletir acerca da categoria *mulher*, percebendo que, em verdade, existem condições de *mulheridades*, ou seja:

O que se destaca nesta (auto) afirmação é que as mulheres negras devem ser compreendidas como uma **articulação de heterogeneidades** que têm em comum a necessidade de confronto às condições estabelecidas pela dominação eurocêntrica em diferentes épocas: escravidão, expropriação colonial; a modernidade racializada, racista e heterossexista e suas “novas” configurações atuais. Ao assumir e positivar sexo e cor da pele, o conceito/identidade mulher negra permite reconhecer e valorizar a necessidade de disputas conceituais como parte da agenda política. Trata-se de uma operação no campo da ideologia que busca redefinir identidades que nos favoreçam, ainda que não apague (apesar de não valorizar) as ambiguidades, as diferenças e as muitas complexidades entre nós (WERNECK, 2009, p. 112).

As construções dessas identidades citadas por Jurema Werneck – de raça e de gênero e sexualidade – penetram consideravelmente nos trabalhos intelectuais e de estratégias de ações na agenda feminista contemporânea. Apesar de a importância de outros marcadores sociais serem apontados como igualmente significativos para

compreensão das realidades, é na década de 1980 que o termo “interseccional” é originado, aprofundado e difundido. Nomeado de interseccionalidade, a criadora da noção defende que “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nesse sentido, categorias analíticas como raça e gênero, muitas vezes secundarizadas sob a ideia de que o segmento da classe conseguiria explicar todas as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas, demonstram cada vez mais suas expressões nos estudos sociológicos, em destaque nas discussões acerca das construções identitárias. Quando Nilma Lino Gomes (1994) afirma que ser mulher e negra é algo que somente mulheres negras podem explicitar, a autora elucida que é preciso legitimar a veemência dos conflitos e das contradições que atingem somente essas mulheres. Compreender as amarras sociais que as prendem em lugares geográficos, no mercado de trabalho, espaços restritos da possibilidade de afetividade estável, que negam seus trabalhos intelectuais e, sobretudo, que impõem violências próprias por pertencerem a um grupo etnicorracial determinado. Nesse sentido, a interseccionalidade, que impacta a construção das identidades dessas mulheres que, muitas vezes, são deixadas de lado no discurso oficial, ganha fôlego dentro das teorias acadêmicas, especialmente feministas.

Regina Helena Moraes (2006) adianta que, a respeito da construção de quaisquer identidades, é necessário ter esclarecido que: (a) identidade é fruto somente do discurso e sempre na mediação com o outro; (b) a identidade não é biológica, mas marcada pelo relacional; (c) a identidade pessoal e social é intimamente ligada; (d) a identidade étnica, por exemplo, constrói-se na diferença, e esse contato é um jogo de contrastes; (e) a identidade torna-se unificadora quando grupos a reivindicam para lutarem por direitos; e (f) identidade e reconhecimento estão entrelaçados, sendo o reconhecimento fundamental para a perspectiva positiva da primeira.

Já Silva *et al.* (2008) enfatizam que a construção da identidade de mulheres negras se pauta na história que as legou uma representação negativa, fundada na ideologia do branqueamento²². O *desejo de embranquecer* introduzido na sociedade

²²Calcado no ideário formulado pela elite intelectual branca que propôs apagar as marcas – culturais e físicas – das populações negra e indígena no Brasil.

gera a negação de si enquanto sujeito pertencente a esses grupos socialmente racializados. Outro aspecto significativo nessa construção identitária é o famigerado mito da democracia racial²³ que persiste, de forma dogmática, na mentalidade brasileira. O “país do paraíso racial”²⁴, que vende a imagem de igualdade plena entre diferentes grupos etnicorraciais, dificulta a construção positiva de uma identidade negra, bem como a atuação de movimentos de lutas antirracistas e antimachistas, tanto na erradicação dessas opressões quanto no indispensável posicionamento identitário. O enfrentamento das desigualdades, visto brancos e negros, recai sobre a desmistificação da ideia de harmonia racial.

Um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2017), em parceria com a ONU Mulheres, analisou as desigualdades de raça e gênero no período de 1995 a 2015. O retrato apresentado mostra como:

Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase quatro vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2017, p. 2).

Já dados do Mapa de Violência (2015) apontam como o índice de feminicídio que vitimiza meninas e mulheres negras aumentou cerca de 66,7% durante a década de 2003-2013. Além disso, o estudo evidencia como as violências contra mulheres são cometidas, na maioria das denúncias, por familiares e, ou, parceiros e ex-parceiros.

A desvalorização da vida de pessoas negras ou “a carne mais barata do mercado”²⁵ prevalece em uma sociedade hierarquizada racialmente. O corpo negro violado não causa comoção ou *hashtags*²⁶ nas redes sociais, tampouco revolta. Oliveira *et al.* (2009), ao produzirem pressupostos dos efeitos das discriminações na

²³Estudiosos justificam o ideário de que o Brasil vive uma democracia racial, sem desigualdades entre os grupos raciais, na obra de Freyre, *Casa Grande & Senzala*. Esse horizonte utópico que mascara a realidade de violência racial fundamenta culturalmente a ideia de que não existe racismo na sociedade brasileira.

²⁴Termo usado na obra de Célia Marinho de Azevedo, *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*, 1987.

²⁵Ícônica música da cantora Elza Soares, com o título “A Carne”.

²⁶Palavras-chave associadas a uma informação antecedida pelo símbolo # (jogo da velha). São usadas para publicitar conteúdos nas redes sociais. Frequentemente, também são colocadas para demonstrar apelo emocional sobre casos de tragédias.

construção de identidade de mulheres negras, consideram as narrativas dessas mulheres a partir do *eu coletivo*. Ao se referirem às situações de violências, mulheres negras utilizam a primeira pessoa para descreverem como lidaram com tais circunstâncias. Entretanto, ao cruzarmos essas narrativas, encontramos conexão entre politização e transformação de suas consciências. A partir do reconhecimento racial, as mulheres conseguem se orgulhar de suas *raízes*, de suas histórias e, sobretudo, sobreviverem. Para isso, essas identidades são revestidas de referências negras e estratégias de resistências, agenciamento de práticas dialógicas e de lutas para exercerem suas cidadanias.

De acordo com Lélia Gonzalez, as dimensões de raça e de gênero se entrecruzam e criam dupla opressão, trabalhadas significativamente pela intelectual. Ao abordar as violências sofridas pelos sujeitos negros, Léila agrega elementos da psicanálise e, segundo Barreto (2005), derruba a ideia de Gilberto Freyre quanto às relações entre homens brancos – donos do engenho – e mulheres negras e mulheres indígenas – escravizadas – de romantização desses intercursos. Léila Gonzales demonstra como, de fato, a miscigenação ocorreu por meio de violações sexuais e constantes abusos psicológicos. Outra considerável contribuição de Gonzalez no pensamento crítico brasileiro equivale ao estabelecimento da sistematização do espaço feminino dentro dos movimentos negros.

Dessa maneira, as questões da identidade negra nas mulheres atendem a fenômenos históricos próprios de seus contextos e verbalizam a urgência na reconstrução do imaginário social onde sejam representadas e dotadas de *positivação*, cidadania, dignidade e inserção nos espaços de poder. E a transformação dessas mulheres em agentes políticos perpassa por (re)contar suas histórias, desarticulando estereótipos e estigmas.

Em *Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades*, Munanga (1992) desfaz as armadilhas conceituais dos usos dos termos *negritude* e *identidade*. Popularmente conhecidas, essas noções por vezes merecem cuidado e atenção. Historicamente, o termo *negritude* é entendido como movimento, inicialmente literário, feito por escritores e artistas negros vividos na Europa na década de 1930, que visava a uma reação à violência racista imposta pelos sujeitos brancos. Assim, raça configura, de um lado, uma noção cientificamente inoperante e, de outro, uma realidade social atuante, a do racismo.

Para Munanga, a identidade afro-brasileira se situa ora em resistência ao racismo sofrido, ora em construção do que significa *ser negro na sociedade brasileira*. Esse antropólogo estabelece quatro pontos de vista para analisarmos a identidade negra-brasileira: (a) histórico: busca pela identidade, valorizando as raízes africanas, contando as histórias de lutas e resistências dos povos negros diaspóricos; (b) identidade como tentativa de unidade: independentemente da posição social que ocupar, não se isentará da opressão racial; (c) sob a ótica política: em que os campos econômicos e de representação política são disputados pela identidade afro; e (d) na visão da psicologia: as histórias oral e escrita, impreterivelmente, devem ser apreendidas através do elemento da memória, entendida pelo referido antropólogo como centro de referências dessa origem comum entre esses sujeitos.

Ainda para Munanga, esse imaginário pessoal e coletivo, em que a memória fabrica a formação identitária, é trabalhado sob dois aspectos, da *identidade contrastiva* e da *identidade do opressor*. Assim, tanto a elite intelectual negra quanto a elite intelectual branca selecionam conteúdos referentes à sua pertença racial. No discurso oficial, vemos o quase apagamento da participação de negros e negras na história nacional, indo pouco além do caricato “personagem escravo” e do “músico/dançarino nato”.

Esse sentimento formado por inferiorização, a historicidade e subalternidade consiste na identidade dada pelo opressor que aliena negros e negras de sua própria humanidade. Já a seleção feita pelos(as) intelectuais acadêmicos(as) ou orgânicos(as) negros(as) diz respeito à história de conquistas de direitos, fundamentada no processo de humanização dos povos não brancos, identidade criada para contrastar com a visão racista.

Pesquisas e debates acerca do entendimento das construções de identidades de gênero e raça têm demonstrado como a corporeidade se configura como suporte de racialização e generificação nas relações. Esses trabalhos partem da criticidade do aporte cultural das sociedades e refletem acerca da normatização das mentes e dos corpos. O controle dos corpos apresenta-se em diversos meios e desenvolve-se como um sistema opressivo, regulador e compulsório. A definição dada por Foucault para essa estratégia de dominação é *dispositiva*, explicada pelo filósofo como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas,

morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244 apud MARCELLO, 2004, p. 200).

Desse modo, Silva (2014), seguindo a proposição foucaultiana, afirma que o dispositivo é um elemento dinâmico fabricado discursiva e estrategicamente. No campo discursivo, esses dispositivos de poder atuam como uma linguagem perversa, que institui o modo de se relacionar e que produz subjetivações que governam os indivíduos. O sujeito, assim, moldado pela homogeneização, conforma-se com o *aceitável* e o *não aceitável* socialmente, a *anormalia* e a *ordem*.

Ao refletir sobre as relações raciais aplicando os conceitos de *dispositivo* e *biopoder* de Foucault, Sueli Carneiro (2005) busca abarcar os processos sociais e culturais que resultam no mecanismo do *epistemicídio*²⁷ produzido pela *racialidade/biopoder*. Em caráter especulativo, o tema abordado na tese de Carneiro tange à área da Educação e demonstra como os saberes são articulados para produzirem consequências de poder, normatizando e disciplinarizando as práticas raciais de exclusão e rejeição. Entretanto, na dinâmica do aparelho educacional, a pesquisa analisa os instrumentos pedagógicos usados no cotidiano escolar que deslegitimam, apagam e invisibilizam as contribuições intelectuais de sujeitos negros no pensamento da humanidade. Essa ação intencionalizada acaba por imprimir no sujeito negro a sensação de incapacidade.

Como se aprende a ser menina negra? (MIRANDA, S. A.; GOMES, N. L., 2014, p. 01).

É a pergunta que dá pistas de um lugar do exótico. Em diálogo com Boaventura Sousa Santos, Gomes e Miranda (2014) assinalam duas formas dos corpos negros: (a) na tensão do *corpo-regulado* de duas formas: no discurso dominante do corpo negro, aquele que é o escravo, estereotipado e objeto, e, de forma dominada, o corpo negro como mercadoria no sistema capitalista; e (b) na tensão do *corpo-emancipação* que se diferencia: na afirmação em lugares públicos sem ser exotificado e folclorizado e no corpo negro rebelde, que expressa o corpo

²⁷Conceito usado por Boaventura de Sousa Santos em *Pelas Mãos de Alice*. Contudo, tornou-se foco de estudo para teóricos(as) de correntes pós-coloniais, que investigam as influências da colonização europeia/branca e do capitalismo nas produções da vida social. Quer dizer, em suma, o apagamento, rejeição e, ou, destruição da intelectualidade não branca e não ocidental, designando culturas não assimiladas por esses modelos de controle global à inferiorização.

fugitivo das imposições e constrói uma politização da estética. O ideal do braqueamento torna-se a normalidade das dimensões humanas, como o ideal da beleza, da moralidade, da intelectualidade etc.

Os processos simbólicos envolvidos na constituição da identidade negra em mulheres são idealizados na *brancura normativa*, a partir da qual se impõe o discurso do *corpo-modelo*. Mulheres são atingidas pela criação de estereótipos de gênero como o de *sexo frágil*, menos aptas aos trabalhos de liderança, de instabilidade emocional e submissa aos seus parceiros que acometem os desenvolvimentos de suas capacidades plenas. Além de sofrerem essas objetificações, mulheres negras também são violadas em sua humanidade pelo racismo que hipersexualizam seus corpos. Essa hipersexualização está diretamente ligada a imagens sexualizadas, como da *mulata tipo exportação*²⁸. A naturalização dessas representações, vinculadas cotidianamente nos meios de comunicação, contribui para que meninas negras, desde muito pequenas, vejam seus corpos como *da cor do pecado*²⁹, como objetos a serviço do prazer do desconhecido.

Gomes e Miranda admitem que, quando essas mulheres rejeitam sua negritude e assumem esse lugar de exotificação, elas criam um paradoxo na regulação-emancipação. “Hay que tener en cuenta que em todas las culturas, incluida la nuestra, los controles externos suelen ser menos coercitivos que la interiorización que hacemos ellos” (AUGUSTO; LUCENA, 2011, p. 40).

Por esses fatores, a relação que mulheres negras admitem com seus corpos é drasticamente influenciada pelos padrões culturais de raça e de gênero. As sociedades formulam repressões, modulações e manipulações que impõem tabus, normas e características que integram uma visão do corpo negro como repugnante e ao mesmo tempo curioso. Um exemplo dos efeitos da hipersexualização do corpo negro feminino está presente no discurso da mídia. Discutido por Nelson R. Souza *et al.* (2017), o programa de televisão chamado “Sexo e as Negras”³⁰, apesar da tentativa de oferecer algum protagonismo às mulheres negras, acaba por reforçar a hipersexualização:

²⁸Termo pejorativo usado para definir mulheres negras que se encaixam nos padrões de beleza da sociedade.

²⁹Expressão que trata a sexualidade de mulheres negras baseada em concepções racistas e que percorre a literatura feita majoritariamente por homens brancos, mas reproduzida por mulheres brancas. Esse imaginário perpetua o processo de hipersexualização das mulheres negras. Ver: *Da cor do pecado*, de Edith Piza.

³⁰Exibido entre 16 de setembro e 16 de dezembro de 2014, a série foi alvo de críticas por parte dos movimentos de mulheres negras, resultando na campanha de boicote.

A interseção entre gênero, sexualidade e questão racial opera apagando as relações de poder e recolocando em novos termos a subordinação. A apropriação da resistência ao racismo se faz com adaptações: primeiro, ao traduzir racismo por preconceito, depois, ao desarmar a denúncia contra os brancos, pois o preconceito racial também partiria de negros contra outros negros e, finalmente, ao enquadrar o tema na esfera das relações individuais e solucioná-lo pela via da sexualidade (SOUZA *et al.*, 2017, p. 76).

A questão racial aparece nos veículos de comunicação de forma ainda simplificada e reducionista. O papel pedagógico dos instrumentos midiáticos acentua as representações e marca a ideologia e os discursos racistas, o que colabora para a ausência do letramento acerca das relações culturais e sociais esclarecedora para o público.

Estabelecidas as especificidades do meio social racista e sexista em que as mulheres constroem suas identidades, a escola é notoriamente um dos principais meios de (re)produção dos discursos sobre a negritude e da generificação, como nos mostra o estudo de Marluse Arapiraca dos Santos (2009), que interpela a construção das identidades de crianças negras partindo das representações de gênero e raça na educação escolar. Entre os estímulos de divisão de papéis de gênero³¹ que a escola (re)produzia, destacam-se os jogos que colocavam em lados opostos meninas e meninos, priorizando esportes e brincadeiras de maior uso da força para os meninos, e o modo como as crianças eram ensinadas a compreenderem gênero e sexo como correspondentes. As meninas ficavam sempre no campo natural, da esfera do doméstico. O interessante desse estudo é perceber como as meninas negras expressam seus corpos, pois elas diziam, em sua maioria, se sentirem feias, ainda emergindo adjetivos como “burra” e “cabelo duro”. A pesquisadora confirma sua hipótese de que as práticas culturais mantêm o ideal de beleza branco a partir da reafirmação das representações negativas e das ideologias sociais que subalternizam os corpos negros, especialmente das meninas. Elas crescem cercadas por limitações e exclusões que potencializam a negação racial de si mesmas. O cerceamento da ampliação de suas capacidades, enquanto agentes políticos e sujeitos coletivos que pertencem a determinado grupo social, provoca violências racistas e machistas, que obtêm na escola seu *locus* privilegiado, como reforça o texto a seguir:

³¹Aspectos culturais, políticos, sociais e religiosos exercem poder sobre as práticas cotidianas e constituem valores compartilhados. Esses valores transmitidos dizem respeito ao comportamento-padrão que homens e mulheres devem ter, distribuindo papéis sociais importantes na formação do gênero do sujeito.

Nesse sentido têm-se a atuação de uma pressão subjetiva que provoca os silenciamentos de crianças negras que vão persistir no não reconhecimento de sua cultura, entrando num processo de recalçamento excluídos das brincadeiras, e se negando enquanto negras, ficando mais introspectivas, fechadas em si mesmas, bem como existiam crianças que por terem uma demarcação de diferença eram negadas e não agregadas aos outros grupos, pois eram considerados sem beleza, sem conhecimentos, grandes demais, os limitando às suas próprias características, não se identificando com eles, que deviam ser excluídos das relações cotidianas, restringindo-os das atividades e da interação entre alunos por serem diferentes, negando-lhes a experiência de uma infância sadia (SANTOS, 2009, p. 155).

Por consequência, a escola configura-se em um âmbito hostil e que, muitas vezes, silencia o debate sobre as questões de raça e de gênero, tanto os estudos acerca das desigualdades no campo da Educação quanto as explicações feitas por lideranças de movimentos sociais e ativistas negros(as), intelectuais acadêmicos e orgânicos. O próprio termo *negro* ainda denota conflito, confusão e, em alguns casos, ofensa. Apesar de contraditório, para Brunelli (2007) um dos caminhos para a superação da inferiorização do sujeito negro na sociedade brasileira está justamente na instituição escolar. Uma das tarefas mais cruciais para desenvolvermos o letramento acerca das condições raciais está em desmistificar o *mito da democracia racial*, positivar as identidades individuais e coletivas. Contudo, deixa claro que isso só poderá ser efetivo através do comprometimento de todos os agentes *fazedores da educação*, da direção, do corpo docente e parceiros(as).

Proporcionar espaços democráticos de debate com temas sobre desigualdades e violações dos direitos humanos precisa ainda acontecer diariamente dentro das escolas públicas e privadas. Com segurança, esses mecanismos contra as opressões que estruturam nossa sociedade perpassam o rompimento com as ideias meritocráticas. Também se torna crucial uma nova formação docente, com novas metodologias de ensino/aprendizagem e posicionamento institucional a serviço da erradicação das mazelas sociais e humanas. Afinal, como disse Paulo Freire (1997, p. 83), “a educação não muda pessoas, mas o conhecimento oferecido por ela poderá mudar as pessoas que transformarão o mundo”.

Quando meninas negras dizem que se sentem feias, incapazes intelectualmente, menosprezadas pelos pares do grupo etnicorracial, subjugadas pelos colegas e professores brancos e, frequentemente, não acolhidas dentro da escola, algo está muito errado. É necessário interromper esse ciclo vicioso que inferioriza mulheres negras desde pequenas, aprisionando-as em estereótipos de

*mulata pra f... e negra pra trabalhar*³². Afinal, “o produto da internalização dos estereótipos recalcadores da identidade etnicorracial, a autorrejeição e a rejeição ao outro seu igual são apontados pela sociedade como “racismo do negro. A vítima do racismo torna-se o réu, o executor; e o autor da trama sai isento e acusador” (SILVA, 2005, p. 31).

2.3. Organizações de Mulheres Negras Brasileiras: Historicizando Identidades

É sabido que a história brasileira foi construída nos modelos colonial, patriarcal e escravista. Os resquícios dessas relações no cotidiano atual explicam a persistência das desigualdades de raça, gênero e classe. Embora diante de duras realidades, em cada momento histórico pessoas negras organizaram culturas de resistências e oposições às opressões sociais. Com base na análise dessas organizações, encontramos sistematizada a identidade negra, suas nuances, destoamentos, negociações e estratégias de formação positiva.

As especificidades do modo como mulheres negras vivenciam o mundo estão diretamente ligadas aos momentos históricos em que estiveram organizadas. Sobre os marcos da participação feminina negra nas organizações formativas, Werneck (apud GOULART, 2016) aponta seis momentos: (1) ancestralidade – período pré-Colonial – em que mulheres negras ocupavam diferentes papéis em suas sociedades e Estados na África; (2) no momento do tráfico, em que estiveram articuladas por resistência em suas localidades contra o saqueio de pessoas; (3) na escravidão, em que arquitetaram rebeliões e comandaram quilombos; (4) na pós-abolição, em que mulheres negras, agora ocupando, em sua maioria, serviços de empregadas domésticas, organizam-se pelos direitos trabalhistas e contra o decantado mito da democracia racial; (5) anos de 1980, com intelectuais negras que disputavam os espaços de fala dentro do feminismo branco e o machismo no movimento negro. Nessa época, torna-se lema o “bem viver” pela superação do racismo e de todas as violências; (6) na atualidade, em que mulheres negras herdaram os espaços de poder – como da universidade, após anos de batalhas por políticas públicas voltadas à inserção da população negra nos bancos escolares, em postos de trabalho e na saúde. Podemos acrescentar, também, a herança da Lei nº 10.639/2003.³³ Em todos esses

³²Título da tese de Ana Pacheco.

³³Lei oficializada em 2003 pelo então presidente Lula, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, versando sobre a importância negra na formação da sociedade nacional, na política e na economia, em todos os níveis de educação – infantil ao superior – e esferas – público e privado.

períodos foram criados movimentos que buscavam a autonomia da diáspora negra brasileira.

As propostas dessas organizações negras – coletivos, Ong's, grupos, entidades, boa parte composta por mulheres, equivale a programar políticas de equidade racial e de gênero, pautando o Estado democrático e o pleno exercício da cidadania para possibilitar o que acreditam ser a construção de uma sociedade brasileira justa. As ações realizadas por essas entidades têm como objetivo fortalecer na sua comunidade a identidade negra, afirmar direitos humanos e combater o racismo institucional (CARVALHO; ROCHA, 2012).

A construção da perspectiva racial, de gênero e de classe desempenhou ao longo da história brasileira o fomento de políticas públicas e mecanismos de proteção contra as opressões sofridas pelo grupo negro, avanços que beneficiaram toda a sociedade. Para Sônia Beatriz dos Santos (2009), as intervenções feitas por organizações negras, sobretudo ONGs, apresentam propostas de reversão do quadro das desigualdades:

Na atualidade, essas organizações encontram-se engajadas em uma variedade de campos sociais e políticos representando diferenciados interesses da população afro-brasileira em geral, e em especial das mulheres negras, tais como controle social da população negra na saúde pública, políticas de ação afirmativa para mulheres e negros, organização de debates e estratégias para garantir o acesso dos afro-brasileiros ao emprego e moradia, reparação para comunidades de remanescentes de quilombos, discussão sobre a violência e a segurança pública, dentre outros (SANTOS, 2009, p. 281).

Dessa forma, mulheres negras estiveram ativas no interior dos movimentos negros e feministas, com suas demandas do combate ao racismo e ao machismo enquanto práticas políticas. Ao descortinarem as trajetórias do Movimento de Mulheres Negras (MMN) nas últimas três décadas, podemos elencar as principais problemáticas enfrentadas, como: (a) as divergências internas, visto tanto as diferentes tendências dos setores quanto a busca por autonomia nacional; (b) as contradições regionais – Sudeste e Nordeste – de acesso e fomentação de recursos para dedicação e manutenção das atividades; (c) a consolidação, nas esferas político-decisórias, das mudanças no cotidiano de todas as pessoas negras da sociedade, sob os eixos das fronteiras identitárias, dos aparatos institucionais, da solidariedade das redes e da produção acadêmica (RODRIGUES; PRADO, 2010).

Sobre a solidariedade em redes, Laila Taise Oliveira (2016) aborda os novos contornos do alcance das organizações de mulheres negras, ativismo antirracista e antimachista multiplicado pelas plataformas digitais, em redes de compartilhamentos de informações irradiadas pela globalização. Nesse meio, a chamada cibercultura³⁴ surge difundindo processos coletivos. Para lidar com esse fenômeno inédito, movimentos de mulheres negras adentraram esse espaço e conseguiram construir suas narrativas que mediatizam suas trajetórias e demandas sociais. Também proporcionam encontros virtuais de debates, levantamentos, conectando-se com o cotidiano de outras mulheres negras. Tal fato é corroborado pelo texto que se segue:

Assim, atualmente temos acompanhado as novas expressões e canais de difusão de informação e conhecimento na internet utilizado por ativistas negras, estudiosas ou não, mas que buscam algo em comum, o compartilhar de suas experiências através de narrativas sobre sua história e como enfrentam o racismo e o machismo em suas vidas. Tais narrativas têm contribuído para a formação de uma rede onde outras mulheres negras conseguem se enxergar e buscar meios para enfrentar esse problema presente no próprio cotidiano. Além disso, as produções quando compartilhadas conseguem fortalecer e estimular que mulheres em todo o país possam escrever sua própria história. O ativismo de mulheres negras na internet tem modificado o cenário, não só no ambiente virtual mas fora dele, ao contribuir para a agenda política da sociedade, conseguindo através da mídia alternativa, ser pautado pela grande mídia e assim provocar transformações sociais e culturais na sociedade (OLIVEIRA, 2016, p. 821).

Outro exemplo de difusão do conhecimento produzido por organizações dirigidas por mulheres negras nas redes está na disponibilização de material – livros, dossiês, artigos, pesquisas científicas, documentários – de forma gratuita. O livro *Mulheres Negras na Primeira Pessoa* (2012) leva o selo da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB)³⁵ e traz em seu conteúdo fotografias de ativistas de todo o país, com suas histórias de vida. Destaca a importância da Educação formal, as lutas que travaram para terem acesso a esse direito básico, especialmente o ensino, o que possibilitou a essas mulheres a construção de suas identidades raciais.

³⁴Ciber (cibernética) e cultura (produções de conhecimento e significados) querem dizer sobre o universo virtual e que estudos sobre a cultura contemporânea não podem mais ignorar as novas formas de sociabilidade.

³⁵A AMNB (Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras) foi fundada em setembro de 2000 e é, atualmente, constituída de 23 organizações das diferentes regiões do Brasil. Foi criada com o objetivo inicial de permitir o protagonismo das mulheres negras durante o processo de realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (África do Sul), através da luta contra todas as formas de opressão (Texto retirado da página online <<http://www.amnb.org.br/index.asp>>).

Mais recentemente, foi lançado o catálogo intitulado *Intelectuais Negras Visíveis* (2017), organizado por Giovana Xavier e com excepcional prefácio da mestra em Filosofia Djamila Ribeiro³⁶, material que segue a mesma ótica. Com fotografias, formações acadêmicas e elaborações profissionais, como o próprio nome já traduz, o livreto tem como objetivo lançar luz sobre mulheres negras e suas produções e potências em seus mais diversificados campos dos saberes, contrariando o epistemicídio que apaga e, ou, retira o protagonismo negro nas contribuições científicas.

Ademais, eventos, encontros nacionais e regionais, fóruns, bem como a Marcha das Mulheres Negras³⁷, efetivam conquistas por direitos e pelo *bem viver*. As identidades de raça e gênero são construídas, nunca definitivas, ao longo do processo contra todas as formas de violências. Assim, associadamente, as identidades dizem respeito às reexistências e recriações na história e na cultura.

2.4. Frente Negra e Feminina em Juiz de Fora: Localizando as Identidades dessas Mulheres

O feminismo e as teorias culturais contribuíram severamente para a produção científica. O questionamento acerca da construção do *ser mulher*, ou seja, a identidade da feminilidade, bem como as imbricações do pertencimento etnicorracial dos sujeitos, abalou o paradigma da universalidade dos conceitos. O conhecimento produzido sobre as relações sociais e interculturais ocorre em escala global. Porém, todo esse fomento pairava sobre as localidades geográficas desenvolvidas por intelectuais que tinham como base as especificidades de organizações econômicas, sociais, hábitos culturais, idioma e heranças coloniais.

Em Juiz de Fora não foi diferente. Situado ao sudeste da capital do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, pertencente à mesorregião da Zona da Mata mineira, o município possui cerca de 563.769 habitantes.³⁸ Posicionada de forma estratégica, a cidade foi construída sob a imagem de *Manchester Mineira* – devido ao salto

³⁶Colunista da Carta Capital, seus textos podem ser encontrados no endereço <<https://www.cartacapital.com.br/colunistas/djamila-ribeiro>>.

³⁷Em 2015, mulheres negras marcharam pelo Bem Viver – lema – em Brasília. Policiais armados, que faziam parte de um grupo de pessoas saudosas da ditadura militar, atiraram contra as mulheres. Pode ser lido na reportagem: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/11/policial-e-presos-portiros-em-marcha-de-mulheres-negras-em-brasilia.html>>.

³⁸Segundo site IBGE dados 2017.

econômico da região – até meados da década de 1960, período de declínio econômico ocorrido pela ausência da modernização dos empreendimentos. A partir desse momento, recebeu outro título, o de *Atenas Mineira*, devido à presença das produções artísticas e culturais na região, bem como a do poeta Murilo Mendes, representante do modernismo literário (SILVA, 2015).

A efervescência dos movimentos culturais, artísticos e sociais na década de 1960 refletiu nas organizações que eclodiam pelos cantos do Brasil. Um dos momentos que marcariam a presença negra nos palcos desses movimentos ocorreu em Juiz de Fora. Em 1964, com a peça teatral *Aquarela do Brasil*³⁹, espetáculo de icônica performance do Batuque Afro-Brasileiro de Nelson Silva⁴⁰, colocou-se o sujeito negro em primeira pessoa, cantando suas trajetórias de resistência (OLIVEIRA, 2015).

Assim como nas manifestações musicais e estéticas, outro espaço reivindicado pelos movimentos negros juiz-foranos foi a imprensa local. Em uma época de luta pela redemocratização do país, nos anos de 1980, o posicionamento político era pauta recorrente nos jornais. Gonçalves *et al.* (2015) retratam que um dos meios alternativos para a população expressar suas demandas consistia na publicação do *Unibairros*. Jornal que articulava bairros periféricos de Juiz de Fora, formado por matérias e textos produzidos pelos próprios moradores dessas regiões, o periódico abordava a temática de gênero, de cunho racial e econômico, como bem ilustra o texto a seguir:

A primeira vez que a temática sobre o “Movimento Negro” apareceu foi na edição de nº 5, em 1981. Ela noticiava uma reunião realizada no dia 11 de Abril, na qual algumas pessoas negras se reuniram para discutir a situação da minoria no país e em Juiz de Fora. O texto abordava a opressão, a localização majoritária dos afrodescendentes em favelas, além do alto número de negros em empregos desvalorizados pela sociedade (GONÇALVES; MUSSE, 2015, p. 7).

Vale lembrar que a década de 1980 foi muito emblemática para o momento negro brasileiro devido ao Centenário da Abolição da Escravatura. O que causou

³⁹Apesar de reforçar o mito da democracia racial, pelo título que faz alusão ao paraíso das três raças, o quadro negro do espetáculo não possuía elemento de embranquecimento, pelo contrário: atores e atrizes cantavam sobre resistências e contra a violência do racismo.

⁴⁰Nelson Silva foi cantor, músico, instrumentista, acordeonista e também mestre-sala da Escola de Samba “Quem Pode Pode”, em Juiz de Fora. Considerado um dos grandes nomes da arte, em 1999 a Câmara Municipal criou, junto ao apelo da população negra, a Medalha Nelson Silva, que presenteia, como forma de reconhecimento, figuras negras da cidade que se destacaram. Em 1964, o Batuque Afro-Brasileiro de Nelson Silva foi formalizado pelo registro Bem Imaterial, Decreto do ano 2007.

grande representação negra nos periódicos, além do fortalecimento da imprensa negra⁴¹ no Brasil. O fomento das discussões raciais e de gênero em meios de comunicação, principalmente alternativos, potencializou a participação popular nos processos históricos e culturais.

Foi nesse contexto, em 1984, que Adenilde Petrina Bispo⁴² iniciou sua carreira de educadora. Formada em Filosofia em 1970, época em que eram raros estudantes e professores(as) negros(as) na universidade, Adenilde relata em reportagens, bem como em algumas palestras, como era sempre confundida com intercambistas de países africanos. Com uma trajetória de vida ativista e intelectual que se mistura à própria história e contextos regional e nacional, Petrina também atuava na rádio comunitária Mega no Bairro Santa Cândida, no qual ainda reside. É cofundadora do Coletivo Vozes da Rua⁴³, que alimenta o cenário da cultura *Hip Hop* em Juiz de Fora e região, promovendo eventos e fornecendo espaços que possibilitam a construção da identidade negra *positivada*. Petrina é poetisa com as palavras e com o corpo, rompendo a invisibilidade da pessoa negra por meio da cultura e da arte (UMBELINO, 2016).

O estudo de Mariosa (2015) nos permite compreender o embranquecimento das referências religiosas, culturais e geográficas pertencentes ao sujeito negro juiz-forano. Barreto (2017) também aponta para a cor das pessoas que ocupam regiões de risco ambiental. Conta-nos que, após a expulsão da população negra da área central, foram-se aglomerando grupos em perímetros insalubres. Assim:

A população moradora desses territórios enfrenta vários problemas, como o reconhecimento de sua identidade, direito a propriedade, resistência frente aos promotores imobiliários e projetos que preveem a redução dessas áreas ou até o completo deslocamento desse grupo étnico, esses e outros fatores culminam na resistência e reivindicações dessa população. A cultura tem sido uma forma de resistência e de sobrevivência, ao

⁴¹Imprensa negra é o nome dado ao movimento de veículo e publicação de registros, por meio de comunicação como o jornal, feito por pessoas negras para propagar as questões raciais na sociedade brasileira, combater o racismo e múltiplas manifestações políticas e identitárias. Teóricos sobre o período de origem de sistematização da imprensa negra informam-nos seu destaque já nas primeiras décadas do século XX. Com caráter pedagógico, a população negra participava fortemente das páginas e matérias relacionadas ao seu cotidiano, tratando, pois, da formação subjetiva e coletiva. Para conhecer mais sobre a história do movimento negro nos periódicos, segue link: <<http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra>>.

⁴²Em 2017, Adenilde Petrina Bispo, uma das maiores lideranças do movimento negro, do *hip-hop* e da militância pela democratização da comunicação na cidade, recebeu o título de Doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁴³De bastante renome, o Coletivo Vozes da Rua organiza eventos, palestras e formas diversas de levar a cultura da periferia e do *hip-hop* como meio de conscientização da negritude na cidade de Juiz de Fora e região.

mesmo tempo em que a preserva, reafirma sua identidade e a luta pela cidadania (BARRETO, 2017, p. 471-472).

Souza (2014), ao investigar e mapear a ocupação no mercado de trabalho informal em Juiz de Fora, demonstra a desigualdade de gênero e de raça. Mulheres negras são as que mais aparecem nos índices dos empregos informais, além dos preocupantes dados de baixa escolaridade.

Quanto às práticas pedagógicas no interior de escolas situadas na cidade de Juiz de Fora, Talma (2016) confirma a existência de profissionais de Educação comprometidos com a valorização da identidade negra em seus alunos e alunas, usando suas autonomias para criar ambientes favoráveis ao respeito, ao entendimento e, sobretudo, à humanização de sujeitos subalternizados. Porém, alerta quanto à crucial formação inicial e continuada de professores(as) para as relações etnicorraciais, proporcionando acesso ao letramento do debate teórico e científico.

Aretusa Santos (2014), que analisa a construção da identidade negra em crianças pequenas, a partir de brincadeiras de “faz de conta” em uma escola pública de Juiz de Fora, mostra como as crianças observadas passam a respeitar a diversidade quando entram em contato com material educativo que aborda questões de raça, cultura e gênero. Assim:

[a]o introduzir elementos da cultura afro-brasileira, africana, bem como a de outros povos que compõem a sociedade brasileira, fundamentais para a socialização das crianças, os profissionais desta instituição de ensino passavam a intervir no processo de construção de relações sociais e raciais sadias entre negros e brancos, favorecendo a todos. Haja visto que o racismo imprime marcas negativas na subjetividade de todos, negros e brancos. Ambos perdem, quando desconhecem a riqueza da diversidade humana, e as contribuições que a especificidade de cada cultura e a singularidade de cada sujeito pode trazer para a construção de um mundo realmente humano, em que diversidade não implique em desigualdade. As crianças cantavam, dançavam, pintavam, construía, desenhavam e principalmente, brincavam com a cultura africana e a cultura afro-brasileira, sob a intervenção de profissionais que passavam a direcionar o olhar para tais questões. Partindo do pressuposto que as identidades são construídas na relação do sujeito com o outro, num processo dialógico e relacional, a voz do outro passa a ser significativa na construção do eu (SANTOS, 2014, p. 10).

Experiências como essa ajudam a compreendermos os processos identitários, em seus modos complexos e dinâmicos, (re)formulações marcadas pelo mundo simbólico, lúdico e por práticas discursivas de agentes sociais e de espaços institucionais.

Mulheres negras têm construído suas identidades pautadas na sobrevivência, sejam organizadas em espaços formativos, sejam solitárias em suas vidas diárias. A realidade que reafirma o contexto nacional, ao longo do tempo, também conquistou espaços de resistências, de fortalecimento e de formação teórica. Foram criadas associações como Chica da Silva; coletivos como Candaces – Organização de Mulheres Negras e Conhecimento; PretAção, promoção de amostra de fotografias com o tema “A trajetória de mulheres negras juiz-foranas”, como o ensaio “Identidade: Negra”; eventos que objetivam a valorização da estética, como as edições do “Encrespa Geral”; fóruns como o de Mulheres Negras e o Fórum pela Promoção da Igualdade Racial – FOPPIR; assim como uma Frente Negra que está se organizando e desenvolvendo atividades voltadas contra o genocídio da juventude negra⁴⁴ em Juiz de Fora. Além de grupos de estudos e pesquisas vinculadas a faculdades, projetos na rede pública e privada de ensino, que visam o debate acerca das questões raciais e de igualdade de gênero, que também mobilizam e fortalecem a *utopia*⁴⁵ da superação do racismo e do machismo. Porém, há muito que ser feito.

⁴⁴ Dados fornecidos por jornais locais mostram o alto índice de violência. Link: <<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/chega-a-100-numero-de-pessoas-mortas-em-2017-em-juiz-de-fora.ghtml>>.

⁴⁵ Conceito aqui colocado no sentido de algo que nos mova para conquistarmos, não de impossibilidade.

3. IDENTIDADE E ESTÉTICA NEGRA

A verdade é que a história do meu cabelo crespo cruza a história de pelo menos dois países e, panoramicamente, a história indireta da relação entre vários continentes: uma geopolítica (ALMEIDA, Djaimilia Pereira, 2017, p. 10).

Como lugar de inquietude, a estética expressa subjetividades, produzindo emanções artísticas, visuais ou literárias que objetivam fazer refletir e impactar quem observa. “Estética negra” é uma criação que compõe o terreno das imagens contrativas e de valorização cultural do negro diaspórico e, por isso, incapaz de se dissociar de seu conteúdo político. Os referenciais negros como temática da estética ganham cada vez mais reconhecimento, colocando em questão a concepção do belo.

Santos (2015) aponta que a padronização da beleza é considerada equivalente a tudo aquilo que se aproxima de características ocidentais, como feições finas, cabelos lisos e pele branca. Nesse sentido, ainda prevalece no imaginário social o ideal de beleza fundido no processo de colonização: o embranquecimento físico e cultural.

Movimentos antirracistas, ao longo do tempo, elaboram manifestações contra o discurso que associava a feiura à negritude. Uma das mais conhecidas manifestações ocorreu na década de 1970, quando grupos afro-americanos criaram o slogan *Black is Beautiful*, que irradiou para muitos lugares, como São Paulo e Rio de Janeiro. O *Black-Power* buscou a valorização da consciência e beleza racial, repudiando imposições químicas aos fios, desde alisamentos até a alienação cultural, com o branqueamento da mentalidade.

Por isso, falar em cabelo, muito além de supérfluo, pode nos ajudar a responder questões importantes, como: quem sou? De onde veio essa textura capilar? Por que ela é repudiada? Qual a origem de “cabelo ruim”? Existe mesmo cabelo ruim?

Estabelecendo fio dialógico entre oralidade – das educadoras entrevistadas – e escrita da sistematização elaborada por intelectuais de áreas diversas, pontuamos que, longe de querermos aqui legitimar hierarquizações de saberes, o intercurso das vozes ajuda-nos a ampliar perspectivas sobre o campo biográfico de professoras negras.

As(os) teóricas(os) requisitadas(os) para promovermos reflexões acerca do material oral gravado e transcrito debatem a construção das identidades de sujeitos negros. Para atendermos aos objetivos da pesquisa, cujo principal é versar sobre o papel da educação formal na construção das identidades de mulheres negras e professoras, intercalamos falas e procuramos instituir memórias. Cada trecho se traduz como pedaços de tecidos que, se costurados, apresentam um mosaico narrativo. Sua complexidade consiste em amarrar fio a fio, cruzando histórias que contam nossa História da Educação.

Nesse sentido, o intercurso de vozes aqui apresentado lança ao debate aquilo que Nilma Lino Gomes denomina *eloquência das contradições e conflitos* experienciados, histórica e culturalmente, por sujeitos generificados e racializados. Esse intercurso avança no horizonte pedagógico ao trazer linhas epistemológicas que abarcam a complexidade do nosso cotidiano e envolvem aquelas que, além de estarem emersas nas dinâmicas sociais, refletem sobre suas narrativas.

Para compreendermos as narrativas colhidas das participantes, buscamos refúgio em pensamentos de muitas intelectuais negras brasileiras, que abarcam as especificidades do nosso contexto nacional, bem como teóricos(as) do campo das questões raciais.

Este capítulo traz uma discussão sobre a convenção teórica em analisar identidade e estética negra a partir dos relatos das professoras entrevistadas sobre como elas lidavam com seus fenótipos na escola e na universidade. Elas nos mostram como esses elementos estão inseparáveis na racialização e generificação. *Esse cabelo*⁴⁶, entendido como importante marcador de pertencimento racial, cruza fronteiras e nos informa sobre memória, imaginários e críticas ao racismo e ao sexismo. Percorre

⁴⁶Título da obra de Djaimilia Pereira de Almeida.

suas histórias nos espaços da escola até o ensino superior, suas considerações sobre a atuação docente e possíveis enfrentamentos contra o racismo e o machismo.

3.1. Palavra é Linha que se Costura Biografia

Para isso, vamos conhecer melhor cada participante envolvida, e elas se apresentam:

Rosália – Mulher negra, casada, 27 anos, formada em Matemática, conta que sempre teve afinidade com a área. Teve infância feliz, correndo pelo campo, nas moitas de bambu e escorregando em folhas de bananeira, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Passava o dia na casa da avó, numa pequena fazenda, enquanto os pais trabalhavam na fábrica de cerâmica do município. Ao ingressar na escola pública, relata que não teve dificuldades, ao contrário de seu irmão, caçula, com quem dividia choros ao longo do recreio. Batalhou muito para fazer um cursinho particular antes de adentrar a universidade, em que pagava lanches limpando as salas de aula. Quando se mudou para Juiz de Fora para estudar, assustou-se com o tamanho da cidade, mas logo se acostumou e, assim que se formou, com êxito, começou a lecionar. Ama o trabalho educativo; desde pequena queria ensinar, revelando como aprende a cada dia com seus/suas alunos(as). cursando o mestrado em Educação, demonstra um pouco de chateação por não ter mais tanto tempo para seus planos de aula. Entretanto, como toda professora, se desdobra para conseguir levar o máximo de si para a escola.

Jacira – Mulher negra, 31 anos, casada, nativa de Juiz de Fora e oriunda de comunidade, teve infância proveitosa, com direito a brincadeiras na rua e tardes na casa da avó. Sorri ao rememorar a infância, pois aprendeu desde cedo a apreciar a música com o tio que trabalhava em discotecagem em bailes da cidade. Teve certa dificuldade ao deixar o seio familiar e adentrar o espaço escolar público. Quanto mais distante a escola ficou, mais se distanciava de sua identificação. Conta que percebeu de forma intensa as desigualdades quando foi para um instituto federal, onde, sendo uma das poucas alunas negras na época, sentiu o peso do racismo na ausência de representatividade. Provinda de família de educadoras, incluindo a mãe, Jacira logo recebeu incentivo para seguir carreira. E foi. Atualmente leciona inglês, pois morou certo tempo fora do país, onde se pôde aprofundar nesse idioma. De

personalidade camaleoa, a estética negra constitui importante fator em sua negritude. Acredita que ser professora negra é romper estereótipos todos os dias, mas que vê positivamente a nova geração negra nas escolas e no ensino superior.

Diva – Mulher negra, 30 anos, tem um relacionamento sério. Filha de um casal inter-racial, mãe branca e pai negro, de classe média, conta que teve infância de questionamentos. Relata que hoje se enxerga muito na posição do personagem que dá nome ao seriado norte-americano, Chris, de *Todo Mundo Odeia o Chris* (2005-2009). Passou a infância e a adolescência rodeada de pessoas brancas, teve pouco contato com pessoas negras. Isso, segundo essa educadora, dificultou a consciência de sua negritude, só rompendo com a ideologia da branquidão quando pisou a primeira vez em sala de aula como professora. Ao dar aula para uma escola em uma comunidade muito carente em Juiz de Fora, ela se deparou com a insistência em abordar história europeia, enquanto a realidade da violência racial e de classe estava em sala de aula. Com mestrado em sua área de formação inicial, história, formulou uma pesquisa que hoje em dia não lhe agrada mais: a presença de um grande cafeicultor na região. Ao rememorar suas caminhadas de vida, parece refazer seus passos para direções diferentes. cursando a segunda graduação, agora em Pedagogia, escolheu seguir para a Educação Infantil, enfatizando crianças negras.

Beatriz – Mulher negra, 30 anos, solteira. Nascida e criada em Juiz de Fora, perdeu a presença física do pai cedo, mas a mãe se apresenta como figura de fortaleza. Sempre motivada nos estudos, recebeu da patroa da mãe uma bolsa para estudar em uma escola considerada de alto nível a qual chama carinhosamente de *tia*. Sua consciência racial se apresentou na escola ao se ver rodeada, em sua maioria, por pessoas brancas. Optou por História por se aproximar muito de Arqueologia. Sempre observadora, relata suas impressões sobre a docência, ora com certa negatividade, ora apoiando-se em exemplos de trabalhos de diferenciação, como o seu.

Luiza – Mulher negra, solteira, 32 anos. Sorri ao lembrar sua infância e a relação familiar. Estudante de escola pública, ingressou no curso de Geografia na primeira colocação. Relata seus esforços no âmbito da Educação e também a facilidade de aprendizado. Segundo ela, seu recreio era na biblioteca. De pele clara, sua negritude só se apresentou na faculdade, ao se aproximar de uma colega negra que havia construído sua identidade de forma positiva. Hoje em dia, revela que seu

posicionamento quanto às questões raciais e de gênero mudou bastante até em sala de aula. Sempre firme em suas falas, aplica uma intervenção diária sobre essas temáticas na escola, fazendo aquilo que, segundo ela, não faziam em seu tempo de escola como aluna.

3.2.A Identidade da Feiura: Memórias dos Corpos Femininos e Negros em Espaços Formativos

*Eu falo
A minha fala é um falo
Que atravessa suas certezas culturais (ADÚN,
Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTTS, Alex, 2014).*

A simbologia do corpo negro, em que o cabelo crespo aparece como um dos principais marcadores de pertencimento racial, configura aspecto na busca dos processos identitários. Estudos e pesquisas no campo da Educação sobre trajetórias de professoras negras apontam como suas identidades se constroem na relação social do cotidiano e em diferentes meios discursivos. Permeadas por esses espaços formais, as narrativas dessas educadoras negras ressaltam memórias da escola como local da heteroatribuição da feiura.

Gomes (2003) aponta que, como forte marca identitária, o cabelo crespo ainda é visto como aspecto de subalternidade. Assim, a manipulação desse cabelo refere-se às dimensões da cultura, da memória e da identidade.

As madeixas aparecem como alvo nos relatos de agressões e preconceitos sofridos por mulheres negras. A liberdade estética da pessoa negra, pouco considerada pelos(as) educadores(as) em sala de aula, representa, conforme Rosa (2014), foco de análise no campo espinhoso da identidade.

O corpo manifesta-se como comunicador de *racialização*, em que os traços fenotípicos são socializados ao pertencimento racial. O cabelo aparece como principal característica para as negras como lembrança de serem atacadas pelos(as) colegas quando estudantes. Como educadoras, voltam à escola com novos olhares sobre as relações etnicorraciais.

Articulando raça e gênero, Gomes *et al.* (2014) explicam como os espaços sociais estruturam e colaboram na construção da identidade das mulheres negras. Seus corpos permanecem subjugados, coisificados e fabricados com base em

dispositivo de poder da *branquitude normativa*. Dessa forma, tudo aquilo que foge dos padrões eurocêntricos é visto como exótico.

Valorizar, entretanto, a estética negra com outros olhares para características físicas ou culturais decorre de questionarmos: Como ensinamos nossas crianças negras a odiarem seus corpos? Como ensinamos a pensarem seus cabelos como ruins?

Rosália, ao ser questionada como se relacionava com seu corpo na escola, ela relata momentos em que era, principalmente por meninos da turma, ridicularizada por usar seus cabelos trançados. Apesar de ser criança, relembra também sua percepção ao ser constantemente comparada com as colegas na fase das mudanças mais nítidas do corpo, como ilustrado no extrato a seguir:

Ah, eu me sentia o patinho feio na escola. Mas **era o patinho feio!** Mas era o patinho feio, porque que acontecia, eu tinha as minhas amigas que tinham o cabelo liso e as minhas amigas que tinham o cabelo cacheado e eu não tinha nem o liso nem o cacheado, o que eu tinha era a trancinha (Rosália, 14 de setembro de 2017, sala reservada em local privado).

Cristina Teodoro Trindad (2015) aponta que, sobretudo nos últimos 50 anos, pesquisas demonstram como as crianças a partir dos três anos de idade já percebem os marcadores de raça e gênero. Alicerçado por práticas escolares, esse reconhecimento influi sobre suas visões de si e do mundo social. Entendidos como significados culturalmente construídos, raça e gênero estão inteiramente associados às características corporais. Crianças negras internalizam a ideologia do branqueamento e papéis de gênero⁴⁷ a partir da naturalização do racismo e do machismo, desde a mídia até o material escolar, que apresenta o sujeito negro e feminino, muitas vezes, em posições de inferioridade.

Desde a infância, a criança negra é ensinada a adotar para si a postura do branco europeu. Assim, são impressos no seu corpo o sentimento que o desloca para a busca da beleza e da aceitação social destinadas ao branco. O corpo negro busca compor-se, movimentar-se dentro de uma conjuntura social em que sua cor, seus traços e seus cabelos são vistos/colocados como indesejados. A pedagogia racista imposta ao negro o direciona para a transformação do corpo através dos rituais de mudanças no cabelo. O alisamento simboliza para o negro o começo de um processo

⁴⁷Para estudiosos no campo das Ciências Sociais, papéis de gênero quer dizer sobre comportamentos socialmente associados às esferas masculina e feminina. A naturalização desses conjuntos de representações é fortemente criticada.

de fuga do racismo, pois a educação recebida por ele o ensinou a rejeitar os sinais de sua ancestralidade (BRAGA, 2016, p. 90).

Ainda segundo Braga, a construção da identidade negra na sociedade racista se dá de forma distorcida. As referências etnocêntricas passam a patologizar a relação de sujeitos negros com seus corpos. Por isso, o encontro de pessoas negras pela autoafirmação pela estética produz um processo de reabilitação, em oposição ao racismo e ao sexismo.

A brancura e o masculino passam, então, a ser discurso que expressa *status social*. Meninas negras têm suas características físicas, como o cabelo e a cor da pele, alvos constantes de negação, referendados em uma estética etnocêntrica que se legítima em escolhas pedagógicas.

Para Trindad (2011), a escola enquanto espaço de interação, socialização e contatos com a pluralidade exerce, até de modo silencioso, atividades que (re)produzem e, ou, normatizam opressões. Uma das maneiras de perpetuar o racismo é estigmatizar o corpo negro como repugnante e, ou, indigno de destaque.

Essa negação de pertença racial, por vezes, passa pelo desprezo do próprio corpo, sobretudo pelo cabelo. Na infância, meninas negras recordam de terem sempre as madeixas presas e, muito cedo, quimicamente tratadas. Por se verem estereotipadas, marginalizadas e, ou, hipersexualizadas, pessoas negras passam a assimilar conteúdos negativos de seu grupo de pertença. Ainda é recorrente ouvirmos de crianças negras como suas autoestimas são covardemente massacradas (SILVA *et al.*, 2016).

Diva nos informa sobre sua negação corporal, ainda na infância, atribuída à idealização da brancura da mãe, que representa uma escapatória do racismo:

Eu, eu queria ser... quer ter a doença do Michael Jackson, pra você ter uma ideia (*expressa angústia, fala baixo, parece também envergonhada*).

Pesquisadora: Ficar branca?

Educadora: Eu queria ser igual à minha mãe. A minha mãe é branca do cabelo liso. Queria ser igual a ela, porque eu sabia exatamente aonde eu era preterida (Diva, 07 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Nesse sentido, como discute Eleonora Vaccarezza Santos (2015), estereótipos são, muitas vezes, criados a partir da aparência física, servindo, no caso do Brasil, para nosso racismo de marca. O fenótipo carrega consigo signos culturalmente

sustentados por práticas institucionais e cotidianas. Assim, aponta como os marcadores identitários encontram no corpo sua sustentação.

A negação de Diva pode ser entendida pela elaboração das teorias racialistas do século XIX, que apresentaram a miscigenação como possibilidade de apagar as marcas dos povos negros e dos povos indígenas. Assim, a elite branca intelectual e eugenista formulou a ideologia do branqueamento como estratégia política para o clareamento populacional. Essa lógica infere não somente na autopercepção do sujeito negro, mas também no reconhecimento de sua própria humanidade. O desejo do mestiço em se aproximar do ideal branco, negando sua origem negra, é ainda hoje um dos maiores entraves para a construção de uma identidade negra positivada, pois cria um obstáculo epistemológico.⁴⁸

A rejeição da pele, dos traços faciais e da textura do cabelo constitui um dos sintomas da patologia do embranquecimento sofrida pela pessoa negra. Todavia, devemos compreender as representações sociais como conhecimento compartilhado dominante, em que a comunicação possui papel fundamental. A operação dessas representações está relacionada com o meio discursivo e com as ações guiadas por esses conteúdos representacionais.

Padrões de beleza, como o belo e o feio, constituem intimamente o estatuto social. O famigerado “exija-se boa aparência” atesta para a instrumentalização desses padrões e a exaustiva repercussão nas mídias, que, em geral, disseminam representações de beleza ligadas ao grupo social branco. Fórmulas de embranquecimento são ofertadas e naturalizadas como autocuidado. Também é bastante conhecido o jargão em salões de beleza “para ficar bonita é preciso sofrer”, associado aos efeitos dolorosos deixados pelo processo de alisamento capilar, como queimaduras no couro cabelo.

Rosália traz uma perspectiva da alienação do sujeito negro que incorpora os princípios do embranquecimento:

Eu nunca quis **ser branco**... eu nunca quis ser branco, mas eu queria ter o cabelo liso, eu queria... características que são próprias, né? (Rosália, 14 de setembro de 2017, sala reservada em local privado).

Maria Aparecida Silva Bento (2002), renomada pelos estudos no campo da Psicologia Social, que trabalha com a categoria de análise do branqueamento e

⁴⁸Referência ao texto *O mulato, um obstáculo epistemológico* – Revista Argumento, v. 1, n. 3 – Eduardo de Oliveira e Oliveira.

branquitude no Brasil, assinala como o branco é colocado como modelo de humanidade. Nessa relação, o *outro* é inventado, sempre racializado e generificado. Ser branco e masculino é posto como “Homem Universal”. O corpo branco assume privilégios simbólicos e materiais, mas a brancura ultrapassa esse sujeito, que passa a representar *status* de moralidade, intelectualidade e gerenciador cultural. Assim como todo ajuntamento humano, *ser branco* não é uma postura homogênea, mas, sim, um ideário que se constrói como autoconceito de superioridade aos demais grupos etnicorraciais.

Rosália traduz esse ideário imposto como natural. Esses benefícios simbólicos da brancura equivalem à valorização de seus atributos físicos e culturais, que se impõem como requisitos de racionalidade e projeto civilizatório. O foco da perspectiva de Bento chama atenção para o silêncio do agente branco na continuidade das desigualdades raciais.

O sistema educacional brasileiro, fundado nas ideias etnocêntricas, ainda reproduz um modelo de conhecimento que silencia ou apaga outras lógicas e visões históricas. Essa materialização da branquitude está presente na formulação de diretrizes educacionais e de cursos de formação de professores(as) que pouco ou quase nada levam em conta a intelectualidade de povos não brancos, seus diálogos e princípios contrastantes.

Beatriz traz uma noção sobre sua relação com seus cabelos crespos naturais na escola. Já Jacira Silva descreve essa exclusão de saberes ao relatar a sensação de ter seus cabelos alisados e as modificações das relações de seu convívio, especialmente na escola:

É, e... eu não entendia, né, porque eu tinha que tá sempre com o cabelo preso, trançado. Sendo que as outras meninas tinham o cabelo lisinho, né, bonitinho e tal. É, então eu num... isso na, no, num, na minha cabeça. Tanto que eu quase acabei com o meu cabelo uma época de tanta coisa que eu passei na tentativa de (*faz gesto como se puxasse o cabelo para baixo*) encarei, eu disse, não, vamos baixar o volume, né, pra, pra... e aí quebrou, caiu, foi... (Beatriz, 22 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Me senti bonita, me senti, é, mais aceita, achei que as pessoas, é, passaram a elogiar mais o meu cabelo e queriam saber o que eu fiz no cabelo, mas eu não queria dizer que eu tinha feito relaxamento. Eu queria dizer que ele era daquele jeito (Jacira, 14 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Os processos simbólicos que envolvem a constituição da identidade negra em mulheres são idealizados pela *brancura normativa*, a partir da qual se impõe o discurso do *corpo-modelo*. Mulheres são atingidas pela criação de estereótipos de gênero, como o de *sexo frágil*, menos aptas aos trabalhos de liderança, naturalmente instáveis e submissas aos seus parceiros – relações pensadas pela heteronormatividade.⁴⁹ Essas imagens acometem o desenvolvimento de suas capacidades plenas. Além de sofrerem essas objetificações, mulheres negras também são violadas em sua humanidade pelo racismo que hipersexualiza seus corpos. Essa hipersexualização está diretamente ligada às imagens erotizadas e subalternizadas, como da *mulata tipo exportação* ou da *ama de leite*. A naturalização dessas representações, vinculadas cotidianamente nos meios de comunicação e formativos, contribui para que meninas negras, desde muito pequenas, vejam seus corpos como errados.

No ambiente escolar, esse imaginário também se reproduz, insuficientemente observados por agentes institucionais em seus posicionamentos:

Então, eu me sentia perdida naquele meio ali. E aí, todas elas, assim, aí você pega assim, a questão do desenvolvimento, tem meninas que vão desenvolver mais rápido, criar peito, bunda, é... vai... o corpo vai se definindo mais rápido, tem meninas que não. Então eu era uma varinha de virar tripa. E tinha o cabelo que agravava a situação.

[...]

Pesquisadora: Uhum. Algum professor já chegou a presenciar alguma cena de discriminação que você sofreu? Como a zombaria desses meninos em sala?

Rosália: Eu não tenho lembrança. Pode ser que sim e não falou nada. Mas eu não tenho, eu não tenho lembrança (Rosália, 14 de setembro de 2017, na sala reservada em local privado).

Azoilda Loretto da Trindade (2005), ao investigar as produções imagéticas acerca da mulher negra nas mídias, acaba por reportar esse reflexo nas instituições escolares, onde meninas negras se autopercebem na impossibilidade da autoimagem desumanizada ao autorreconhecimento rejeitado. Essa produção da imagem marcada pelo binômio racismo-machismo enaltece um modelo único de comportamento feminino, para mulheres brancas aprisionadas no conto de fada, para mulheres negras carnavalizadas e “quase da família”.⁵⁰

⁴⁹Conceito aplicado à regulação e normatização de viver os desejos e a sexualidade.

⁵⁰FONSECA, Mariana Fraga... “Quase da Família” : a moça que trabalha lá em casa, 2016, p. 70.

Nesse sentido, Diva em sua fala nos mostra como, ao mesmo tempo que não corresponde à expectativa de gênero, está subjacente a internalização dos papéis de gênero:

Lembro de um professor em específico, o professor de português, que ele pegava no meu pé. Porque eu sempre fiz amizade com os meninos. Porque na minha cabeça eu não queria ser uma **mulherzinha**.

Pesquisadora: Mas mulherzinha em qual sentido?

Educadora: Ah, gostar de coisa de menina...

Pesquisadora: Delicadinha?

Educadora: Coisa rosinha, nhã, nhã, nhã. **Não!** Eu gostava de jogar futebol, eu gostava de apostar corrida com os meninos. Eu queria me sentir... na minha cabeça era assim, eu sou tão capaz quanto menino (Diva, 07 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Em uma sociedade dividida em classes, de hierarquização racial, Cláudia Pons Cardoso (2012) apresenta a recusa de mulheres negras à concepção da feminilidade que corresponde aos estereótipos de gênero. Essas definições que incidem sobre os comportamentos dizem respeito à experiência inicial de mulheres brancas, sobretudo burguesas, que não dialogam com a pluralidade do feminino, racializado e pertencente à classe trabalhadora. A fala de Diva também aponta uma perspectiva de lugar redefinido do sistema patriarcal/racista, a qual, como define Cardoso, estipula “uma concepção de feminilidade caracterizada pela autodeterminação orientada para a ação forjada na luta contra experiências profundamente racistas e sexistas” (CARDOSO, 2012, p. 340).

Levando em consideração esses aspectos, Nilma Lino Gomes afirma que “o mercado não conseguiu impedir a politização da estética negra” (GOMES, 2014, p. 88), provocando reflexão acerca dos mecanismos de assimilação da lógica do mercado. Essa lógica capitalista/neoliberal estabelecida incorpora as necessidades dos sujeitos, criando nichos de lucratividade. Fantasiada de representatividade e igualdade de oportunidades, esvazia-se todo o sentido e significado do conteúdo político da reivindicação popular.

Para Oliveira *et al.* (2009), aspectos culturais presentes na relação de consumo permitem analisarmos essa atividade, não meramente como utilitária e racionalista, como produção da dimensão simbólica de valores, identidades e socialização. Nessa perspectiva, entende-se por consumo algo como “um modo de estabelecer, estabilizar e evidenciar as estruturas das relações sociais e de lhes propor significados” (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 78).

Ao apresentarem o conceito de *reprodução cultural*, esses autores compreendem a dinâmica entre consumo e mulheres negras no construto de gênero e raça, observando esse processo como mecanismo de ascensão social. Nos últimos anos, é evidente a inserção das camadas populares na sociedade de consumo, tendência que incorpora grupos sociais até então marginalizados, como consumidores(as).

Julio Martins Filho (2012) acentua que o segmento de consumidores negros implica, no mercado nacional, uma nova lógica. Em suas palavras:

O “estilo negro de ser” como um produto apreciável, agora não apenas pelo seu caráter de diferenciação (ou seja, meramente “exótico”), mas também pelo poder econômico daqueles que o poderão comercializar, viabilizando a produção de objetos que representem essa “negritude” (seu caráter simbólico), bem como disponibilizando quem irá consumi-lo: o próprio consumidor negro – além de muitos consumidores brancos que passaram a desejar ter acesso, de alguma forma, a esse “estilo negro de ser” que “entrou na moda” (MARTINS FILHO, 2012, p. 198).

Como elemento de mercantilização, a estética negra é marcada pelo estabelecimento da beleza enquanto *locus* simbólico e material do consumo. O que é colocado no debate é o sentido e valores que mulheres negras dão ao acesso aos bens de consumo, rompendo a visão unilateral dessa relação. O reconhecimento desses sujeitos enquanto ativos nessa relação entre mercado e consumo de bens específicos é explicitado em três análises: (a) mulheres negras usam do consumo para fomentar suas representações culturais, expressando seu pertencimento racial; (b) mulheres negras apresentam a manipulação da estética como rito racial e de construção de significados alicerçados em seu grupo de pertença; e (c) bens de consumo para o cabelo crespo aparece como elemento principal (OLIVEIRA *et al.*, 2009).

Em consonância, movimentos compostos majoritariamente por jovens negros(as) buscam na estética sua forma de militância. Tribos urbanas, autodenominadas afrotombamento, têm como foco a construção de autoestima e de representatividade. Com promoções de eventos, publicações e festivais muito inspirados em modelos norte-americanos, é comum ovacionarem pessoas negras que estampam capas de revistas, vencedoras de concursos de beleza e assinantes de grandes marcas. O uso de plataformas digitais estimula condições de visibilidade e a midiatização das discussões raciais, disseminando a *estética dos guetos* (ROCCO, 2017).

Todavia, essas manifestações não são consenso dentro das discussões acerca da estética, cultura e sociedade negras. Algumas autoras alertam para uma possível padronização dessa estética, o que excluiria outras pluralidades culturais negras. Também pontuam para os perigos do individualismo nas ações militantes, o que nada ou pouco contribuiria para o rompimento das opressões estruturais em nossa sociedade. Nesse sentido, o enaltecimento da ascensão social pelo consumismo ou pela idolatria da burguesia negra reduziria pautas emancipatórias em uma adequação ao *status quo* do capitalismo.

Como fundamentalmente excludente, o sistema capitalista reelabora a todo momento sua manutenção. Um dos princípios de plasticidade da lógica do capital está presente no conceito “vendido” de felicidade. A felicidade assemelhar-se-ia ao consumismo, uma vez que a assimilação de valores políticos em bens de consumo passa, assim, pela caracterização do ideário burguês, pontuamos, masculino e branco (BARROS, 2016), ou seja:

Suas categorias de universalidade, igualdade, felicidade ou liberdade estão todas imiscuídas na forma de dominação capitalista e são, por isso, contrários a uma emancipação efetiva da humanidade. A igualdade abstrata refere-se exclusivamente ao universo da valorização e manutenção do capital, e para que seja válida aos negros estes têm que atuar no interior dessa dinâmica (Ibidem, p. 4).

A estética negra, primeiramente, constitui a identidade coletiva como povo negro. Não deixemos de lado, obviamente, a importância da identidade pessoal; porém, a resistência se dá em âmbito coletivo. Nesse sentido, pode-se dizer sobre uma identidade redescoberta, reencontrada, alforriada, emancipada, enfim, encrespada.

3.3. Dando Ponto Cruzado: a Formação e a Lei nº 10.639

Na verdade, um sem número de escola não tem dado a devida atenção para a importância pedagógica, política e cultural representada por essa lei (SANTOS, Marcio André de Oliveira, 2014, p. 61).

As reivindicações dos movimentos sociais, em destaque aqui o negro, ganham espaço em um contexto em que as ideias neoliberais se consolidam; exemplo disso é a intervenção do empresariado na Educação. Políticas com ênfases reparatórias contrariam, fundamentalmente, interesses de instituições financeiras

internacionais. A nova ordem econômica se volta aos países periféricos com discurso do combate à pobreza e, ou, redução das desigualdades. Essas estratégias de ajustes aos governos, desde a década de 1980, negam o princípio desigual do capitalismo e postulam políticas paliativas.

As políticas educacionais, que sugerem universalidade e generalismos, repercutem no campo criando impactos às realidades mais locais, particulares. O processo de uniformização dos espaços e das pessoas visam atender a emergências hegemônicas em detrimento da *polirracionalidade*.

Assim, o currículo surge aprioristicamente como conjunto de métodos, objetivos, conteúdos articulados às normatizações exigidas. Entretanto, instrumentaliza-se para a formação de sujeitos sociais, além da produção de visão de mundo alicerçada nos saberes de um grupo sobre o outro. Dessa forma, o que está postulado no currículo é qual conhecimento será privilegiado, enfatizado e qual conhecimento ficará de fora. A questão do currículo, então, deve ser apreendida em sua natureza profunda das condições de escolhas e decisões arbitrárias resultantes de relações de poder (ROGRIGUES, 2007).

A obrigatoriedade positiva do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira se incorpora dentro dessa estrutura de poderio de saberes, reivindicando seu espaço de direito nos bancos escolares e na memória social. “Um currículo construído para atender às demandas que emergem com a Lei nº 10.639/03 deve ser pensado em contraponto com o currículo tradicional e basear-se na investigação histórica dos conhecimentos, preocupando-se com questões de saber, poder e identidade” (SILVA, 2012, p. 111).

A aprovação da Lei nº 10.639 sinalizou a preocupação com o fim do preconceito racial e com a afirmação das riquezas do patrimônio africano e afrodiaspórico nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2004). Felisberto *et al.* (2014), ao analisarem a primeira década da Lei nº 10.639, afirmam que sua efetivação esteve atrelada à proatividade de agentes formativos, uma vez que não apareceu, de forma central, em instâncias governamentais. Entretanto, possibilitou importantes produções científicas e editoriais, confecção de material didático e paradidático.

De acordo com Caetano (2013), a lei tem como escopo a promoção de uma educação antirracista, centralizando as relações etnicorraciais dentro das discussões acerca da democracia. As vozes que atravessam o discurso da 10.639 são

reivindicações históricas, de complexos processos sociais, de combate e enfrentamento ao racismo sistêmico e à pedagogia etnocêntrica. Consiste em um projeto civilizatório para o desenvolvimento positivo das relações raciais, considerando a escola como espaço democrático e plural.

Para Oliveira (2009), a escola é vínculo condutor entre a cidadania e a justiça social, ainda que o mantra do discurso “oportunidade igual para todos” esteja presente nas instituições formativas. As desigualdades produzidas pela base educacional têm fundamentos antinegros e sexistas, dados esses que aparecem em documentos oficiais.⁵¹

A Cultura Afro-Brasileira tem formas muito valiosas e não se trata de achar que é um contexto perfeito, mas que trabalhar com tal cultura dialogando com a Educação é uma das melhores formas de combater o racismo e a violência e de apresentar a História Afro-Brasileira em sua forma mais acessível à comunidade escolar. Para tanto se faz necessária a realização de um trabalho que promova um contato mais realista com a diversidade cultural afrodescendente por parte das novas gerações em contato também com gerações anteriores, rompendo com estereótipos propagados pelo sistema educacional há décadas (RECKI, 2013, p. 415).

Em Gomes (2003), encontramos práticas educativas que reforçam e acentuam a negatividade acerca do negro tanto como práticas que positivam a experiência do *ser negro*. Aponta que para criação, desenvolvimento e construção de práticas emancipatórias é preciso ouvir os movimentos negros, no campo da formação de professores(as), estabelecendo o diálogo sobre identidades. No campo da Educação, de forma ampla, outros espaços sociais de produção do conhecimento também devem ser englobados no processo de formação. Nessa perspectiva, o corpo negro constitui sob novas práxis educacionais. Entretanto, precisamos refletir sobre questões curriculares e identidade racial, como: como esse pertencimento se forma no cotidiano da escola? Quais práticas interferem na competência profissional para possibilitarmos visões humanizadas dessas identidades? Quais temáticas podem se debruçar e aprofundar nessas condições tanto no percurso de formação acadêmica quanto dentro da escola? Como elencar essas temáticas? E será que as questões raciais constituem essa importância ou são ocultadas no processo formativo?

⁵¹Ver SIS – Síntese de Indicadores Sociais, 2015; Ver IPEA – Retrato das Desigualdades de Raça e de Gênero, 2015.

A Educação colocada por organismos internacionais defende uma formação dos sujeitos para os valores da ordem social estabelecida. Corrobora, assim, para práticas de (re)produção de pensamentos e de comportamentos para o modelo capitalista. O projeto da modernidade se apodera do currículo, hierarquizando saberes, impondo visões de mundo necessárias à justificação de uma sociedade dividida em classes, raça e gênero. O currículo, então, aparece, nesse cenário, como estrutura de poder, incorporado à lógica da classe branca dominante e à racionalidade fundada na relação desigual, que define conteúdos, experiências e memórias a serem apreendidos (RODRIGUES, 2007).

No cotidiano da formação básica e superior, a implementação da obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, contudo indígena, com a Lei nº 11.645/2008, enfrenta o silenciamento do racismo.

Ademais, a responsabilidade de efetivação da lei recai sobre cada instituição. Cabe ressaltar o caráter de transversalidade da 10.639, que se integra não somente à periodicidade de trabalhos, mas também é obrigatória tanto no âmbito público quanto no privado.

O processo de luta pela cidadania por movimentos antirracistas e antimachistas coloca as orientações curriculares no centro do debate identitário. Numa perspectiva de *descolonização*⁵², propõe rupturas epistemológicas acerca do racismo impregnado nas teorias e produções intelectuais que constituem as ideias educacionais. Para Barbosa (2017), uma formação antirracista deve contrapor a hierarquização dos conhecimentos, oficializando autores e autoras africanos(as) em suas disciplinas e garantindo *equidade epistemológica*

Um dos desafios mais apontados pelos estudos sobre a efetivação da Lei nº 10.639 consiste na urgência de seu conteúdo na formação inicial de professores(as), pois se verifica que sua implementação se dá de forma esporádica na prática pedagógica. É preciso que profissionais da Educação estejam preparados teoricamente para assumirem trabalho antirracista. Até lá, continuaremos disseminando em espaços formativos ideais da colonialidade e de estereótipos (SILVA *et al.*, 2014).

⁵²Ver FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010; FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

Para esses estudiosos da perspectiva decolonial⁵³, torna-se imprescindível que pedagogias reflexivas e críticas de práticas hegemônicas construam sentidos plurais e relações humanizadas, sobretudo quebrando fundamentos epistemológicos etnocêntricos. O papel formativo (re)elabora visões, conhecimentos e desvela relações de poder e de saber. O posicionamento antiepistemicídio engloba apresentar outras narrativas, modelos não eurocêntricos (ALMEIRDA *et al.*, 2017, p. 77).

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possibilitou a ressignificação dos currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena. Isso favoreceu a problematização dos conteúdos hegemônicos e o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial em função de um projeto de sociedade – outro, uma vez que as relações raciais do Brasil se constituem no âmbito da colonialidade, de forma hierarquizadora das raças que são forjadas no contexto do colonialismo pelo mito da democracia racial (MARQUES, 2014, p. 557).

Ferreira *et al.* (2014) afirmam que a consequência advinda do mito da democracia racial nas instituições e práticas educativas é tolher nosso olhar para a Lei nº 10.639. A negação do racismo institucional praticado nas relações cotidianas está contida em escolas pedagógicas que dificultam a realização de trabalhos que rompam a naturalização dessas discriminações.

Essas escolhas podem ser exemplificadas pela fala de Beatriz, que, ao narrar um acontecimento, acaba por (re)memorá-lo, ou seja, estabelece diálogo entre passado e presente. A escola aparece ora sob a visão da estudante, agora sob o olhar da professora:

Eu lembro uma vez que fizeram na escola uma coisa pedagogicamente errada, hoje em dia a gente sabe disso, né? Foi um concurso de beleza. Pelo amor de Deus, gente! Que ideia idiota (*rimos*). Hoje eu sei, né, hoje eu sei. Mas, né, você literalmente tá enquadrando um e excluindo todo, todo o resto do... desse ideal. Então, eu sempre, eu sempre me senti... fez mal pra minha auto estima, acho, até a adolescência, né. Até eu compreender isso. Eu sempre me considerava a estranha, né (Beatriz, 22 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Para desconstruir essas abordagens racistas é necessária a reformulação de um sem número de conceitos, com os quais nos deparamos no cotidiano e que, muitas vezes, chegam a dificultar o processo na luta contra o racismo. São dois os pontos que constituem o poder nas relações raciais, a saber: (a) o discurso racista, ao

⁵³ Ver MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. *Por uma razão decolonial – Desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna*. Civitas: Dossiê diálogos do sul, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2014. p. 66-80.

invalidar determinadas formas de conhecer; e (b) a influência de uma pessoa sobre a outra, excluindo-a e dominando-a por meio de seu *status* social e de sua titulação. A universidade, assim como a escola, apresenta-se como local de grande inferência nas relações de poder. Romper essa lógica, bem como faz a Lei nº 10.639, significa *enegrecer* as perspectivas formativas, as pesquisas e os estudos para encontrarmos caminhos possíveis para uma sociedade ancorada na erradicação das opressões (DEUS, 2012, p. 235). Muito pelo contrário, a universidade ainda não sabe o que fazer com a “chegada do estranho” e, longe de romper com a reprodução de estereótipos, ela guarda estreitas relações com o que ocorre na sociedade. Apesar de inegáveis avanços, restam muitos desafios aos que lutam para que a universidade enfrente os problemas oriundos da dolorosa integração do(a) negro(a) na sociedade de classes (GONÇALVES *et al.*, 2015, p. 212).

Nesse sentido, podemos dizer que a Educação atravessa quatro espaços consideráveis: família, escola, ambiente de trabalho e comunidade oriunda. Nos trabalhos de pesquisadoras negras é recorrente a aparição do termo *sobrevivência* nas narrativas de educadoras negras. Algo que vale ser ressaltado, uma vez que o sentido da Educação dado por essas mulheres é de superação dos obstáculos sócio-históricos que dificultam exercerem a função intelectual. Assim, surge uma identidade de resistência apresentada nas histórias de vida que entrecruzam gênero, raça e educação (OLIVEIRA, 2009).

Essa presença negra no magistério sinaliza mudanças sociais, de escolarização e de trabalho. Para além das individualidades, a luta contra as discriminações, desigualdades e práticas antirracistas ressalta e configura-se de maneiras distintas entre essas vozes. Porém, ainda assim, demonstram a persistência do racismo institucional e cotidiano, das internalizações do ideário do embranquecimento e contradições que incidem em nossa compreensão da construção contínua das identidades.

Luiza, ao ser indagada sobre a escolha pelo magistério, revela que não era sua primeira opção, mas, ao ser motivada pelos professores de Geografia, decidiu adentrar no curso. Apesar de afirmar nunca ter sido alvo explícito de agressão racial, Luiza confessa que só se percebeu negra na faculdade, no convívio com outra mulher negra que construía uma identidade negra positivada, uma vez que sua autoimagem estava associada à invisibilidade:

Na escola, a única vez em que eu ouvi falar sobre negros era que eles foram escravizados, eles foram... e que eles apanhavam e que eles foram trazidos à força...só. E... na faculdade nenhuma disciplina. Nada. A gente tinha algumas matérias eletivas, então eu lembro... eu tive, é, América Latina, mas só. Não...

Pesquisadora: Aham, e na licenciatura também não? Nenhuma disciplina?

Luiza: Não, nenhuma. **Principalmente na Educação.** A Educação as disciplinas lá eram muito voltadas para as questões da educação do desenvolvimento, então, falava-se muito de Piaget, de desenvolvimento da criança e... mas só. Eu acredito que eles até tenham alguma coisa pelo, pelo que eu tenho visto de... pessoas que eu conheço da área da Educação, é... os grupos de pesquisa nos quais eles estão envolvidos, a maneira de pensar, eu acredito, até que na Educação tenha alguma coisa, mas **não nas disciplinas que eu fiz.** Apesar de que o curso foi reestruturado (Luiza, 06 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Diva também assinala que fazer licenciatura não foi sua primeira escolha, mas derrubou obstáculos para ingressar no ensino superior. Cursando agora a segunda graduação, ela compara suas experiências:

Vira e mexe alguém fazia isso (*torna a pegar no cabelo*), pegava na trança e, ah, é seu cabelo mesmo? E eu, **é! Qual o problema?** E aquilo me incomodava, entendeu? E até teve uma época que eu parei de fazer o raio da trança. Que saco! (*parece nervosa e chateada*). Todo mundo perguntando se o cabelo é meu, é meu cabelo, ué!

[...]

Sai em 2009 (da faculdade). No último ano...Aí em 2003 foi aprovada a Lei 10.639. No último ano da faculdade ofereceram tópico em história da África. Não tinha professor. E o que foi abordado sobre história da África foram as mazelas da África.

[...]

Pesquisadora: E agora, na segunda graduação? Você vê diferença?

Diva: Vejo. Bastante.

Pesquisadora: Já se discute abertamente? (me referindo às discussões sobre questões raciais).

Assim, tem os pontos específicos onde se discute isso. Mas essa pauta entra mais do que entrava.

Pesquisadora: Ahã.

Diva: Entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

Diva: Da, igual, por exemplo, tive uma disciplina **já** no primeiro período de Sociologia onde a gente leu um livro **de uma escritora negra** que vai discutir a, como as crianças negras se sentem no ambiente escolar, **as crianças negras.** Entendeu? Aquele livro pra mim foi fantástico! Me fugiu o nome da autora...

Pesquisadora: Uhum... Tudo bem.

Diva: E, e aí já tem umas disciplinas focadas pra isso, entendeu? Já temos mais alunos negros dentro da universidade, então há mudança. Mas tem professores que sequer toca no assunto (Diva, 07 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Novamente, na fala de Beatriz o magistério aparece como segundo plano. Mesmo tendo convivido com poucas pessoas negras na escola, Beatriz ingressa na faculdade contando seus pares:

Pesquisadora: Na universidade, você se via enquanto uma pessoa negra ali no meio?

Beatriz: Sim. Até porque quando entrou aquela turma, né, no trote todo mundo foi se conhecer, de negros só tinha eu e mais um, né, de **trinta** que entraram, só tinha dois. Mas só que nesse mundo acadêmico essas discussões são mais, são mais visíveis, né, você acaba... Tanto que eu, é, ah ... Eu aprendi muita coisa com relação a isso na faculdade, porque esse tipo de discussão não tinha na escola, né. Tava ali, né, todo mundo é igual (*faz gesto de aspás*) pronto acabou, né. As pessoas tinham até a, a petulância de falar, né, que o racismo tinha acabado (*ri*). Isso na escola era comum, né. Na faculdade é que eu consegui ver as coisas de uma, de uma maneira diferente, mas... Mas aí hoje eu já consigo, já me sentia melhor na faculdade, já... Não sei se era má consciência também, mas já... talvez tenha sido mas...

Pesquisadora: Você teve algum contato com, em disciplina, que abordasse as questões raciais de forma aberta?

Beatriz: Não, não (Beatriz, 22 de setembro de 2017, domicílio da entrevistada).

Ao sistematizar os períodos históricos em que mulheres negras estiveram organizadas, teóricas colocam o cenário contemporâneo como herança das conquistas pela Educação promovidas pelos movimentos negros da década de 1980. Atualmente, são as mulheres, dentro do contingente negro, que mais adentram o ensino superior, como demonstra o *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil* (IPEA, 2013). Esse dado se realiza pelos anos de políticas públicas voltadas à inserção da população negra nos bancos escolares, em postos de trabalho e melhoria da saúde. Podemos acrescentar, também, a ruptura com as Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, que buscam afirmar a presença da diáspora negra brasileira e dos povos originários no âmbito da Educação.

Rosália observa como em seu curso de Matemática teve contato com essas outras perspectivas antietnocêntricas por acaso:

Rosália: E aí eu cursei uma disciplina que eu não lembro mais qual que era o nome (*resmungo algo*)... E aí foi onde foi tratado, teve um grupo que foi dividido em grupos, teve um grupo que trabalhou com etnomatemática. Aí, realmente, eu tive contato. Mas não era algo da grade da matemática (Rosália, 14 de setembro de 2017, na sala reservada em local privado).

Assim como Rosália, Jacira nos conta que também, por intuito próprio, acessou determinados saberes por intermédio da pesquisa:

Pesquisadora: E tocando nesse assunto (falávamos sobre a presença de pessoas negras no curso de formação), você teve, diretamente, né, uma, uma disciplina, algum conteúdo na graduação que discutisse abertamente sobre questões raciais?

Jacira: Não. Durante a graduação não tive. O contato que eu tive com a cultura negra foi pouco sobre escritoras negras, né, americanas. E uma pesquisa que eu fiz sobre o linguajar do negro sul americano. Sul americano não, do sul dos Estados Unidos, né. É... foi o pouco que tive (Jacira, 14 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

A presença negra nos currículos acadêmicos, nas pesquisas protagonistas da produção do conhecimento e nas figuras docentes demarca mudanças institucionais. Rediscutir esse compromisso institucional requer pensarmos em novas universidades, formulações de saberes e democratização das oportunidades. Estratégias adotadas devem ser reconhecidas, compartilhadas para o desenraizamento de nossa pedagogia racialista. Silva (2017) recorda-nos de que é preciso “tornar público o ‘falar’ sobre a questão africana e afro-brasileira nas áreas de Humanas, Exatas e da Saúde” (SILVA, 2017, p. 73).

Apesar de todas as entrevistadas relatarem casos de racismo e machismo sofridos nas instituições escolares por onde passaram, elas assinalam a não experiência de formas de discriminações raciais nos espaços das graduações. Entretanto, não negam a existência dessas violências, e três educadoras chegam a relatar exemplos de pessoas que foram discriminadas em seus cursos.

Ao adentrar o ensino superior, esse ambiente elitizado, mulheres negras, por vezes oriundas de camadas populares, são submetidas a uma prática racista muito sofisticada: a anulação de suas racionalidades. Em seu estudo reflexivo especulativo, Sueli Carneiro (2005) nos instiga a pensarmos as malhas do racismo na dimensão epistemológica; inscreve-se a problemática da racialidade sustentada por saberes, relações de poder e práticas estrategicamente colocadas na sociedade, constituindo ontologicamente o *outro*. Carneiro retoma o conceito de *epistemicídio* para denominar a negação absoluta ou assimilação embranquecida dos saberes diversos.

A naturalização da ideia de inferioridade do sujeito negro, sua incivilidade e incapacidade racional foram operacionalizações de dispositivos de racialidade que possuem resquícios ainda hoje na Educação. As desigualdades educacionais, visto negros e brancos, mostram como o genocídio das produções de conhecimentos não brancos provocam exclusões, evasões e desvantagens que afetam notadamente jovens negros e pobres.

Um dos mecanismos de inferiorização e invisibilidade de produções de saberes de pessoas negras denomina-se silenciamento. Silenciamento sobre os deboches e a ridicularização, sobre “piadas” e ausência de referências intelectuais

negras, o que para Carneiro enseja “a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece” (CARNEIRO, 2005, p. 115).

O *epistemicídio* acarreta a anulação da própria humanidade. Se sujeitos não brancos não se veem nas referências bibliográficas, ora, então sua capacidade intelectual é questionável. No ensino superior, relatos de invisibilidade de produções de pessoas negras são constantes. O que mostra, por um lado, a percepção e carência que estudantes possuem por esses temas e, por outro, a insistente negação institucional do reconhecimento das intelectualidades negras.

Mota (2009) apresenta em sua pesquisa os obstáculos enfrentados pelos educadores e pelas educadoras para incorporarem metodologias de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. O que nos chama atenção são as constantes reclamações desses professores(as) quanto ao tempo de suas aulas para trabalharem satisfatoriamente esses conteúdos. A própria estrutura da escola dificulta a efetivação letiva da lei. Educadores e educadoras precisam a todo instante reinventar suas práticas, adequar horários e contornar o próprio currículo.

Em última análise, podemos afirmar que existem ruídos de comunicação entre o discurso dos documentos oficiais e o discurso dos agentes que experienciam e *fazem* as escolas. Contudo, não devemos responsabilizar somente educadores(as) pela 10.639 não efetiva, mas, como Andrade (2010) bem observa, o conjunto da problemática perpassa direções, espaço físico e matérias didáticas, assim como reelaboração do tempo pedagógico.

O despreparo atribuído aos educadores(as) para as relações raciais na escola; a ausência de uma estrutura escolar suficientemente preparada para um contexto de promoção do multiculturalismo; a convivência com apelidos pejorativos e de negadores com referência à identidade racial; os efeitos das combinações de condições econômicas desvantajosas e racismo na baixa promoção acadêmica desses estudantes refletem o tratamento preconceituoso e discriminatório vivenciado por milhares de crianças e jovens negros e não brancos em todo o país (Pambazuka News, p. 01, 29, nov. 2013).

Gatinho (2017) investiga, sob o olhar de gestores e professores, o desenvolvimento da lei na Educação pública. As informações coletadas desse estudo evidenciaram como é problemático o trato da abordagem da história e cultura da África. As representações passadas ainda estão alicerçadas em estereótipos negativos,

atribuindo aos costumes e traços estéticos e físicos como pitorescos e exóticos. O citado autor considera impactos na efetivação da lei, interpretados a partir de cinco teses, a saber: (a) a importância da lei é dada de acordo com a visão de relações e posturas dos agentes formativos; (b) contextos locais e particulares estão a todo momento interagindo com práticas pedagógicas, e isso deve ser considerado em toda a análise; (c) há inferiorização nos conteúdos da lei por não representarem matérias específicas de avaliações, dando a ela simbolicamente menos relevância; (d) a lei acaba por ser realizada de forma performática, apelando para datas comemorativas e dentro da perspectiva tradicional de ensino; e (e) o tratamento discursivo dos agentes escolares colabora para a manutenção da folclorização da África e diáspora negra. Gatinho ainda enfatiza que esse tratamento superficial dos aspectos da elaboração de atividades a que visa a 10.639 está subjacente à ideia das relações raciais presentes na formação desses profissionais.

A lei de obrigatoriedade da presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar veio acompanhada de dois vetos da Presidência da República. Os vetos contrariaram os interesses dos movimentos negros, nesse processo de condução das políticas que tratam da questão racial relacionadas à Educação, mas adequavam a lei às normas institucionais de organização do currículo e das formações de professores no Brasil. Um dos artigos vetados tratava da vinculação compulsória de carga horária ao EHCAA⁵⁴, e o outro versava sobre a formação de professores (GATINHO, 2017, p. 49).

Santos (2014) aponta como conteúdos sobre a África e a diáspora negra consolidam esforços para uma educação antirracista. Expandir os olhares de nossos alunos e alunas acerca das culturas, línguas e países começa, pois, a (re)narrar histórias que muito falam sobre todos nós. Outro elemento principal diz respeito à própria humanização dos povos negros, adolescentes e crianças que estão nos bancos escolares muitas vezes invisibilizados. A lei fornece um leque de possibilidades para se avançar no exercício de nossa democracia. Sobretudo, para “desenharmos juntos uma Educação para todos, independentemente de nossas filiações e identidade de grupo” (SANTOS, 2014, p. 66).

⁵⁴Sigla para Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse sentido, a 10.639 deve ser encarada como conquista de toda luta que se propõe pela democracia e pela cidadania, elementos inseparáveis. Essa reflexão nos ajuda a dimensionar e reconhecer a potencialidade da ressignificação da escola.

No cotidiano da formação, escolar e acadêmica, a implementação da Lei nº 11.645/08 enfrenta o silenciamento do racismo. O ensino brasileiro foi pensado como espaço das/para as elites, porém nos últimos anos se expande e começa a receber números significativos de estudantes oriundos das camadas populares.

Todavia, indicadores sociais ainda retratam desigualdades profundas no tocante ao acesso e à permanência no ensino superior entre brancos e negros. Medidas como a Lei nº 10.639/2003 marcam simbólica e materialmente novas relações raciais. É fundamental que continuemos a fortalecer políticas públicas que visam à democratização das oportunidades, como de permanência na vida escolar e universitária a jovens pobres e negros (HERINGER, 2006).

3.4. “Não tá Isento de Quem eu Sou”: Formação e Trabalho Educativo

Ao refletirmos acerca da escola na vida dessas educadoras, podemos compreender esse lugar como de ressignificação e reinvenção. A Educação penetra em suas vidas como fio condutor de complexidades e tensões que as puxam para a luta diária. Seus corpos circulando na escola, em suas lembranças enquanto alunas, são composições estéticas da *negritude*. Enquanto professoras, apresentam-se como símbolo de representatividade negra, reformulando a todo momento o *ser mulher negra*.

O cotidiano escolar também é marcado pelo pragmatismo, pela *ação-ação*, numa perspectiva alienante. Os aspectos presentes na mecanização da consciência humana engendram o individualismo, porém não minam esforços contra hegemônicos. A atividade educativa, se colocada em perspectiva crítico-reflexiva, pode significar uma ruptura com elementos condicionantes que apresentam uma realidade estática. Essa *ação-reflexão* proporciona movimento, dialética da *mulher negra-mundo* que ensina e aprende, desmistifica e consolida a si mesma enquanto pedagógica. Tal fato é ilustrado no extrato a seguir:

Então, eu acho que a maneira como eu lido com os meninos têm muito a ver com a maneira como ou foi feito ou não foi feito enquanto eu estava na escola. Então, eu não quero que...ah, eu falei, ah, a escola não foi um lugar que, nossa! Não, não vou dizer, nossa, eu odiava a escola, não, mas

eu não gostava (*se remexe muito no sofá, aperta a almofada entre as mãos – expressa um rosto distorcido, como se quisesse esquecer o que lhe vem a cabeça*). Eu ia porque tinha que ir. E eu conheço pessoas que passaram muitos problemas mesmo, assim, de sofrer bullying, sofrer preconceito por ser pobre, por ser negro. Mais até por ser pobre, na época, e que odiavam, tem as piores memórias da vida na época da escola. Não chego nesse ponto, mas eu não quero que eles (seus alunos) tenham essas lembranças. Eu quero que eles gostem, que eles lembrem da escola e, nossa, foi um período legal igual é pra tanta gente. Igual foi pras pessoas que se encaixavam na época em que eu estava na escola. Então, acho que é por isso que eu... que a maneira como eu faço muitas coisas têm a ver com isso, assim. Eu não quero que eles se sintam discriminados porque eles são negros ou porque eles moram no bairro tal ou porque eles não pesam X ou porque não tem... **Não**.

Pesquisadora: Uhum.

Luiza: Eu quero que seja o melhor possível. (Luiza, 06 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Beatriz enxerga em seu trabalho educativo uma alternativa ao modelo regente:

Porque a educação muda o mundo, muda as pessoas, né, mas que pessoas? Até que ponto a gente consegue levar essas mudanças para, para as **meninas**, né, principalmente. A gente ainda vive num, num modelo europeu de ensino, né, que privilegia homens... homens brancos, principalmente, né. Então, a gente precisa, a educação, não, levar o ensino, né, pra elas fazerem, pra elas fazerem faculdade e etcetera, né. Mas, mais pra elas, é, terem força, né, pra questionar o mundo. Pra elas serem, né, engenheiras e **escolher** se querem ser mães ou não, se querem casar, se não... Porque eu ainda vejo **muito essa** imposição, né, do que a mulher deve ou não fazer, né. É, é, consciência de violência, principalmente, né. Pra elas se protegerem, ter consciência disso, né. Principalmente em áreas de risco social, essa questão da violência é, é muito grande. Então, eu acho que a gente tá **devendo muito isso**, ainda, né?! (Beatriz, 22 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Tais Pereira de Freitas (2015) descreve o trabalho educativo de mulheres negras na perspectiva da integralidade, desenvolvido a partir das referências em cada percurso de vida. O que Luiza e Beatriz revelam é como são afetadas por suas trajetórias no momento em que estão em sala de aula. Assim, Freitas considera que a importância institucional no reconhecimento do trabalho dessas mulheres é abastecida de estratégias, à medida que se tem em vista o compromisso político e ético em suas escolhas pedagógicas, ou seja:

Diva: Nunca parei pra pensar nisso (*rimos*). Nunca parei pra pensar nisso. Mas... eu acho que tudo que eu faço está relacionada a minha trajetória. Enquanto mulher e enquanto negra, entendeu? Na...**nada do que eu levo pra sala de aula está isento disso**. E eu faço questão de deixar isso muito bem claro pros meus alunos, entendeu?

[...]

E eles vão falar assim, fessora, mas você é muito parcial. É. Porque não existe esse troço de não ser imparcial. **Eu** acredito nisso. E a história ela sempre foi muito parcial em defender uma instituição branca, capitalista.

Então, eu tô ali pra desconstruir isso. Não preciso falar mais, a televisão mostra pra mim, ela faz por mim tudo que eu não gosto que seja feito (*ri alto*). Então pra quê que eu vou reforçar isso? E eu deixo isso muito bem claro pros meus alunos. Que eu acho que é isso que eu tenho que ensinar pra eles. A, a, é... antes de apoiar ou não um discurso eles tem que saber quem, quem profere isso. Profere? Não sei se essa palavra... quem diz isso, quem fala esse discurso. Porque... eu não posso ser... é ... (*demonstra angústia*) essa pessoa manipuladora, entendeu? E eu falo com eles, você pode acreditar em mim ou não.

Pesquisadora: Uhum.

Diva: Busquem outras informações, me questiona. Me põe contra a parede, eu não sou a dona da razão (Diva, 07 de setembro de 2017, domicílio da entrevistada).

Corroborando a fala de Diva, Maria Lúcia da Silva (2016) assinala que é preciso pensarmos além das ações individuais. Os momentos em sala de aula onde essas educadoras lidam e identificam relações opressivas arquitetam um projeto de reconstituição do universo simbólico e material. Seus próprios processos educativos são ressignificados, potencializando outras visões de mundo aos seus alunos e alunas. Nitidamente, ao criarem práticas antirracistas, essas educadoras enfrentam o modelo hegemônico, dando criticidade ao espaço formativo e aos sujeitos em formação. Assim:

Desde o início, a primeira vez que eu pisei numa sala de aula, tipo, ah, essa aqui é a professora, né? Nossa, você é a professora? É, então algumas meninas rapidamente se identificam. Nossa, ela é como nós somos. E as vezes com o tempo elas veem que eu moro num bairro periférico, né, que a minha trajetória não é tão diferente quanto a delas, né. Então, gera ali uma...uma, realmente elas tem uma afinidade, né. E essa questão capilar também. Então, após eu ter assumido o cabelo e estar em sala de aula e começar a abordar esse tipo de assunto...até...é, quando os alunos, é, ah, seu cabelo é duro, né, esse tipo de violência e eu parar pra falar, não, gente, não é assim, isso não existe... E, comecem a explicar, né, e ao verem um aluno ofender a outra e olharem pra professora e verem que a professora tem o mesmo cabelo como da aluna que eles tão ofendendo, eles já...(*faz gesto de "pare"*) sentem, se sentem mais acuados e começar a ter uma outra postura, né. Então, esse tipo de, de, tá passando pros alunos, é, sobre nossa cultura, sobre nossa estética negra, com o tempo eu estou vendo que tá surtindo efeito, né (Jacira, 14 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Claudilene Maria da Silva (2016) defende uma formação e uma prática educativa baseada não somente na competência pedagógica, mas que reflita a diversidade cultural. A (re)constituição das trajetórias de vida de educadores e educadoras proporciona compreendermos as disponibilidades no trato com as relações raciais e de gênero. Essa postura redimensiona experiências de alunos e alunas, especialmente negros. Dessa relação poderão emergir, como o que nos conta

Jacira, novas mentalidades e narrativas marcadas por distintas práticas da questão racial, como ilustrado no extrato a seguir:

Eu acho que eu exerço influência sobre os alunos, sobre os alunos, de maneira geral. Agora, eu nunca parei pra pensar assim, ah, os alunos negros... eu nunca... eu nunca parei pra pensar nisso. Agora, de maneira geral, acho que sim, eu...eu, eu exerço influência (Rosália, 14 de setembro de 2017, na sala reservada em local privado).

Eva Aparecida da Silva (2008) traz importantes contribuições do campo dos estudos acerca das trajetórias de educadoras negras. Ao elucidar as falas de ex-alunos(as) negros(as) e brancos(as) de três professoras negras reconhecidas por sua prática antirracista, desvela um universo simbólico que se repete e se desfaz. Alunos(as) brancos(as) e negros(as) concordam com o papel da escola no debate das questões raciais, bem como o impacto das mídias e da instituição familiar nesse processo. Essa presença negra e docente em sala de aula reformula imaginários e relações raciais a partir das práticas pedagógicas. Assim, a “escola como um espaço privilegiado e o professor como forte aliado para formar sujeitos brancos e negros livres do racismo” (SILVA, 2008, p. 106).

3.5. “Muitos Veem com um Teste para Saber se Eu Realmente Sei”: Intelectualidade Negra na Escola

No tocante às mulheres negras enquanto educadoras, estas representam, mesmo nesse cenário de desvalorização da docência, uma ruptura com a exclusão de raça, gênero e classe. Aquela que antes tinha como horizonte os serviços mais precários da sociedade passa a ocupar um espaço público e político ligado ao saber formal, desmistificando a inferiorização intelectual da pessoa negra. Estudos e pesquisas no campo da Educação sobre as trajetórias de professoras negras apontam como suas identidades se constroem na relação social, no cotidiano e em diferentes meios discursivos. Em constante conflito, ora negando sua pertença racial, ora afirmando sua identidade negra, é importante compreendermos e visibilizarmos esses processos. As memórias coletivas acerca das representações do sujeito negro e feminino no âmbito da Educação percorrem essas narrativas e traduzem relações sociais (GOMES, 1994).

Para Jacira, o lugar de produtora de saber e de cultura escolar está constantemente sendo colocado em dúvida. Para ela, ser mulher negra no magistério lhe permite ocupar a figura de “detentora do conhecimento”:

As vezes eu me sinto, assim, testada. Muitos veem com um teste pra saber se eu realmente sei falar inglês ou se realmente eu viajei pro exterior, se realmente eu, é, eu estudei como os outros ou se, ah, você passou, é, teve que passar pelo vestibular por cotas, você teve algum tipo de privilégio por ser negra. Então, às vezes eu sinto esse tipo de... como que eu posso dizer... eles querem realmente testar, eles querem testar se realmente eu fui preparada como os outros pra tá ali naquela posição de professora (Jacira, 14 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Para Carolina Maria Costa Bernardo (2016), o fazer científico, entendido conceitualmente como plural, apresenta em sua gênese ocidental a filosofia grega. Entretanto, no movimento histórico, saberes, filosofias e produções de modos de conhecer de outros povos foram negados, constituindo um modelo ideológico da ciência. O caráter de instrumentalização da racionalidade arquitetou processos de colonização e extermínio, como sistematização dos grupos humanos em raças: primitivos e civilizados, arcaicos e modernos, dotados de intelectualidade e desprovidos de razão. Para Bernardo, o racismo e a escravização são resultados da formulação científica para designar a inferioridade e a superioridade cultural, física e intelectual de um povo sobre os demais.

A matriz branca da ciência está diretamente implicada na persistência do racismo epistêmico, que folcloriza ou mitologiza os conhecimentos não brancos. Assim, destituem-se sujeitos negros do espaço de intelectualidade, como em centros acadêmicos e instituições escolares, oficialmente.

Já Luiza pondera sobre sua ocupação intelectual: marcada pela responsabilidade ética da docência e pelo lugar de fala que desestrutura o privilégio de quem sempre foi ouvido. Ao explicar esse conceito de *lugar de fala*, Djamila Ribeiro (2017) considera que cada grupo social experiencia determinadas condições diferentemente de outros, dadas as hierarquias históricas e culturais. Quando sujeitos subalternizados reivindicam suas autonomias e se colocam em primeira pessoa, ou seja, rompem com discursos hegemônicos, eles visibilizam distintas perspectivas. Longe de essencializarmos as identidades, o que é central aqui é a potencialização de outras narrativas e o direito ao diálogo. “Porém, falar a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações,

fazendo com que aqueles inseridos na lógica hegemônica sequer se pensem” (RIBEIRO, 2017, p. 84). Veja o relato de Luiza:

Por ser mulher? Não. Não sei se pesa mais por isso. Por ser negra, talvez, porque... Por ser mulher também. Mas eu acho que a gente consegue trazer umas discussões que talvez outras pessoas não fizessem. Então... e acho que a maneira como chega nos alunos, também. Uma coisa é um professor branco, olha, não pode chamar o seu amigo de macaco, não é legal. **Outra coisa é um professor negro falar isso.** Então, eu acho que alguns assuntos a gente consegue fazer chegar até os alunos com mais propriedade, talvez. Porque faz parte do seu cotidiano, você vivencia aquilo, você tem exemplos pra dar sobre aquilo (Luiza, 06 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

A educadora Diva, ao analisar a postura de sua atividade intelectual, descreve o conflito ao afirmar seu pertencimento racial a partir de sua prática pedagógica:

E eu acho que essa responsabilidade (de tratar do debate racial e de gênero) é jogada também em cima de mim, de certa maneira. Ninguém falou diretamente pra mim, ah, essa é sua função. Até porque tem muita gente na escola que não me vê como negra, **incluindo alunos.** Que quando eu vou e falo, eu sou uma mulher negra, que isso, fessora? Você não é negra não! Entendeu? Então, assim, eu passou por enfrentamento de ser negra, me afirmar enquanto negra, ter apoio enquanto negra pra fazer as coisas (Diva, 07 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Maria da Conceição dos Reis (2012) questiona o discurso “somos todos mestiços” para determinar um aspecto indireto do racismo, mas não menos nocivo. Em uma sociedade onde impera a branconormatividade, haveria cordialidade entre os diferentes grupos racializados e o preconceito seria de caráter individual. A simbologia do(a) mestiço(a) representaria a inexistência da desigualdade e a legitimação do discurso da democracia racial. Contudo, a miscigenação, como fruto da violência sexual de mulheres escravizadas promovida pelos senhores de engenho, instituiu-se como prática de “diluição” das marcas fenotípicas e culturais dos povos originários e africanos. Servindo como retrato de mobilidade social e caminho para aceitação do branco, o negro de pele clara enfrenta desafios para reconhecer-se e afirmar sua pertença racial. Considerados(as) “menos negros(as)”, a lógica da sociedade brasileira opera na construção de uma identidade nacional que celebra a multiculturalidade pela imagem do mestiço, porém instaura violências racistas a pretos e pardos. Veja o que relata Beatriz:

Como é que, eu acho que não é nem diretamente, mas indiretamente eles (os alunos) têm dificuldade em respeitar a mulher, né, como condutor e, e isso, né, e problemas de assédio, essas coisas assim foi uma vez só.

[...]

Agora a questão do, a questão do ser negra, é, eu acho que eu acabo, é, me vendo na obrigação de promover a discussão sobre esse assunto, né. Porque já aconteceu mais de uma vez, eu vejo sempre, né, situações que eles (os alunos) naturalizam, situações racistas e sexistas que eles naturalizam e não conseguem perceber porque **ninguém** trabalha com isso, né (Beatriz, 22 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Risomar Alves dos Santos (2007) analisa que existe falta de articulação entre políticas educacionais e o que se efetiva no cotidiano formativo. Nesse sentido, observa-se uma distância e, ou, negligência que encontram origem na formação de professores(as). Esse currículo real⁵⁵ é permeado de ideologias oficialmente disputadas, que se relacionam com questões raciais e de gênero de forma contrária ao espaço democrático da escola, como vimos na fala de Beatriz. A reprodução ativa das desigualdades, preconceitos e comportamentos discriminatórios consiste na posição de profissionais da Educação em reforçar o senso comum. É preciso que os(as) educadores(as) empenhados(as) na construção de uma sociedade igualitária potencialize essas questões em sala de aula, sob perspectiva crítica. A preservação do racismo e do machismo consiste em uma pedagogia da naturalização dessas formas de opressão, respaldada no silêncio de quem deveria (re)educar, ou seja:

Então, eu nunca percebi nenhum desafio específico com relação a isso (ser uma educadora negra). Eu num...Eu não sei, eu acho que se eu enfrento eu não percebo. Eu nunca tive algo direto, vamos supor, que vá me prejudicar na escola ou de conseguir algum contrato ou ali na convivência com os alunos e tudo mais por ser uma educadora negra.

[...]

Então, como profissional **nesse período**, eu não percebia que isso pudesse estar afetando minha... sofresse preconceito ou alguém, que alguém utilizaria disso pra tá usando de discriminação contra mim. Eu não percebo isso na escola (Rosália, 14 de setembro de 2017, sala reservada em local privado).

Rosália parece estar nos dizendo que suas memórias podem apresentar falhas, não negando as existências do racismo e do sexismo, tampouco afirmando ter passado por situação discriminatória no ato do trabalho.

Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (2009) demonstra como as contradições com relação ao pertencimento racial estão presentes nos relatos de experiências ligados ao preconceito, desde a infância até a vida adulta. É possível que se criem estratégias próprias para buscar se proteger do racismo, como usando o

⁵⁵Currículo real é como pesquisadores(as) da Educação denominam o que se passa no cotidiano escolar com docentes e alunos, ou seja, a concretude das relações entre conhecimento e socialização.

humor e até mesmo afirmando uma personalidade circunspecta. Esses mecanismos de defesa, muitas vezes provindos da formação familiar, não anulam a discriminação nas relações sociais. Tal fato repete uma convivência com o preconceito, mesmo declarando sua percepção. Dessa maneira, “a consciência do preconceito racial como determinante das desigualdades sociais e como um dos aspectos importantes do processo de construção de suas identidades é um componente que alguns preferem esconder, e até esquecer” (HOLANDA, 2009, p. 194-195).

Apesar de o uso originário do conceito *conscientização* não ter surgido com Paulo Freire, mas criado por um grupo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o vocábulo perpassa suas ideias de forma central no tocante à prática político-pedagógica. Enquanto ato de produzir conhecimento que tenha como princípio a concretude da vida, Freire defende uma Educação crítica e de libertação. Dessa forma, de caráter freireano, conscientização refere-se à tomada de posse da ação-reflexão dentro de cada contexto, nunca fora dele. Nesse ato-reflexão permanente, visa-se à transformação do mundo, em que a Educação se torna uma das importantes ferramentas.

Por isso, o trabalho educativo não pode ser outro senão o trabalho da desmistificação dos oprimidos, que proporciona o olhar crítico para desvelar esses mitos que sustentam a estrutura dominante. Ainda que alguns trabalhem para a manutenção dessa estrutura, outros muitos se engajam em sua radical mudança. Na inter-relação dialética, o *ato-reflexão* permite dois elementos: o concreto e o abstrato. A concretude existencial codificada – dimensão dada da realidade – para o movimento da decodificação – criticidade da visão de mundo – é extraída no processo educativo, fundado na *politicidade* e na *dialogicidade*. Para Freire, a conscientização é dinâmica e implica noção de autonomia e posição epistemológica.

O racismo e o machismo ainda compõem essa estrutura do mutismo. Diante disso, precisamos compreender o papel da Educação na ruptura desse silenciamento. Mas como quebrar essa amarra do silêncio no dia a dia escolar? É certo que educadores e educadoras por vezes não sabem lidar e, ou, identificar determinadas formas de opressão. A pedagogia da naturalização dificulta vermos relações de abuso e de violência. O acesso a uma formação para relações etnicorraciais e de gênero torna-se crucial para essa identificação, dando ao docente ferramenta de leitura de mundo, em que as relações sociais, raciais e de gênero são desveladas. Melhor explicando:

É, porque eu fico ainda meio decepcionada quanto ao ambiente escolar. Eu achava que (*abre os braços e sorri*)... escola ia ser todo mundo discutindo e eu falando altas coisas e quando você senta lá na mesa dos professores, pelo amor de Deus! Dá vontade de chorar! Eu já me senti assim várias vezes, eu fico olhando, assim, vocês são professores, o que vocês tão falando? Falas machistas, falas... até racistas, né? E eu aí, meu mundo com relação aos professores desmoronou um pouco, né. Mas aí, **tem que fazer**, tenho que fazer o meu, né? A princípio. Que depois a gente trabalha, junta um professor aqui, outro ali, né, e tenta fazer esse trabalho de, de, de diferenciação, dentro do possível (Beatriz, 22 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Beatriz revela, para além de uma análise individual docente, como a ausência ou deturpação de uma formação para relações raciais e de gênero acarreta a mutilação da prática pedagógica. Marluce de Lima Macêdo (2013) debate como os pressupostos educacionais difundiram teorias racistas criando uma memória de inferiorização da população negra com a ideia de “civilizar”.

Essa memória hegemônica está latente em espaços institucionais de formação, como na atuação docente. Contudo, Macêdo aponta a oficialização de intelectuais negros e negras como eixo central para (re)construção da formação educativa. Dessa forma, educadores e educadoras também precisam assumir sua posição intelectualizada, que nas palavras dessa autora “rompe e ultrapassa a função de um mero repetidor de sentenças fixas, na produção de um pensamento engajado, mobilizado pela ideia de (re)invenção de mundos, que desestabiliza modelos discursivos, hierarquias e verdades inquestionáveis” (MACÊDO, 2013, p. 262).

[...] fiz uma discussão enorme, mas era eu e a professora de artes, que eu cooptei pra mim. **Não tem mais apoio da escola**. Agora eu faço muita discussão, sempre e tudo mais. **Mas é eu, minha aula e meus alunos**. Não é a escola. A escola não se envolve nisso. E ... constantemente com pressões e coisas que você fica assim, cara, será que aquela pessoa não tá percebendo que ela é racista?! Sacou?! (Diva, 07 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Diva apresenta uma realidade que Maria da Gloria Calado (2013) aponta como escolhas pedagógicas vinculadas aos agentes formativos, de conformidade ou de superação do fenômeno da opressão. A escola, assim como os agentes *fazedores da educação*, precisam assumir a dimensão ética e identitária do processo de aprendizagem.

Calado nos recorda como movimentos negros lutaram pelo acesso e permanência nos bancos escolares, bem como a instituição de políticas de erradicação do racismo e outras formas de opressão. As inferências nas diretrizes

educacionais baseiam-se na formação para a cidadania, para a pluralidade etnicorracial e a preservação dos direitos humanos. Entretanto, chama-nos a atenção para considerarmos a escola não como entidade isolada, mas constituída e permeada por sujeitos sociais ativos e carregados de ideologias. Estabelece, então, princípios para uma atuação docente valorizada e comprometida, a saber: (a)_incentivo aos profissionais da Educação, com reconhecimento e prestígio;_(b) manuseio no trato das questões raciais com subsídio de materiais didáticos que abordem abertamente a temática, transversalmente; e (c) efetivação durante todo o ano letivo da Lei nº 10.639/2003, cabe aqui também pontuar a Lei nº 11.645/2008.⁵⁶ A escola, composta por docentes, alunos e famílias, perde ao estagnar o avanço de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já Rosália se diz otimista com relação à abordagem do conteúdo racial na formação superior. Descreve suas experiências de professora negra como um constante aprendizado:

Se eu for levar a matemática a ferro e fogo não tem espaço (para lidar com questões raciais). Essa é a verdade. Se eu for cumprir aquilo ali, tudo bonitinho, eu não tenho espaço pra isso. Mas eu consigo, a partir do momento que eu abro pra outras áreas, entendeu?
[...]
Então, eu vejo também uma melhora. Uma melhora no sentido de saber lidar com os alunos, no sentido de lidar com o conteúdo. Melhora no sentido de saber lidar com questões que vão levantar dentro de sala de aula. Questões raciais, questões... de bullying, questões de droga, várias outras questões que emergem ali na sala de aula (Rosália, 14 de setembro de 2017, na sala reservada em local privado).

Tais Pereira de Freitas (2015), ao tomar emprestada a concepção de “palavramundo” de Paulo Freire, vai *encruzilhando* a escola da vida, em que os saberes e a cultura de mulheres negras docentes constituem a vida escolar. Uma práxis antirracista, em realidade, provoca emancipação não somente de sujeitos negros, mas da sociedade como um todo. Educadoras negras nesse espaço tecem possibilidades concretas de intervenções, muitas vezes rompendo a institucionalização de planos de ensino ou práticas não transformadoras e construindo espaços no dia a dia de diversas maneiras.

As vivências embasadas teoricamente em relação a gênero e raça configuram elementos materiais de impactos significativos, retomando a pose da realidade e da

⁵⁶Lei que modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

própria visão de *sendo negro(a)*, bem como legitimando suas vozes e leituras do mundo.

Clênia de Jesus Pereira dos Santos (2011) traz duas perspectivas que enunciam práticas educativas que combatem abordagens historicamente deturpadas: (a) a ampliação dos saberes produzidos em sala de aula, saberes esses de valorização da matriz africana e de povos originários; e (b) a importância do(a) educador(a) para formação do olhar despido de estereótipos e mitos racialistas e generificados. Entretanto, a escola não é um dado conclusivo, mas uma realidade construída, em que o(a) educador(a) pode ressignificar seu trabalho junto aos(as) educandos(as).

Assim, a questão da identidade e do reconhecimento torna-se enriquecedora da cultura escolar. Fixar as experiências discentes e centrar práticas pedagógicas se mostram os principais desafios da inovação pedagógica. Para isso, quebrar o silêncio sobre opressões vivenciadas pelos(as) alunos(as), por exemplo, possibilita desenvolver valores e atitudes democráticas.

Jacira nos conta sobre a recepção dos(as) alunos(as) no trato das questões raciais, assinalando a potencialização desse trabalho para o processo identitário, a autoestima e o despertar do interesse investigativo:

As questões raciais, é, eu tenho sentido, assim, mais abertura nesse tipo de discussão e os alunos também eles querem falar sobre o assunto, eles querem se posicionar, contar experiências deles, contar sobre experiências que eles já tiveram (Jacira, 14 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Então, se eu tivesse mais professores brigando pelos alunos em relação ao respeito, à maneira como eles se tratam, é... eu faço isso porque eu nunca tive quem fizesse... na época (Luiza, 06 de setembro de 2017, no domicílio da entrevistada).

Jacira e Luiza trazem uma compreensão do que Patricia Santana (2011) denomina como ambivalência do espaço escolar. E lugar de discriminação racial e de gênero presente nas memórias de mulheres negras também constitui polo de luta contra opressões, sendo possível compreendermos essa relação a partir das experiências de construção das identidades.

A atuação educativa permite formas não somente de desconstrução da mentalidade racista, mas de construção de uma Educação igualitária, afetiva e politizada. Porém, há de se considerar que a elaboração de propostas antirracistas

devem ser institucionalizadas, ou seja, efetivadas por todos os sujeitos, ambientes e projetos educacionais. Pois, ao:

Estabelecer inter-relação entre percursos biográficos e a experiência profissional dos professores negros e ver que, adiante de contextos hostis, mesmo os professores mais convictos da importância de interferências mais afirmativas na questão racial, eles se verão em uma espécie de isolamento e tensão difíceis de enfrentar sem o apoio de um grupo (SANTANA, 2011, p. 131).

Os estudos acerca das trajetórias de educadoras negras compõem vasto terreno de relações entre cultura e identidade negra, formação de professores(as) e práticas pedagógicas antirracistas. O universo de histórias registradas faz parte de um conjunto de uma história profunda, em que a Educação aparece como campo da memória, muitas vezes de forma contraditória e problemática. Essa presença negra no magistério brasileiro sinaliza mudanças sociais, de escolarização e trabalho. Para além das individualidades, a luta contra as discriminações, desigualdades e práticas antirracistas ressalta e se configura como maneiras distintas entre essas vozes. Refletir acerca da escola na vida dessas educadoras também nos permite compreender esse lugar como de superações aos obstáculos históricos e culturais, a partir da vida escolar.

4. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa nunca se esgota. Ela acaba por se multiplicar em debates, investimento público e práticas cotidianas. Este trabalho não acaba aqui, mas, por ora, deixa-nos problematizações importantes para avançarmos no campo da Educação com o debate das relações etnicorraciais e de gênero. Essas educadoras percebem seus lugares enquanto formadoras e entendem esse espaço ligado diretamente ao conhecimento formal ocupado em sala de aula.

Estudiosos(as) com perspectiva crítica do conhecimento concordam que a escola fabrica saberes próprios, tanto institucionais quanto simbólicos, e que é preciso considerar os conteúdos ali (re)produzidos. Nesse cenário, a figura docente está associada, numa leitura tradicional, àquele(a) que detém o saber preparado nos centros universitários e, por isso, é um transmissor de saber, que *didatiza* a complexidade do conhecimento acadêmico. Entretanto, alinhado à perspectiva da docência enquanto *fazer-ensinar*, ou seja, intervenção-no-mundo que possibilita emancipação/abertura das mentalidades, este trabalho colabora para aprofundarmos o significado de *ser educador* sob os olhos de mulheres negras.

A construção histórica da imagem de mulheres negras reduziu-as a locais marginalizados e estigmatizados na sociedade. Como uma *geografia imaginária*, mulheres afro-brasileiras são mapeadas em zonas de subalternidade, hipersexualização e inferiorização. O imaginário social e cultural aprisiona a figura negra e feminina ainda pelos mecanismos do racismo e do sexismo. Negou-se-lhe, assim, habitar meios da produção dos saberes. Para mulheres negras, o fato de elas se

situarem nesse ambiente escolar enquanto formadoras possibilita-lhes romper barreiras raciais, uma vez que elas, institucionalmente e no cotidiano das relações sociais, (re)inventam o *ser negra* na sociedade brasileira.

Interrogar-se sobre os discursos que legitimam quem ocupa os espaços intelectuais é incorporar um posicionamento epistemológico diante da realidade que opera de formas racializada e generificada. As visibilidades da escolarização de mulheres negras, a tomada de posição enquanto educadoras e suas narrativas traçam os próprios protagonismos e permitem *re-pensar* os processos formativos e práticas pedagógicas antirracistas. Esta dissertação potencializa questionarmos o processo da feminização do magistério e o modo como se dá a representação de mulheres negras na ocupação desse espaço e como educadoras negras percebem seus papéis intelectualizados, enquanto formadoras e formadas em uma sociedade racista e sexista, seus desafios, conquistas e, sobretudo, suas práticas de resistências em sala de aula. As inquietações presentes configuram a tentativa de construção de um *fazer científico* que rompa silenciamentos da historicidade do *fazer epistêmico* não hegemônico.

Para ouvirmos essas narrativas, fizemos uso da metodologia da história oral. Apoiada em Alessandro Portelli, o método tem como elemento primário a memória, atribuída enquanto processo ativo de significações e reformulações dos sentidos. As educadoras negras dão formas às suas vidas de acordo com o diálogo que estabelecem com seu tempo pretérito. Tecemos e costuramos seus passados e suas histórias que dão *pontos cruzados*. Um deles consiste na inferiorização dessas mulheres quando crianças, ao serem denominadas feias. Suas estéticas surgem estigmatizadas pelos colegas, que representam um pensamento ainda vigente na sociedade: do racismo. O processo de alisamento capilar aparece como rito de feminização por parte das educadoras, que contam sobre maior aceitação no convívio social e menos perseguição racial. Também se entrecruzam na infância proveitosa, na casa de suas avós, sempre rodeadas de mulheres negras fortes, sejam elas amigas, sejam figuras maternas.

Algo que precisa ser enfatizado foi a recorrência da ausência do diálogo sobre racismo e machismo com a família, o que pode ser alvo de maiores investigações. Apesar de algumas entrevistadas revelarem não ser a docência a primeira escolha, finalizam as conversas ressaltando a Educação como ferramenta de desconstrução de mentalidades, emancipação e utopia. Longe de querermos depositar nos ensinamentos

básico e superior a responsabilidade única da erradicação das formas de desigualdades, esses registros narrativos atestam o fortalecimento da Educação pública na expansão de oportunidades e perspectivas.

As histórias dentro desse universo de narrativas de mulheres negras consistem nas ações promovidas pelas educadoras que visam à construção identitária, lugar de encontro de raça e gênero, de seus(suas) alunos(as) de forma a interromper a (re)fabricação das desigualdades no âmbito escolar. Nesse sentido, de abordagem qualitativa, a análise exposta compõe uma pesquisa fruto da relação criada entre pesquisadora e participante. Como Portelii (2000) nos chama à atenção para a renovação do diálogo como tecnologia democrática, visibilizar os *atos-reflexões* do cotidiano escolar dessas educadoras entrecruzam caminhos para uma Educação igualitária.

Como limitação deste trabalho, a pesquisadora não acompanhou os sujeitos da pesquisa em seus ambientes de trabalho para captar as impressões do espaço escolar sem perder no horizonte a centralidade das relações raciais e de gênero. Esse mergulho no campo poderia possibilitar à pesquisadora sair da posição de mera entrevistadora para, então, *respirar o ar* de seus sujeitos escolhidos, percebendo inquietações e se permitindo ser afetada pelas experiências do cotidiano na escola dessas educadoras. Entretanto, conseguimos compreender como, para essas mulheres negras e docentes, suas práticas legitimam suas vozes e suas leituras de mundo, modificando-se em consonância com a Educação.

A prática formal educativa projeta a vida no sentido de concretizar o ideal político-pedagógico assumido pelo próprio sistema educacional. Nas ações cotidianas, a dinâmica e organização do trabalho docente direcionam práticas de valorização da cultura e das histórias afrodiáspórica e africana adotadas por esses agentes sociais. Pensar em educadoras negras é discutir identidades, memórias, cultura, assumindo o planejamento desses *atos-reflexões* desenvolvidos no campo dos processos formativos subjetivos e em comunidades.

São problemáticas suscitadas com as bases teóricas. Em minha trajetória particular, a Educação possibilitou mudanças, movimentos e invenções de *ser negra*. Porém, tudo isso sob um guarda-chuva de pesares, dores e enfrentamentos. A Educação, sem dúvida, configura campo ambíguo: de tensões e superações. Enquanto espaços formativos, a escola e o ensino superior circunscrevem determinadas práticas que interferem nas construções da identidade negra, seja pelo

currículo que anuncia saberes que devem ser ensinados, seja pelas relações sociais que ali se (re)produzem.

Todavia, esta pesquisa se desdobrou e se desmontou. No mais, a centralidade do debate parece ainda permanecer no desvendamento das trajetórias identificatórias de sujeitos negros, sobretudo de mulheres negras, que carregam consigo descodificações da realidade, histórias da História que não nos é contada.

REFERÊNCIAS

ADÚN, Guellwaar; ADÚN, Mel; RATTI, Alex (Org.). **Ogum's toques negros: coletânea poética**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2014.

ALBERTI, V. De versão a narrativa no manual de história oral. **Revista História Oral**, v. 15, n. 2, p. 159-166, 2012. Consulta disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral/base>>. Acesso em: 29 Nov. 2017.

ALBUQUERQUE JR., D. M. As dobras do dizer: da (im)possibilidade da história oral. In: **História – A arte de inventar o passado: ensaios de teoria da história**. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 229-234.

ALMEIDA, D. P. **Esse cabelo** – A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras. Rio de Janeiro: LeYa, 2017. 144 p.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pró-Posições** (UNICAMP. online), v. 28, p. 55-80, 2017.

AMNB – Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras.. In: WERNECK, J.; IRACI, N.; CRUZ, S. (Org.). **Mulheres negras na primeira pessoa**. Porto Alegre: Redes Editora, 2012. 158 p.

ANDRADE, A. C. **Entre a letra e o espírito: o discurso de professores(as) sobre estudantes negros(as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ANDRADE, G. L. dos S. P.; RIBEIRO, C. S. V.; MAGALHÃES, M. S.; SALES, A. T. B. Empoderamento feminino através da valorização do cabelo crespo/cacheado. **Revista Formadores** – Vivências e estudos, Cachoeira, BA, v. 10, n. 6, p. 90-95, nov. 2017.

AUGUSTO, C. V.; LUCENA, N. A. **Cuerpos políticos y agencia** – Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad. Granada: Universidad de Granada, 2011. 220 p.

BARBOSA, B. R. Racismo, educação superior e formação antirracista: o caso do curso de pedagogia da universidade estadual de Campinas. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 9, p. 387-397, 2017.,

BARRETO, A. C. J. O negro na cidade: um estudo no Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora (MG). **Revista ABPN**, v. 9, p. 1, 2017.

BARROS, D. R. A posição do negro no interior do capitalismo. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS UNIFESP – Educação com o Recorte de Combate às Opressões, 8., 2016, Guarulhos, SP. **Anais...** São Paulo: Blucher, 2015. v. 2, p. 62-72.

BARRETO, R. A. **Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça**: narrativas de libertação em Angela Davis e Leila Gonzales. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em História Social e Cultura) – Instituto de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (Org.). **Psicologia social do racismo** – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BOAVENTURA, K. T.; MARTINO, L. C. Estudos culturais latino-americanos: convergências, divergências e críticas. **UFRGS** [Online], v. 1, p. 3-19, 2010.

BRAGA, A. B. **“Solta o cabelo!” o papel do professor na construção de uma educação antirracista na educação infantil**. 2016. 139 f. Mestrado (Dissertação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia** – Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL–MEC. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Alfabetização e diversidade. Brasília: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, 2006. 262 p.

BRASIL. **Mapa da violência**: homicídio de mulheres no Brasil. 1. ed. Brasília, 2015. 83 p.

BRUNELLI, C. A. G. **Gênero, raça, discriminação**: o tom da cor na direção da escola pública. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Letras, da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAETANO, A. O dialogismo e a polifonia da Lei nº 10.639/03. **Rios Eletrônica** (FASETE), v. 7, p. 70-82, 2013.

CALADO, M. G. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do prêmio educador para a igualdade racial. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARDOSO, C. P. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Tese (Doutorado em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2005.

_____. Ennegrecer al feminismo. Lola Press. **Revista Feminista Internacional**, Montevideo, Uruguay, v. 16, p. 2-65, 2001.

CARVALHO, R. A.; ROCHA, Solange P. Movimento de mulheres negras e a luta pela afirmação dos direitos humanos no brasil. **Cadernos Imbondeiro** , v. 2, p. 1-10, 2012.

CORDIVIOLA, A. Estudos culturais latino-americanos: configurações de um sintagma. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** , v. 44, p. 65-78, 2014.

COSTA BERNADO, C. M. **Negras raízes questionam a ciência ocidental**: um estudo sobre a inserção das populações negras brasileiras e guineense como sujeitos e/ou objetos de pesquisa, em território de produção do conhecimento científico. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

COSTA, J. N. L.; PIMENTEL, T. P.; ARRAES, R. M. L.; ARRAES, J. M. Notas sobre identidade: a escola como espaço de (de)construções identitárias. **Revista Cadernos da Educação Básica**, v. I, p. 36-50, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DAVIS, A. **Mulher, raça e classe**. Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral** (Rio de Janeiro), São Paulo, v. 6, p. 9-26, 2003.

DEUS, Z. A. Os desafios da Academia frente à Lei nº 10.639/2003. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 21, p. 229-242, 2012.

DIALLO, M. A.; NUNES, L. F. O conflito de casamance: uma questão de segurança regional na Senegâmbia. **Tensões Mundias**, v. 7, p. 8-22, 2012.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. por Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

FELISBERTO, F.; RISO, R. Literatura negro-brasileira: diálogos conceituais e mercado editorial na primeira década da Lei nº10.369/2003. In: COELHO, W. N. B. *et al.* (Org.). **A Lei nº 10.639/2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 67-90.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, T. P. **Tintas pretas e papéis brancos**: educadoras negras e emancipação. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, SP, 2015.

GATINHO, A. A. **Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de Rio Branco**. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar** – Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

GOMES, N. L. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da Identidade racial**. 1994. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiesis**, v. 8, p. 81-103, 2014.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade** (Online), v. 10, p. 133-154, 2011.

_____. Professoras negras: identidade e memória. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, n. 18/19, p. 49-58, 1994.

GOMES, N. L.; MIRANDA, S. A. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiesis**, v. 8, p. 81-103, 2014.

GONÇALVES, I. S.; MUSSE, C. F. O movimento negro no unibairros, *Jornal Alternativo de Juiz de Fora, MG, da década de 1980*. In: _____. **Intercom Nacional**. Rio de Janeiro: Intercom Nacional, 2015.

GONÇALVES, R.; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais (PUCSP)**, v. 19, p. 202-213, 2015.

GONÇALVES, R. R. Identidade, consumo e sociabilidade: implicações éticas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia [Online]**, v. 9, p. 183-195, 2009.

GOULART, T. E. S. **Narrativas entrecruzadas de professoras negras**: trajetórias, pactos políticos e prática docente. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GRACHER, K. G. C. **É a identidade fundamental?** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pos modernidade**. Trad. por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 102 p.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAMPATÊ, B. Á. A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África – Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Átila/UNESCO, 1980. p. 167- 206.

HERINGER, R. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: JUNIOR FERES, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. p. 79-109.

HOLANDA, M. A. P. G. **Torna-se negro**: trajetórias de vida de professores universitário no Ceará. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

IPEA. **Retrato de desigualdade de raça e de gênero**. 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. MARCNDES, M. M. (Org.). Brasília: IPEA, 2013. 160 p.

MACÊDO, M. L. **Intelectuais negros, memória e diálogos para uma educação antirracista: uma leitura de Abdias do Nascimento e Edison Carneiro**. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MARCELLO, F. A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 199-213, 2004.

MARIOSIA, G. S. Memórias sociais e a construção da identidade e territórios negros. **Psicologia em Revista** [online], 2015.

MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 2, p. 23-32; 2-14.

MARTINS FILHOS, J. Raça e consumo: a identidade do negro na nova realidade do mercado e dos meios de comunicação do Brasil. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 2, p. 162, 2012.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História oral como fonte: problemas e métodos. **Revista Historiae**, v. 2, p. 95-108, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 292 p.

MOCELLIM, A. A questão da identidade em Giddens e Bauman. **Revista em Tese**, Florianópolis, v. 5, p. 1-31, 2009.

MORAES, R. H. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional do professor negro**. 2006. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

MORAES, R. H. **Nos meandros do processo de formação da identidade profissional de professoras e professores negros**. 2006. 205 f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus**, Santa Maria, RS [Online], v. 14, p. 168-183, 2015.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, R. O. Conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus** (Santa Maria, RS, Online), v. 14, p. 168-183, 2015.

MOSÉ, V. **Pensamento chão: poemas em prosa e verso**. 2. ed. São Paulo: Record. 2007. 84 p.

MOTA, E. A. **O olhar dos agentes escolares sobre a lei 10.639/03**: o desafio de sua implementação. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 109-117, 1992.

_____. **Negritude** – Usos e sentidos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 93 p.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, J. N. A cor negra na aquarela: algumas reflexões raciais brasileiras no início dos anos 1960. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos... Florianópolis**, 2015.

OLIVEIRA, J. S.; VIEIRA, F. G. D. Os bens de consumo como mecanismo de mediação da reprodução cultural das mulheres negras. **Comunicação, Mídia e Consumo** (São Paulo Impresso), v. 6, n17, p. 73-99, 2009.

OLIVEIRA, L. T. B. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe – Narrativas em Rede: o feminismo negro nas redes sociais, 2016. Aracaju. **Anais...** Aracaju: 2016.

OLIVEIRA, Maria Luiza Pereira; MENEGHEL, S. N.; Bernardes, J. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia e Sociedade** [Impresso], v. 21, p. 266-274, 2009.

PAMBAZUKA, NEWS; FERREIRA, M. C.; SANTOS, M. A. **O desafio da implementação do ensino de história e culturas afro-brasileiras no país da democracia racial?** [S.l. : s.n.t.], 2013.

PERRUCCI, A. Identidade e reconhecimento em Charles Taylor. **Bagoas** – Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 7, p. 9, 2013.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XX. **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz-Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 67-72. 2000.

_____. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 103-130.

_____. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, EDUC, n. 14, p. 25- 40, fev. 1997.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Vários autores (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

RECK, D. N. Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia à aplicação da Lei nº 10.639/03. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, 2013.

REIS, M. C. **Educação, identidade e história de pessoas negras doutoras do Brasil**. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificando, 2017. 112 p.

ROCCO, A. T. **Cabelo crespo, o espelho da raça: as interações entre as novas mercadorias de consumo e a beleza da mulher negra**. 2017. 338 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

RODRIGUES, C.; PRADO, M. A. M. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia e Sociedade** [Impresso], v. 22, p. 445-458, 2010.

RODRIGUES, F. J. **O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais numa escola pública**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ROSA, C. S. **Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

SANTANA, P. **Professoras negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. 160 p.

SANTOS, A. Educação das relações etnicorraciais e infância: processos de construção de identidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014. **Anais...** [S.l. : s.n.t.], 2014.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social** [online], São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, C. J. P. **A escola como espaço privilegiado para a construção da identidade negra e afrodescendente: um estudo de caso da unidade integrada de ensino fundamental Padre Antonio Vieira**. 2011. 373 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade da Madeira, Portugal, 2011.

SANTOS, E. V. **A influência da cor da pele nas representações sociais sobre a beleza e feiura**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, PE, 2015.

SANTOS, F. G. S. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTOS, J. J. A história da educação do negro: uma luta pela inclusão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LITERATURA AFROLATINA – SILAFRO, 2012. **Anais...** [S.l. : s.n.t.], 2012.

SANTOS, M. A. **Representação de gênero e raça no ensino fundamental: a construção da identidade do ser “menina negra” e do ser “menino negro”**. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, M. A. Por uma pedagogia antirracista na Educação. In: COELHO, W. N. B. *et al.* (Org.). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 45-63.

SANTOS, N. R. B. **Do black power ao cabelo crespo: a construção da identidade negra através do cabelo**. 2015. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídia, Informação e Cultura) – Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, R. A. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, S. Beatriz. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Sociedade e cultura**, v. 12, p. 275-288, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2012.

SILVA, A. C. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, C. F. S.; CANTO, V. S. Mulheres negras brasileiras construindo identidades negras positivas: um caminho para consolidação da cidadania? **Revista África e Africanidades**, v. 3, p. 1-12, 2008.

SILVA, C. M. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016. 235 f. Doutorado (Tese em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, C. R. R. Beleza negra, orgulho crespo: no corpo (des)constrói-se a (in)diferença, o estigma. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 463-476, 2016.

SILVA, C. S. Uma experiência de desconstrução da epistemologia do racismo: o desenvolvimento da Lei nº 10.639/2003 nos cursos de educação física, odontologia, psicologia, arquitetura e urbanismo. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2, 2017. p. 67-74.

SILVA, E. A. **Professora negra e prática docente com questão étnico-racial**: a “visão” de ex-alunos. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

SILVA, J. B. L. **Hierarquias simbólicas e marcadores distintivos**: um estudo exploratório da sociedade juiz-forana. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

SILVA, M. L. **Memórias dos professores negros e negras da Unilab: tecendo saberes e práxis antirracistas**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SILVA, M. L.; SILVA, M. Educação superior e a Lei 10.639/03: memória das experiências da Universidade Nova de Julho. In: BAPTISTA, A. M. H.; ROGGERO, R. (Org.). **Tempo memória na educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2014. v. 1, p. 213-228.

SILVA, P. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Revista Profanações**, n. 1, n. 2, p. 144-158, 2014.

SILVA, T. F. O. Lei 10.639: por uma educação antirracismo no Brasil. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 16, p. 103-116, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 65-66, 2002.

SOUZA, M. F. P. **Mapeamento de gênero no mercado de trabalho informal**: uma análise entre regiões metropolitanas e a cidade de Juiz de Fora-MG. 2014. 278 f. Doutorado (Tese em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

SOUZA, N. R.; ALMEIDA, V. A.; DRUMMOND, D. R. Poder, resistência e interseccionalidade: as disputas discursivas por identidade no seriado brasileiro? Sexo e as Negas? **EX AEQUO** (OEIRAS), v. 35, p. 65-82, 2017.

TALMA, A. L. A experiência escolar nas narrativas de identidade etno-racial: um estudo retrospectivo de uma educadora negra no município de Juiz de Fora, MG. **Educ. em Foco**, v. 21, n. 3, p. 793-816, 2016.

TAYLOR, Charles. A política do Reconhecimento. In: ———. **Multiculturalismo**: examinando a política do reconhecimento. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

TRINIDADE, A. L. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRUTH, S. **Page Narrativa of Sojourner Truth**. Disponível em: <<http://digital.library.upenn.edu/women/truth/1850/1850.html>>.

UMBELINO, T. L. R. **Rimando por reconhecimento**: a trajetória do movimento Hip-hop em Juiz de Fora na construção de sua identidade. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

WERNECK, J. P. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: VERSCHUUR, Christine (Org.). **Vents d'Est, vents d'Ouest**: mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. 1. ed. Genève/Berne: Institut de Hautes Études Internationales et du Développement, 2009. p. 151-163.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

XAVIER, G. (Org.). **Intelectuais negras visíveis** (Catálogo). Rio de Janeiro: Malê, 2017. 188 p.

ANEXO

QUESTÕES FEITAS DURANTE A ENTREVISTA ABERTA

1. Você pode me contar sobre sua origem? Onde você nasceu, qual sua relação com sua família e com a comunidade em que você vivia?
2. Você lembra como foram os primeiros contatos com a escola?
3. Você via alguma forma de discriminação por ser negra na escola?
4. Você contava para sua família sobre a escola?
5. Como você se relacionava com sua estética nesse período?
6. Algum professor ou professora presenciou alguma discriminação?
7. Nos anos finais da escola, você já sabia o que fazer? Como você decidiu ser professora?
8. Então, você já se via enquanto uma mulher negra nesse espaço acadêmico?
9. E como foi seu contato com a universidade? Havia muitos colegas ou professores negros?
10. E dentro da sala de aula, como você toca nessas questões raciais e de gênero?
11. Você vê algum apoio da sua escola para trabalhar esses temas?
12. Você se enxerga nas suas escolhas em sala de aula? Como você se vê nesse espaço intelectual?

Intelectuais negras que dão nome às participantes desta pesquisa:

Rosália de Oliveira Lemos



Doutora em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (2016), mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), bacharela e licenciada em Química pela Universidade Federal Fluminense (1986) e Secretária de Governo da Prefeitura Municipal de Niterói na Direção da Coordenação dos Direitos das Mulheres – CODIM (2003-2008), é Professora (1997) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Atuou na elaboração do Plano Municipal de Educação e Igualdade Racial da Prefeitura de Niterói, ao lado da Secretaria Municipal de Educação (2003); Fundadora da E`LÉEKÒ (1996) e do

Disque Racismo (2000), atuando no atendimento a vítimas de violência racial e na qualificação de policiais (1999/2002) e na ECO/92 inserida no grupo GAECOMUNEMA; e Coordenadora Estadual da Marcha das Mulheres Negras 2015 e do Comitê Impulsor de Niterói. Integrou a Delegação Brasileira no Fórum Social Mundial, Tunísia 2015, realizando Oficina Marcha das Mulheres Negras 2015. É coautora do Manual Cidadania Etnia/Raça – Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação; e Ativista do Feminismo Negro e do Movimento Negro, Feminista e Direitos Humanos.

Jacira da Silva



Jornalista e ex-presidente do Sindicato dos Jornalistas do Distrito Federal, sendo a primeira mulher negra a ocupar essa categoria local. Faz parte do Movimento Negro Unificado (MNU), do Coletivo de Articulação em Defesa das Cotas Raciais no Ensino Superior, do Fórum de Mulheres Negras do Distrito Federal e do Fórum de Educação e Diversidade Etnicorracial do Distrito Federal.

Diva Moreira



Ativista dos movimentos negros, feministas, da anistia e da saúde mental, começou a se envolver politicamente no Ginásio, antes do Golpe de 1964. Militou no Partido Comunista, em movimentos sindicais e de bairro, bem como decidiu criar uma entidade sólida para lutar pelos direitos dos negros: assim nasceu em Belo Horizonte a Casa Dandara. Sua utopia é ver as crianças brasileiras em escolas de tempo integral.

Beatriz Nascimento (Maria Beatriz do Nascimento – 1942-1995)



Pesquisadora e ativista, com 28 anos de idade, iniciou o curso de graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formando-se em 1971. Concluiu a pós-graduação *Lato Sensu* em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1981, com a pesquisa “Sistemas Alternativos Organizados pelos Negros: dos quilombos às favelas”, mas seu trabalho mais conhecido e de maior circulação foi o filme *Ori* (1989, 131 mim), de sua autoria, dirigido pela socióloga e cineasta Raquel Gerber. Tornou-se estudiosa das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, abordando a correlação entre corporeidade negra e espaço com as experiências diaspóricas dos africanos e descendentes em terras brasileiras, por meio das noções de “transmigração” e “transatlanticidade”. Estava fazendo mestrado em Comunicação Social na UFRJ, sob a orientação de Muniz Sodré, quando sua trajetória foi interrompida. Beatriz foi assassinada ao defender uma amiga de seu companheiro violento, deixando uma filha.

Luiza Helena de Bairros (1953-2016)



Graduou-se em Administração Pública e de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em uma das primeiras turmas da faculdade. Possuía títulos de Mestre em Ciências Sociais (UFBA) e de Doutora em Sociologia

(Universidade de Michigan – USA). Morava em Salvador desde 1979, onde atuou em diversos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU). Durante 10 anos, recolheu informações sobre a realidade da comunidade negra, formando, assim, o primeiro banco de dados nacional dedicado a entender os problemas sociais que os negros enfrentam no Brasil. Trabalhou em programas das Nações Unidas (ONU) contra o racismo em 2001 e em 2005. Foi titular da Secretaria de Promoção da Igualdade Social da Bahia e Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial do Brasil, de 2011 a 2014, durante o primeiro mandato do governo Dilma. Uma de suas grandes conquistas foi a participação ativa na elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, em 2009, o primeiro grande marco de direitos para a população negra brasileira. Também a ela devemos a implementação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), visionário na sua concepção, porém de extrema importância para uma mudança real na sociedade.