

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado em Educação**

**Dissertação**



**Eu Posso Sim!**

Percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas

**Paloma de Souza Silva**

**Pelotas, 2023**

**Paloma de Souza Silva**

**Eu Posso Sim!**

Percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de Pedagogia - Universidade Federal de Pelotas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Grupo de Pesquisa D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Alves da Silva

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586e Silva, Paloma de Souza

Eu posso sim! : percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas / Paloma de Souza Silva ; Márcia Alves da Silva, orientadora. — Pelotas, 2023.

116 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Mulheres negras. 2. Educação. 3. Raça. 4. Classe. 5. Gênero. I. Silva, Márcia Alves da, orient. II. Título.

CDD : 370

**Paloma de Souza Silva**

**Eu Posso Sim!** Percursos de vida e formação de mulheres negras no curso de Pedagogia -  
Universidade Federal de Pelotas

**Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.**

**Data da Defesa: 25 de abril de 2023**

**Banca examinadora:**

---

**Profa. Dra. Márcia Alves da Silva (Orientadora)**  
**Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos**

---

**Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera**  
**Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos**

---

**Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes**  
**Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

## **Agradecimentos**

Escrevo os agradecimentos sentada numa mesinha de escritório que não está em um escritório e sim na casa alugada por minha irmã mais velha, situada no bairro Penha, em São Paulo, capital. Minha mãe e meu companheiro assistem televisão, minha irmã mais nova está lendo um livro no quarto e minha irmã mais velha está junto com o meu cunhado na cozinha arrumando algumas planilhas no computador, minha sobrinha está deitada no outro quarto. Todos e todas aqui estão há dias me acompanhando e me incentivando neste processo de escrita. Eu só quero dizer a todos e todas aqui nesta casa, obrigada! Eu sou imensamente grata por vocês existirem e estarem em minha vida, vocês são incríveis!

Agradeço a minha orientadora que com muito afeto me guiou em minhas reflexões, sem ela esta dissertação não estaria aqui. Agradeço as professoras que também contribuíram com seus apontamentos. Obrigada pelo modo como vocês fizeram estes apontamentos e como vocês me acolheram, foi essencial para que eu continuasse meus passos.

Agradeço as participantes desta pesquisa que compartilharam de forma tão maravilhosa seus percursos, juntas conseguimos construir discussões necessárias a este tempo em que vivemos. Obrigada meninas, sem vocês esta pesquisa não seria esta pesquisa.

Sou grata por cada pessoa que me apoiou e andou comigo. Obrigada do fundo do meu coração.

Obrigada, Deus, ou seja, lá quem esteja de alguma forma regendo isso.

E eu voltei pra acabar tipo infarto  
Depois fazer renascer, estilo parto  
Eu me refaço, fato, descarto  
De pé no chão, homem comum  
Se a benção vem a mim, reparto  
Invado cela, sala, quarto  
Rodeio o globo, hoje 'to certo  
De que todo mundo é um  
E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós.  
*Emicída (2019).*

## Resumo

SILVA, Paloma de Souza. **Eu posso sim!** Percursos de vida e formação de mulheres negras do curso de Pedagogia - Universidade Federal de Pelotas. Orientadora: Márcia Alves da Silva. 2023. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A população negra no Brasil é alvo das desigualdades sociais, raciais e de gênero, o que demonstra a falta de oportunidades que muitas pessoas negras têm no mercado de trabalho e no acesso à educação. Esta pesquisa evidencia e denuncia as desigualdades que mulheres negras passam, já que estas serão perpassadas pelo racismo por serem negras e pelo machismo por serem mulheres. A presente pesquisa trata-se de uma discussão a respeito dos percursos de vida e formação de mulheres negras e foi produzida por meio dos relatos de mulheres negras que cursam ou cursaram recentemente a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. A investigação ocorreu por meio de uma oficina, onde pretendeu-se dialogar com as participantes sobre suas infâncias, vivências na educação básica e sobre suas vivências no ensino superior, estabelecendo assim reflexões sobre as opressões de raça, classe e gênero no percurso destas mulheres. A oficina teve três encontros de quinze em quinze dias, iniciando em fevereiro de 2022 e finalizando em março do mesmo ano. Os dados colhidos durante os encontros serviram como objeto de análise para esta pesquisa. A análise efetuou-se por meio dos estudos interseccionais que permitiram a compreensão das opressões que perpassam a formação de mulheres negras e suas consequências. Assim, foi possível levantar diálogos a respeito da intersecção das opressões sobre o percurso destas mulheres, além de convidá-las a contar sobre seus próprios caminhos. A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa “Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sob orientação da professora Márcia Alves da Silva e conta como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

**Palavras-chave:** Mulheres Negras. Educação. Raça, Classe e Gênero.

## **Abstract**

SILVA, Paloma de Souza. **Yes I can!** Life courses and education of black women in the Pedagogy course - Federal University of Pelotas. Advisor: Márcia Alves da Silva. 2023. 106f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education at the Faculty of Education at the Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

The black population in Brazil is the target of social, racial and gender inequalities, which demonstrates the lack of opportunities that many black people have in the labor market and access to education. This research highlights and denounces the inequalities that black women experience, as they will be permeated by racism for being black and sexism for being women. The present research is about a discussion about the life paths and training of black women and was produced through the reports of black women who are studying or have recently attended the graduation in pedagogy at the Federal University of Pelotas. The investigation took place through a workshop, where it was intended to dialogue with the participants about their childhoods, experiences in basic education and about their experiences in higher education, thus establishing reflections on the oppressions of race, class and gender in the course of these women. The workshop had three meetings every fortnight, starting in February 2022 and ending in March of the same year. The data received during the meetings served as an object of analysis for this research. The analysis was carried out through intersectional studies that allowed the understanding of the oppressions that permeate the formation of black women and their consequences. Thus, it was possible to raise dialogues about the intersection of oppressions on the path of these women, in addition to inviting them to tell about their own paths. This dissertation is part of the research line “Written Culture, Language and Learning” of the Graduate Program in Education (GPE) of the Federal University of Pelotas (UFPEL), under the guidance of Professor Márcia Alves da Silva and counts as a partial requirement for a master's degree in education.

**Keywords:** Black Women. Education. Race, Class and Gender.

## Lista de Figuras

Figura 1 — Evolucionismo Cultural .....	91
Figura 2 — Convite para a oficina .....	115
Figura 3 — Pessoas que tornaram possível esse trabalho .....	116

## Lista de Gráficos

Gráfico 1 — Trabalho doméstico .....	75
Gráfico 2 — Dados sobre ocupação .....	78

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Resultado de Pesquisas por Indicadores .....	25
Tabela 2 – Pesquisas Seleccionadas .....	26
Tabela 3 – Pesquisa por Indicador.....	26

## **Lista de siglas e abreviações**

AMNB — Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras

APNS — Agentes de Pastoral Negros

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

OMS — Organização Mundial da Saúde

PLP 2.0 — Promotoras Legais Populares 2.0

PLPS — Promotoras Legais Populares

PNE — Plano Nacional da Educação

ProUni — Programa Universidade Para Todos

REUNI — Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RME — Rede de Mulher Empreendedora

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPEL — Universidade Federal de Pelotas

UFSCAR — Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

<b>1 Meus caminhos até aqui</b> .....	<b>13</b>
1.1 A rede de apoio.....	13
1.2 A escola ruim que acolhe pessoas incríveis.....	15
1.3 Para além dos muros da escola.....	16
1.4 Um eterno compromisso.....	17
1.5 O que me atravessa.....	19
<b>2 Sobre a pesquisa</b> .....	<b>21</b>
<b>3 Estado da Questão</b> .....	<b>24</b>
<b>4 Metodologia</b> .....	<b>34</b>
4.1 Tipo de pesquisa e a ferramenta de acolhimento de dados.....	34
4.2 Oficina .....	39
4.3 Transcrição e segurança de dados .....	40
4.4 Análise de dados.....	43
4.5 Sobre as participantes .....	45
<b>5 Nossas Infâncias</b> .....	<b>48</b>
5.1 As mudanças no brincar .....	48
5.2 Discussões sobre gênero e raça na infância.....	52
<b>6 Educação: caminhos para a liberdade</b> .....	<b>55</b>
6.1 “E de repente... a educação é isso” .....	56
6.2 Experiências na Educação Básica.....	60
<b>7 Mulheres em Luta: o que nos trouxe até aqui</b> .....	<b>67</b>
7.1 Movimentando o Mundo .....	68
7.2 Percursos acadêmicos: lugares e figuras .....	71
<b>8 Sobre os caminhos acadêmicos e nossas capacidades</b> .....	<b>80</b>
8.1 Quando querem decidir como me apresento .....	82
8.2 Quando duvidam da minha capacidade .....	84
8.3 Os desafios ainda a postos.....	88
<b>9 Rumo a pedagogias comprometidas com a liberdade</b> .....	<b>96</b>
<b>10 Considerações finais e inspirações para prosseguirmos</b> .....	<b>102</b>
<b>Referências</b> .....	<b>105</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>112</b>
<b>Apêndice B – Convite para a Oficina</b> .....	<b>115</b>

<b>Apêndice C – Algumas das pessoas que tornaram possível esse trabalho .....</b>	<b>116</b>
---	------------

## 1 Meus caminhos até aqui

Cara leitora e caro leitor, lhe faço o convite de mergulhar comigo nesta pesquisa e caso ao final dela você ainda não tiver compreendido qual é a relevância de falarmos sobre histórias de vida, sobretudo histórias de vida de mulheres negras e ainda mais, os percursos de vida e formação de mulheres negras na pedagogia, creio que terei falhado contigo. Um bom mergulho!

Entendo minha formação como um caminho percorrido desde criança e que ainda percorro, pois até o presente instante me encontro em formação e pretendo continuar assim. Por formação me refiro a dois pontos, o primeiro é a minha identidade e o segundo a minha educação.

Não nasci com a minha identidade pronta, ela foi construída e continua nesse processo por meio das relações “dialógicas” que estabeleço com outros indivíduos (GOMES, 2002) e dos símbolos que me rodeiam e faça tal afirmação em concordância à pedagoga e Doutora Nilma Lino Gomes<sup>1</sup>. Portanto, a identidade é como me enxergo, a partir do que conheço.

Quanto a educação, me refiro ao processo de apreender os conhecimentos já produzidos pela humanidade, através da minha família, amigos, escola e outras instituições de ensino, de forma a humanizar-me (PINHO, 2022). E destaco que minha educação tem sido crítica com fins libertadores, graças aos educadores que cruzaram e cruzam o meu caminho.

Esta Educação continua em processo e constitui uma ligação indissociável com a minha identidade pessoal e minha identidade social, que se entende parte da população negra, das mulheres e classe trabalhadora. E nesse entendimento, compartilho, neste primeiro momento, as nuances do meu caminho que são mais visíveis e marcantes em minhas memórias, a fim de explorar o que aprendi e ainda venho aprendendo, como meio de evidenciar a razão pela qual tenho construído esse projeto. Apesar deste ser o momento que partilho muitas das minhas vivências, elas também irão aparecer em outros momentos da dissertação, para uma discussão teórico-reflexiva a respeito de meus percursos, pois também sou sujeita desta pesquisa.

### 1.1 A rede de apoio

Nasci no interior de São Paulo e vivi meus dez primeiros anos nessa região, na cidade de Poá, que fica a menos de 1h de trem da capital de São Paulo. O município de Poá tem cerca de 119.221 mil habitantes e está localizado entre Ferraz de Vasconcelos, Itaquaquecetuba e

---

<sup>1</sup> Primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade pública federal no Brasil.

Suzano (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). A cidade já teve menos habitantes e não tinha, praticamente, uma rede de fast-food, diferente dos dias atuais.

Sou uma pessoa negra, filha de um homem branco e uma mulher negra, sou a segunda filha deles, sendo a mais velha uma pessoa branca e a mais nova negra. Como morávamos de aluguel nos mudávamos bastante, mas sempre para regiões próximas. Minha família é toda de classe trabalhadora, o que significa que vivíamos sob um regime de venda da força de trabalho por remuneração salarial. A sociedade brasileira se organiza de forma capitalista, onde muitos trabalham para sustentar o capital de poucos.

Por capitalismo, me refiro ao sistema de exploração da força de trabalho visando o lucro de quem detém o capital. Para a Doutora em Ciências Sociais Amanda Menconi (2020, p. 13) o capitalismo explora “a natureza, o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo”. Ele se mantém por meio da exploração e desigualdade social e se reinventa a fim de conservar-se.

Ademais, minhas irmãs e eu não tínhamos muitas regalias, mas conseguíamos nos manter. Minha mãe sempre diz que a mais velha nasceu na época das “vacas gordas”, que eu nasci quando as vacas ainda estavam meio gordas e que a caçula nasceu na época das vacas magras, o que significa que a minha irmã mais velha nasceu na época que o meu pai tinha um emprego com salário bom o suficiente para comprar brinquedos, saírem para restaurantes e comprarem móveis parcelados no cartão.

Com a demissão do meu pai deste emprego a situação financeira da família foi mudando ao longo dos anos, momento em que eu nascia e depois de quatro anos, minha irmã mais nova. Minha mãe ficou alguns anos sem trabalhar para cuidar da gente, então a única renda durante um tempo foi meu pai.

As lembranças que tenho dos meus pais nesses anos em Poá são de muitas brigas e essas brigas marcaram algumas decisões de minha trajetória. Meu pai tem dificuldade de expressar seus sentimentos e acha que toda mulher deve servir aos seus cônjuges independentemente da vontade delas, e assim como ele encontro muitas pessoas que também pensam e agem do mesmo modo. A socióloga e militante feminista Maria Lygia Q. Moraes aponta que o machismo não é apenas a opressão do homem sobre a mulher, ele também se apresenta como força que molda a identidade masculina. A desigualdade de gênero está além dos salários desiguais entre homens e mulheres, como a autora defende o “machismo é uma ideologia, uma forma de ser, um conjunto de pensamentos conservadores, carregado de preconceitos” (MORAES, 2020, p. 34). Nesta época, por volta dos meus sete anos de idade, eu já entendia algumas dessas facetas

do machismo, sem conhecer a palavra em si. Por esse motivo, guardei para mim o comportamento que muitos homens aprendem durante a vida numa sociedade patriarcal.

Com dez anos de idade vi o casamento dos meus pais acabar. Nos mudamos para a periferia de São Paulo, bairro Cidade Tiradentes e mais uma vez o machismo, racismo e desigualdade social permeiam meus caminhos. Minha mãe passa a ser a chefe da família e a principal fonte de renda. Passamos por muitas situações juntas e isso fez com que a gente se apoiasse umas nas outras. Uma mulher solteira não era muito bem vista no bairro, uma mulher negra solteira com três filhas pior ainda. Entretanto, assim como escutávamos muitas fofocas ruins, também recebemos muitas mãos estendidas dispostas a ajudar.

Assim que nos mudamos para esse bairro minha irmã mais velha começou a trabalhar informalmente para ajudar a minha mãe, ela tinha treze anos e logo começou a deixar a escola de lado. Alguns anos depois ela concluiu o ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Foi graças à ajuda que ela deu para minha mãe, que pude me concentrar só nos estudos, as vezes eu arrumava algum “bico”, mas a minha mãe e a minha irmã Priscila eram as principais fontes de renda da casa. Devo minhas conquistas acadêmicas a elas também.

## 1.2 A escola ruim que acolhe pessoas incríveis

Retorno agora para um tempo e espaço que já não são mais os mesmos. As coordenadas operadas em minha mente me levam para a sala de aula da Escola Estadual Ruy de Melo Junqueira, apelidada como “ruim de merd\*”, situada no bairro Cidade Tiradentes, periferia na região leste do Município de São Paulo. É um bairro com a média de 211.501 mil (Prefeitura de São Paulo) habitantes e carrega o preconceito que as periferias do Brasil carregam de só haver violência e sofrimento. A escola onde estudei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, não tinha uma boa fama, assim como o bairro. A verdade é que, como outras escolas da periferia, ela só funcionava como mais um espaço abandonado pelo governo, e que mesmo assim atendia a comunidade com professores motivados com a educação.

Em meu caminho, tive a sorte de cruzar com muitos professores que tinham o real compromisso com a educação. Um desses professores foi o Hermes (usarei um nome fictício por questões de autorização), que lecionava a disciplina de Geografia. Ele foi meu professor da antiga 5ª (quinta) série até 8ª (oitava) série que agora são 6º (sexto) e 9º (nono) anos. Ele me mostrou uma educação libertadora que me fez ter paixão pelos estudos. Este professor me mostrou que estudar era o caminho para uma possível mobilidade social e era um modo de

libertação contra a hegemonia. Como afirma a autora e feminista negra estadunidense Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo seu pseudônimo bell hooks (2013, p. 11), este professor tinha como compromisso uma “pedagogia revolucionária”.

O lugar no tempo que retorno foi um dia por volta dos anos de 2009 e 2010, em que ocorria uma greve de professores. Nesse dia, somente eu e mais uma colega de escola comparecemos para ter aula, pois tínhamos esquecido da greve. Não teve aula, por isso ficamos passeando pela escola até que o professor Hermes apareceu e nos chamou, ele estava segurando um grande mapa enrolado na mão. Com ele aprendi muito sobre a leitura de um mapa, sobre a cultura do *Rap*, sobre as desigualdades sociais e como devíamos lutar contra o sistema que as perpetuavam. Compreendi que desejava ser uma professora assim: alguém que deixava as pessoas fascinadas por novas descobertas e praticava uma pedagogia libertadora. A vontade de ser professora está em mim desde pequena, contudo, naquele dia eu quis me tornar professora para seduzir os meus alunos por descobertas e desvendar o mundo junto deles, porque hooks (2013, p. 18) tem razão quando afirma que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”.

### 1.3 Para além dos muros da escola

A minha formação, como a de todos, não se deu somente dentro dos muros da escola, já que a educação não é exclusiva da relação professor e aluno (GOMES, 2002). A minha permeou diversos ambientes e sujeitos, e um deles eu apresento nas próximas linhas, pois foi um lugar que fez uma grande diferença na minha trajetória.

As Fábricas de Culturas são instituições que fomentam cursos gratuitos de viés artístico para crianças, jovens e adultos, e foi numa dessas fábricas que passei mais de três anos como aprendiz e monitora. Estas instituições oferecem biblioteca, cinema, apresentações de dança e teatro de forma gratuita e tem como público-alvo jovens de baixa renda (Poeisis)<sup>2</sup>.

Na Fábrica de Cidade Tiradentes, situada na periferia de São Paulo, convivi com pessoas nas quais eu me identificava — nesse momento eu já estava na Universidade cursando Pedagogia, lugar onde frequentemente me sentia deslocada. A Fábrica foi um lugar onde partilhei experiências com jovens, adolescentes, crianças, adultos e idosos, pobres e/ou negros e negras, que estavam ali para fazer arte, se expressar por ela e resistir através dela. Eram pessoas que não ocupavam o lugar de forma pacífica, pelo contrário, quando sentiam algum

---

<sup>2</sup> Para informações, acessar o site do Poeisis (2007): <https://site.poeisis.org.br/setores-de-atuacao/espacos-geridos/fabricas-de-cultura/>.

tipo de repressão por parte do lugar, contestavam. Nesse local eu fiz cursos e trabalhei com muita satisfação, posso dizer que aprendi e ensinei.

Todavia, o momento exato que gostaria de evocar é um dia de trabalho, onde organizávamos um encontro na biblioteca desse espaço. O tema era contos infantis, estávamos trabalhando com as histórias de Hans Christian Andersen<sup>3</sup> (2008) e naquele dia íamos contar “A Menina dos Fósforos”, que se trata da história de uma menina que morre ao ser abandonada. A educanda da sala de leitura, responsável pelas atividades da biblioteca, me atribuiu a tarefa de pesquisar sobre jovens e crianças para adoção no Brasil. E quando pesquisei, encontrei dados que me incomodaram e me deixaram surpresa. Naquele dia descobri que a fila de famílias que desejam adotar é maior do que de crianças para serem adotadas. O que realmente impede a adoção dessas crianças são as preferências das famílias, que em sua maioria visam crianças pequenas, brancas e do sexo feminino.

Terminei as pesquisas e discutimos sobre os números, espantados com a proporção de pessoas que queriam adotar e a quantidade de crianças para serem adotadas. Quando as turmas chegaram, sentamo-nos no chão e a história foi contada, depois foi o momento da conversa. O diálogo naquele dia foi grande, quase todos falavam e expressavam sua indignação e o que sabiam sobre o assunto. Naquela manhã, senti que construímos conhecimento juntos, pois o que pesquisamos como mediadores não seria nada se não fosse somado ao que os jovens e crianças contribuíram. Por um instante, eu parei e fiquei quietinha olhando aquele cenário, ali eu entendi que estava no curso certo (Pedagogia), mas que para validar a profissão que estava seguindo, eu teria que construir o conhecimento junto com os meus educandos, como bem defendia o professor Paulo Freire (1987, p. 31) “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato”.

#### 1.4 Um eterno compromisso

Em meio as experiências anteriormente narradas, comecei a perceber minha profissão como uma chance de retribuir à comunidade onde vivi, o lugar onde passei 11 (onze) anos da minha vida, o bairro Cidade Tiradentes, periferia de São Paulo, como já descrevi nas seções anteriores. Esse lugar que acolheu minha família quando mais precisávamos. Ser professora, graduada na área da educação, talvez seja a possibilidade de fazer algo. Para minha família,

---

<sup>3</sup> Andersen é conhecido como o autor de contos de fadas clássicos como “A Pequena Sereia” e “O Patinho Feio”.

principalmente família por parte de mãe, gostar de estudar, ter uma graduação, trabalhar, viver, consequentemente, é fazer algo pelos seus.

Nesse sentido, o lugar agora que rememoro é o início do ano de 2015. Eu e minha mãe estamos entregando alguns documentos na universidade Anhanguera, em Santana, bairro que fica há quase duas horas do lugar onde morávamos. Estávamos apreensivas, no e-mail que recebi dias antes estava escrito “pré-selecionada”, afinal, o que aquilo significava?

A mulher em nossa frente checava cada documento e fazia anotações numa ficha, no fim ela disse que faltavam alguns documentos que poderiam ser entregues na segunda-feira e que o restante estava tudo certo. Confirmei se eu tinha passado e ela disse que sim, meu sorriso abriu, minha mãe perguntou como funcionava o programa, se teria que ser pago alguma coisa e a mulher disse que não.

Eu havia ganho uma bolsa por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni). Saímos dali abraçadas, eu não conseguia parar de sorrir. Quando chegou na entrada da instituição minha mãe começou a chorar, eu só sorria e sorria com as lágrimas enchendo meus olhos. Lembro da frase que minha mãe disse: “minha filha numa faculdade!”.

Quando hooks (2013, p. 10) diz que “o lecionar era um serviço, uma forma de retribuir à comunidade” eu me sinto muito contemplada por ela, pois é exatamente assim que me sinto. No entanto, diferente da autora, não tenho à docência como segundo plano, em minha trajetória o anseio por ser professora apareceu desde pequena, quando percebi que amava — e ainda amo — aprender ensinando.

Agora no mestrado, por vezes tenho me sentido incapaz, mas tenho seguido, pois concluir essa etapa também faz parte do plano de retribuir. Vejo que a universidade ainda tem altas barreiras entre professores da rede básica do ensino e a pós-graduação, até quando nos deparamos com um simples fator, como os horários das disciplinas do curso.

O sentimento de não ser capaz de escrever, pesquisar, estar nesse lugar é consequência de um lugar hegemônico e excludente. Várias vezes me pergunto se consigo dar conta de tudo ou se minha pesquisa realmente fará alguma mudança, mesmo que pequena. E compreendo que o silenciamento e a invalidação sobre a população negra e menos favorecida financeiramente gera uma frustração que muitas vezes nos impede de enxergar nossos potenciais.

Quando nos dizem que só um modo de pensar e escrever é o correto, quando nos fazem acreditar que o padrão hegemônico predominante é o único válido, é muito difícil aceitarmos o nosso modo de viver, pensar e fazer, passamos a nos questionarmos, é um processo que afeta como nos enxergamos no mundo, portanto, como nos identificamos. Mas não posso, não quero

e nem tenho o direito de me sentir incapaz, o que pode ser contraditório, eu sei. É que não faz parte do meu planejamento parar.

Nestes momentos de questionamentos, hooks (2013) me ajuda a compreender que a partir desse lugar que ocupo também faço revolução, quando me comprometo com uma pedagogia engajada, “meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político” (hooks, p. 267). Torno-me professora a cada momento que vejo meus alunos e minhas alunas e aprendo com eles e elas, e também a cada instante que anseio continuar meus estudos para retribuir o aprendizado que eles me proporcionam. Pois, compreendo que a práxis está totalmente relacionada com um ensino ativo e entusiasmado, como defende hooks (2013), e esta práxis é a união e conexão da teoria com a prática. E é essa conexão que pretendo ter em minha pesquisa.

### 1.5 O que me atravessa

Em minha trajetória diversas vezes me deparei com o racismo, sexismo e elitismo, como nas piadas com o lugar onde morava; no silenciamento da minha voz quando queria expressar qualquer opinião que fosse; na violência psicológica que vi minha mãe passar; no olhar de estranhamento quando entregava um currículo; na referência a mim como um ser exótico devido a cor da minha pele. Todas essas discriminações e preconceitos estão presentes no espaço-tempo em que relatei e que continuam fazendo parte das minhas vivências. Esses pontos de dor também me levam para frente. O psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1968) afirma que o processo de descolonização, ou seja, o processo revolucionário que extermina a opressão, começa quando o colonizado percebe a violência que lhe é imposta. Nesse entendimento, percebo continuamente a violência que me é imposta e a violência que também acabo exercendo sobre o outro e, desta forma, começo meus pequenos atos revolucionários junto com o outro, que também se percebe atravessado pela violência.

Contar minha trajetória torna tátil as minhas lembranças, assim tomo consciência da realidade e faço dela o motor da minha práxis (FANON, 1968). Á vista disso, faço de minha pesquisa uma maneira para que outras mulheres negras, envolvidas na educação como eu, revisitem sua formação, tornem tátil suas lembranças e façam delas o impulso para sua práxis de liberdade.

Construo essa presente dissertação com pontos de reflexão, pois é isso que a pesquisa tem sido para mim, momento em que eu me deparo refletindo sobre a realidade e a teoria, em que compreendo, reconstruo e modifico conhecimentos. E nesse quesito corroboro com Paulo

Freire (1987), quando afirma que somos seres inconclusos. Tenho aprendido e reaprendido muito e não pretendo parar, acredito que faz parte do compromisso que tenho para com os meus alunos e para com a comunidade que me criou.

## 2 Sobre a pesquisa

As mulheres negras, assim como outros grupos marginalizados, por muito tempo precisaram se fazer ouvir e ainda encontramos — e aqui me incluo como parte desse grupo — certos obstáculos no que se refere a ser ouvida e enxergada como cidadãs de direito. O racismo em sua feição, de tempos em tempos se renova e reinventa suas maneiras de oprimir.

As mulheres negras são perpassadas pelo racismo, sexismo e desigualdade social. São estereótipos, falta de oportunidades e apagamento de suas histórias, o que por muito tempo nos foi impedido é de levantarmos a voz, de contarmos nossas angústias ou nossas conquistas em meio a tantas lutas. As mulheres negras são muito mais do que a “mulata do samba” e a “empregada doméstica”, somos as pessoas que tem administrado famílias em meio ao caos da sociedade capitalista, somos os gritos que ecoam por justiça e somos resistência.

Compreender os percursos destas mulheres se torna significativo quando pensamos em construir uma sociedade com base na equidade. Para tal, a formação educacional, que faz parte da construção de identidade do indivíduo, deve ter como compromisso a ruptura das desigualdades de gênero, raça e classe. E para pensarmos numa educação compromissada com a liberdade destas mulheres, em especial a educação ofertada pelo ensino superior à qual este estudo se concentra, precisamos compreender quem são as mulheres negras que adentram estas instituições, qual é o significado que a educação tem na vida delas, quais são as opressões que as perpassam e como elas têm as ressignificado sem romantismos. Por conseguinte, a pergunta que abarca todas as anteriores é: quais são os percursos de vida e formação destas mulheres?

Então, refletindo sobre a intersecção de raça, classe e gênero, o objetivo central desta pesquisa foi: compreender os percursos de vida e formação de mulheres negras discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. A fim de alcançar este propósito estabeleci os seguintes objetivos: I propor diálogos sobre a infância, formação na educação formal e no ensino superior; II estabelecer discussões sobre momentos em que preconceitos, discriminações e desigualdades perpassaram suas vidas dentro e fora das instituições de ensino; III investigar as perspectivas que elas têm sobre a educação e por fim, IV fomentar a análise de seus próprios percursos fazendo ponte com os percursos de outras mulheres negras universitárias, possibilitando reflexões a respeito de uma educação mais igualitária (igualitária no sentido de equidade).

Por meio de uma oficina, procurei estabelecer com as mesmas, um diálogo sobre suas vivências dentro e fora do ambiente acadêmico, com atenção especial às relações afetadas pelas opressões de raça, classe e gênero. E no momento que racismo e machismo se tornam palavras

tão conhecidas e utilizadas, onde as maneiras de oprimir se renovam esvaziando discursos e banalizando dores, quando propor diálogos se torna tão difícil e pesado, resolvo me aventurar nesta pesquisa e digo isso com tom de graça, pois só me dei conta do desafio que vou enfrentar depois de já estar empenhada no meu tema.

Coloquei-me como desafio propor às pessoas, especificamente às mulheres negras que são os sujeitos de minha pesquisa, para que olhassem para si e que analisem suas trajetórias. No atual contexto, pedir para que as pessoas parem, se vejam e analisem suas histórias, ainda que somente uma pequena parte delas, pareceu-me um grande desafio e foi. Para isso, fiz o uso de uma metodologia advinda das histórias de vida<sup>4</sup>, para que fosse possível trazer à tona narrativas que visibilizem as trajetórias de vida das participantes, de forma coletiva, mas que também se atentasse à subjetividade de cada uma delas. Este método nos possibilita entender que essas trajetórias narradas trazem consigo as marcas interseccionais de gênero, raça e classe dessas mulheres. E, mais do que isso, a proposta desenvolvida nesta pesquisa buscou incorporar a essas trajetórias, as vivências das discentes negras no meio acadêmico, com o objetivo de identificar o contexto vivido por essas mulheres, identificando pontos fortes e fragilidades nesse percurso.

No primeiro momento trago como destaque a infância e o que a rodeia. As participantes compartilham sobre suas vivências e principalmente a relação que elas tiveram com brincar e como elas o enxergam atualmente, além de trazerem apontamentos para a discussão de raça e gênero na construção de nossas identidades como indivíduos.

Já no segundo momento adentramos o ambiente educacional investigando nossas aspirações como discentes e o significado que educação tem para nós e para a população negra em geral, trazendo o movimento negro como um importante contribuinte para o acesso às intuições de ensino. Nesta parte, também estão presentes as experiências na educação básica que algumas participantes trazem.

Prosseguindo com os diálogos, no terceiro momento proponho uma discussão a respeito de alguns relatos das participantes que demonstraram figuras e lugares que ainda são postos às mulheres negras. Também levanto o questionamento sobre como as lutas das mulheres negras são necessárias na reivindicação de direitos e nos rompimentos de estigmas e opressões.

No quarto momento, trago em conjunto com as participantes, as vivências no âmbito universitário, desde relações com docentes até as relações com os colegas. As participantes trazem suas indignações com situações de opressão e também demonstram como lidam com

---

<sup>4</sup> Por “histórias de vida” me refiro a metodologia biográfica da autora Marie Christine Josso.

estes momentos, contribuindo para reflexões a respeito de uma universidade mais compromissada no combate às desigualdades de raça, gênero e classe.

O quinto momento apresenta as perspectivas para o futuro e as alegrias das conquistas das participantes, pois, assim como é necessária a denúncia, também é preciso gritar e chorar a felicidade de cada passo conquistado. Esta parte, carrega os passos que muitas outras mulheres negras deram para que tanto as participantes, quanto eu, pudessem adentrar a universidade e buscar por melhores condições de vida. Por fim, trago algumas conclusões e mais algumas análises dos relatos e das discussões levantadas ao longo da pesquisa.

Atento o leitor para o fato de que falarei em primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural (eu e nós), pois essa pesquisa é minha e de muitas outras pessoas que permeiam minha trajetória seja em vida ou em escrita com seus saberes. Outra característica desta dissertação que se faz necessário pontuar aqui é que ela não está estruturada de forma que o aporte teórico e as análises dos relatos fiquem separados. Faço uso da discussão teórica que construí ao longo da minha própria formação para analisar o que as participantes gentilmente compartilharam, pois entendo que estas estão intrinsecamente relacionadas. O que estudei e escrevi nestes dois anos são frutos de leituras e diálogos nas aulas do mestrado e fora deste tempo ainda tenho toda uma vida de formação educacional que conversam com os meus percursos e os percursos das participantes de maneira que compreendi não ter sentido algum eu separar a teoria das vivências dos nossos percursos.

Portanto, os diálogos levantados aqui são, para além de compreendermos quais são os percursos de vida e formação percorridos por mulheres negras estudantes de educação, inclusive no que diz respeito aos marcadores sociais de raça, classe e gênero, para também levantarmos questões, discussões e observarmos as relações dos contextos em que as pessoas negras estão inseridas no Brasil, além de ter sido um convite para estas mulheres narrarem seus próprios caminhos.

### 3 Estado da Questão

No campo científico, antes de se elaborar uma pesquisa ou mesmo durante o processo da pesquisa é recomendável que se faça um levantamento de trabalhos que abordem a mesma temática que a escolhida pelo(a) pesquisador(a). Desta maneira, se apresentam três métodos que irão se destacar nas pesquisas, o “estado do conhecimento” ou “estado da arte”, “estado da questão” e “revisão bibliográfica”.

Segundo os autores e professores Jacques Therrien e Silvia M. N. Therrien (2004), estes três métodos se diferenciam em alguns aspectos como objetivos, procedimentos e fontes de consulta, por exemplo, o estado de conhecimento tende a ter uma característica mais descritiva, fazendo do levantamento bibliográfico um “inventário” sobre um campo específico de investigação. Já a revisão bibliográfica contribui para identificar as referências que serão utilizadas na pesquisa.

Sobre o método que escolhi para fazer este levantamento de informações, faço uso do “Estado da Questão”, pois pretendo demonstrar o que se tem pesquisado sobre os percursos de mulheres negras do curso de pedagogia e este método tem como finalidade “registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (THERRIEN e THERRIEN, 2004).

Por meio deste capítulo (Estado Questão) pretendo averiguar as contribuições que minha pesquisa pode trazer para novas práticas pedagógicas e no campo acadêmico, além conferir o ineditismo do tema em questão. Segundo Therrien e Therrien (2004) o capítulo sobre o estado da questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo.

Tomar conhecimento sobre o que se tem estudado com relação a temática escolhida, contribui na definição do objeto de pesquisa, contribui na consciência do quão inédita é e evidencia o que se tem de informações sobre aquele assunto, ou seja, até onde pesquisaram sobre aquele tema. Portanto, compartilho agora os caminhos para o meu levantamento de pesquisas.

O primeiro passo foi o levantamento de pesquisas com os seguintes indicadores: mulheres negras e pedagogia, mulheres negras na pedagogia, mulheres negras no curso de pedagogia e educação escolar de mulheres negras. Foi utilizada como ferramenta de pesquisa o *site Google Scholar* ou Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No Google Acadêmico usei a pesquisa avançada que permite que faça buscas somente de trabalhos que contenham os descritivos completos e não com as palavras separadas. Já na BDTD utilizei a busca avançada que permite a escolha do lugar onde quero que o termo apareça (título, corpo do texto ou resumo) e a pesquisa de todos ou parte dos termos. Tentei fazer uso das aspas (“”) para que aparecessem pesquisas que contivessem os indicadores completos, infelizmente não funcionou nesta plataforma já que o trabalho indicado não continha a frase completa. Colocar uma frase entre aspas contribui para que os resultados da pesquisa tenham esta frase inteira. Então optei por selecionar trabalhos que tivessem os indicadores no título.

Quanto aos resultados deste primeiro momento, a plataforma *Google Scholar* demonstrou mais variedades de trabalhos por abranger artigos além de teses e dissertações, mas BDTD também contribuiu com pesquisas que conversam com o objeto da minha pesquisa. A seguir o resultado da busca:

Tabela 1 – Resultado de Pesquisas por Indicadores

<b>Indicadores</b>	<b>BDTD</b>	<b>Google Acadêmico</b>
<b>Mulheres Negras e Pedagogia</b>	5	0
<b>Mulheres Negras na Pedagogia</b>	5	1
<b>Mulheres Negras no Curso de Pedagogia</b>	0	6
<b>Educação Escolar de Mulheres Negras</b>	2	37
<b>Total</b>	12	44

Fonte: Produzido pela autora

Algumas pesquisas se repetem nas buscas, por exemplo, na BDTD as cinco pesquisas que apareceram no indicador “Mulheres Negras e Pedagogia” são as mesmas que apareceram no indicador “Mulheres Negras na Pedagogia” na mesma plataforma. Desta forma, eliminei as pesquisas repetidas e as que não condiziam com o tema procurado e selecionei somente as pesquisas que se alinhavam com objeto desta dissertação, resultando um total de seis pesquisas.

Além destes seis trabalhos incluí um trabalho de conclusão de curso que conta com as experiências de jovens negros e negras universitários(as), com intuito de averiguar a presença do racismo no âmbito universitário. Trouxe este trabalho por meio de uma indicação da leitura e após lê-lo decidi por incorporá-lo ao Estado da Questão. Textos selecionados:

Tabela 2 – Pesquisas Seleccionadas

Autor(a)	Título
Estela Santos de Oliveira	A Construção das Identidades Raciais de Pedagogas Negras Formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, Campus de Jequié/BA
Edileusa Gonzaga Margarida	O processo educacional das mulheres negras no ensino superior: uma análise no curso de Pedagogia da UNEMAT - Câmpus de Sinop
Karen Alexandra dos Santos Rodrigues	Nos retalhos da vida: a trilha de uma mulher negra na Pedagogia/UFRGS - estudo de caso
Paulo Basílio de Alcantara	Direito à educação escolar;Mulheres negras;Rio Grande do Norte;História da educação
Giane Elisa Sales de Almeida, Claudia Maria Costa Alves	Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...
Irailda Leandro da Silva	Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque, PE (1980 – 1990)
Luiza Dutra da Rosa	Eu, Mulher, Negra, Jovem e Universitária: discriminação racial no contexto universitário

Fonte: Produzido pela autora

Dividi cada pesquisa por indicador e ficaram organizadas da seguinte maneira:

Tabela 3 – Pesquisa por Indicador

Indicadores	Autor(a)	Título	Ano	Artigo, Dissertação ou TCC	Instituição
Mulheres negras na pedagogia e Mulherese negras no curso de pedagogia	Estela Santos de Oliveira	A Construção das Identidades Raciais de Pedagogas Negras Formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, Campus de Jequié/BA	2021	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Mulherese negras no curso de pedagogia e educação escolar mulheres negras pedagogia	Edileusa Gonzaga Margarida	O processo educacional das mulheres negras no ensino superior: uma análise no curso de Pedagogia da UNEMAT - Câmpus de Sinop	2019	Artigo	Universidade do Estado de Mato Grosso
Mulheres negras no curso de pedagogia	Karen Alexandra dos Santos Rodrigues	Nos retalhos da vida: a trilha de uma mulher negra na Pedagogia/UFRGS - estudo de caso	2020	TCC	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Educação Escolar Mulheres Negras	Paulo Basílio de Alcantara	Direito à educação escolar;Mulheres negras;Rio Grande do Norte;História da educação	2022	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Educação Escolar Mulheres Negras	Giane Elisa Sales de Almeida, Claudia Maria Costa Alves	Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas...	2011	Artigo	Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Universidade Federal Fluminense
educação Escolar Mulheres Negras	Irailda Leandro da Silva	Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque, PE (1980 – 1990)	2008	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
Indicação	Luiza Dutra da Rosa	Eu, Mulher, Negra, Jovem e Universitária: discriminação racial no contexto universitário	2017	TCC	Universidade Federal do Pampam

Fonte: produção da autora

Estas pesquisas foram produzidas em diversas regiões do Brasil e estão dentro limbo temporal de 2008 e 2022, demonstrando que as pesquisas sobre as formações de mulheres negras são recentes e contem ineditismo. Apesar da busca do indicador “educação escolar de mulheres negras” ter apresentado 39 resultados, poucas destas pesquisas se tratavam dos percursos destas mulheres abrangendo o ensino superior e contando com suas próprias narrativas, por isso, selecionei apenas três pesquisas com este indicador, já que o objetivo de minha pesquisa é compreender os percursos de vida e formação de mulheres negras estudantes da pedagogia, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

As pesquisas encontradas com este indicador se dividem naquelas que trabalham com as narrativas das pesquisadas, mas em campos como saúde, ciências da natureza, ensino jurídico, capoeira e serviço social; nas que trazem um contexto histórico da educação da mulher negra, entretanto por meio de pesquisa bibliográfica; nas que fogem do tema mulheres negras e educação e por fim, as pesquisas que trazem narrativas de mulheres negras sobre a educação a que tiveram acesso num determinado período delimitado pelo pesquisador(a). Estas últimas, foram selecionadas por mim, com a finalidade de averiguar parte da minha pesquisa que também se dedicou as vivências das participantes na educação básica.

Ainda que minha pesquisa tenha como enfoque o ensino superior, ela também perpassa diversos outros momentos da educação destas mulheres, por isso, é pertinente investigar o panorama de pesquisas sobre este assunto. Ademais, todos os outros artigos abordam as vivências de mulheres negras no âmbito universitário, cada qual com suas especificidades.

Estas três pesquisas que resultaram do indicador “educação escolar de mulheres negras” apresentam semelhanças entre si, sendo elas a delimitação de um tempo histórico, metodologia por história oral e o estudo do ensino primário. Esta modalidade de ensino é correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental que temos nos dias atuais (ALMEIDA E ALVES, 2011, p.84). As semelhanças referentes ao recorte temporal e ao ensino primário não foram critérios de escolha selecionados por mim.

A primeira pesquisa, como apresenta o pedagogo Paulo B. Alcântara, resultou numa dissertação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e teve como objetivo analisar o alcance dos direitos a educação pelas mulheres negras “num período de 33 anos (1931-1964)”. Para tal, foram estudadas 23 entrevistas produzidas por estudantes desta mesma universidade e mais 4 entrevistas feitas pelo autor, todas feitas com mulheres negras que residiam em zonas rurais e zonas urbanas (ALCANTARA, 2022).

A dissertação em questão, se desdobra em discussões a respeito das iniciativas do governo vigente a época sobre a educação. Ela contribui para a compreensão do processo educativo entre as décadas 30 e 60 e o nível de acesso a educação que a população brasileira, em especial a de Rio Grande do Norte. Alcantara (2022, p.85) conclui, que as mulheres negras entrevistadas “fizeram parte da população de mulheres que tiveram mais ou menos assegurado o direito constitucional à educação escolar formal completa, ou incompleta que ia além do saber ler e escrever”. Por “mais ou menos” o autor se refere ao fato de que, das 27 entrevistadas apenas 14 concluíram a educação básica, 5 fizeram o ensino superior e apenas 1 fez o mestrado (ALCANTARA, 2022).

A dificuldade das mulheres negras para concluir o ensino básico também está presente na pesquisa da Pedagoga e Mestre em educação Giane Elisa S. de Almeida em conjunto a Professora e Doutora Claudia Maria C. Alves (2011), que ao entrevistarem dez mulheres negras em Juiz de Fora – Minas Gerais (MG), com a idade média de 65 anos, apresentaram que das dez mulheres, somente duas chegaram ao ensino superior. E diferente de Alcantara (2022) que se concentra no estado social destas mulheres, sendo seu objeto de estudo “direito à educação de mulheres negras de condição social pobre e nascidas nesse Estado”, as autoras Almeida e Alves (2011), compreendem os marcadores de raça, classe e gênero na formação das mulheres negras brasileiras.

O artigo intitulado “Educação Escolar de Mulheres Negras: interdições históricas...” tem como objetivo compreender a trajetória educacional de mulheres negras em Juiz de Foras – MG, entre as décadas de 50 e 70. As entrevistas realizadas demonstraram fatos que se espelham com vivências de outras mulheres negras a época. A dificuldade em concluir a educação básica ou o ingresso tardio são expressivos na formação destas mulheres, sendo que quatro delas não fizeram o ensino secundário e as demais ingressaram depois de muitas dificuldades e interrupções (ALMEIDA E ALVES, 2011).

A permanência na escola também foi destacada pelas autoras como uma “travessia insalubre”, pois o espaço escolar não era nem enxergado como um lugar para meninas negras “A escola pública que se abria à recepção de crianças oriundas de famílias mais pobres e, também, negras, possuía uma cultura impregnada pelos padrões dominantes de discriminação racial” (ALMEIDA, ALVES, 2011, p.92). Portanto, além dos impasses para acessar a educação formal, estas meninas ainda lidavam com o racismo em suas vivências dentro do ambiente escolar.

Outro fator que irá comprometer a continuidade nos estudos é o trabalho, duas das participantes da pesquisa relatam que não conseguiram dar procedência a escola, pois trabalhavam desde muito novas (ALMEIDA e ALVES, 2011), assim como na pesquisa de Alcantara (2022) onde várias das participantes começaram a trabalhar antes dos 18 anos como lavadeiras, empregadas domésticas ou em fazendas.

As mulheres que concluíram ou não o ensino primário, corresponderam a cerca de 44,4% das entrevistadas, somente 18,5% das 27 entrevistadas chegaram a cursar o ensino superior ou técnico (ALCÂNTARA, 2022). A relação trabalho e estudos estão intrinsicamente embricados, assim entendemos que o trabalho para meninas negras se iniciava muito cedo, dificultando seu ingresso e/ou permanência na escola.

Outra pesquisa a respeito da educação escolar de mulheres negras que também irá constar que o trabalho esteve presente nestas vidas desde muito cedo é a “Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque – Pernambuco (1980 – 1990)” autoria da Mestra em Educação Irailda Leandro da Silva (2008). A pesquisa resultou numa dissertação defendida na Universidade Federal de Pernambuco e teve como objetivo identificar as contribuições da escola na construção das identidades das participantes, 12 mulheres negras com idade entre 29 e 45 anos. Durante as entrevistas as participantes também relataram trabalhar desde cedo.

o trabalho, na vida da maioria dessas mulheres, começou muito cedo. Por isso, ocupa uma parte considerável de suas memórias. Algumas trabalhavam nos afazeres domésticos, outras trabalhavam para ajudar no sustento da família [...] o trabalho a que elas se referiam não se resumia ao trabalho da roça, mas aos afazeres domésticos (SILVA, 2008, p.68).

Estas três pesquisas demonstram que para as mulheres negras a escola não era vista como um lugar que deveria ser ocupado por elas, pelo contrário, a elas eram destinados os serviços domésticos e empregos com baixa remuneração. O processo de escolarização para mulheres negras na segunda metade do século XX foi permeado por muitas evasões decorrentes das opressões de raça, classe e gênero.

Na dissertação aqui produzida, também é possível vislumbrar a relação “trabalho x estudo” e a dificuldade em concluir a educação básica. As vivências das participantes neste bloco da educação, se faz presente, mas no objetivo da pesquisa, o ensino superior ocupa um campo um pouco maior, portanto, iniciei a seleção de pesquisas para o Estado da Questão com os indicadores “Mulheres Negras e Pedagogia”; “Mulheres Negras na Pedagogia” e “Mulheres Negras no curso de Pedagogia”.

Por meio, destes indicadores selecionei três trabalhos e acrescentei mais um por indicação. O trabalho indicado foi “Eu, Mulher, Negra, Jovem E Universitária: discriminação racial no contexto universitário” produzido pela professora Luiza Dutra Rosa (2017), que teve como objetivo debater sobre as discriminações raciais vividas por estudantes negras e negros na universidade, irá evidenciar como o racismo está presente na universidade.

O estudo foi elaborado por meio de depoimentos de estudantes negros e negras num grupo focal, este grupo de estudantes fazem parte de um movimento negro. A autora trabalhou com a análise destes depoimentos e construiu a pesquisa com reflexões a respeito da identidade negra (reconhecer-se negro/a), discriminações que os participantes sofreram por parte dos docentes e sobre as questões de gênero para a mulher negra e para o homem negro.

A autora levantou discussões sobre gênero e raça e constatou por meio dos depoimentos que o ambiente acadêmico ainda é um lugar que por vezes reproduz o racismo e o sexismo e ainda se faz necessário a “reformulação do currículo” (ROSA, 2017, p.22) para que a permanência destes estudantes se cumpra e não seja sempre um ato de sobrevivência.

Os trabalhos encontrados sob o indicador “Mulheres Negras no Curso de Pedagogia são: I- trabalho de conclusão de curso intitulado como “Nos retalhos da vida: a trilha de uma mulher negra na Pedagogia/UFRGS - estudo de caso” elaborado pela pedagoga Karen Alexandra dos Santos Rodrigues (2020) e II- o artigo “O processo educacional das mulheres negras no ensino superior: uma análise no curso de Pedagogia da UNEMAT - Câmpus de Sinop” escrito pela pedagoga Edileusa Gonzaga Margarida (2019).

O artigo de Margarida conta com as entrevistas de duas estudantes negras do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso. A pesquisa foi elaborada com questionários e entrevistas semiestruturadas. O objetivo foi compreender os obstáculos que mulheres negras enfrentam no curso da pedagogia, observando principalmente as desigualdades sociais que as perpassam (MARGARIDA, 2019).

Durante o artigo, Margarida (2019) destaca seis perguntas feitas às participantes que tratam sobre o motivo de escolherem a pedagogia, sobre a consciência delas a respeito das políticas de permanência e de ingresso para pessoas negras, sobre suas dificuldades de permanecerem no curso e a respeito do quanto e como as temática étnico-racial e gênero são pontuadas no currículo do curso.

Por meio das respostas, a autora conclui que ainda é evidente a necessidade da implementação de políticas que assegurem a permanência de mulheres negras nas

universidades, além de precisarmos ampliar as discussões sobre gênero e raça nos cursos de pedagogia.

Ainda se necessita de discussões que possam promover a inclusão racial em seu meio acadêmico. Principalmente em relação às mulheres negras, por conta do conceito social que elas enfrentaram no passado, enfrentam no presente, assim todo esse referido preconceito poderá minimizado para as futuras gerações (MARGARIDA, 2019, p.226)

Diferente deste artigo, a autora Rodrigues (2020) elaborou sua pesquisa, por meio de suas próprias memórias no curso de pedagogia e fora dele e com dados de teses e dissertações analisados pela autora. O objetivo do estudo foi compreender “como a mulher negra permanece e resiste no ensino superior” (RODRIGUES, 2020, p.5).

A pesquisa de Rodrigues (2020) se desenvolveu em três etapas, a primeira consistiu na revisão bibliográfica, a segunda em suas próprias memórias e a terceira na análise documental. A autora faz relações com suas memórias e os estudos a respeito da educação negra no ensino superior pautada por cinco conceitos “ações afirmativas/ políticas públicas; permanência/reconhecimento; resistência/episteme cultural; trajetórias/experiências vividas e contradições” (RODRIGUES, 2020, p.28).

Apesar das diferentes metodologias para a produção de dados, tanto Margarida, quanto Rodrigues reconhecem que o ambiente acadêmico ainda não se tornou um lugar preparado para receber “diferentes públicos”. Ambos estudos trazem contribuições para se entender o processo de formação da mulher negra no curso de pedagogia.

O único trabalho encontrado sob a busca do indicador “Mulheres Negras na Pedagogia”, a dissertação produzida em 2021 pela pedagoga Estela S. de Oliveira, teve como objetivo compreender a construção da identidade racial de mulheres negras estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Identidades elaboradas no processo formativo da universidade.

A pesquisa em questão, fez uso da metodologia da pesquisa narrativa e contou com quatro participantes, mulheres negras discentes do curso de pedagogia, selecionadas a partir de um questionário, se aproximando em demasia com a minha pesquisa. Dentre os critérios de seleção estava se auto declarar negra e já ter cursado o componente curricular “Relações Étnico Raciais: Cultura Africana”, ofertado pela UESB.

A escolha por estudantes que já tivessem cursado este componente, demonstrou ter como causa a averiguação desta disciplina como produtora de pedagogias que contribuíssem na

construção das identidades raciais de seus discentes, o que, ao término da pesquisa, a autora consta que este componente se mostrou insuficiente (OLIVEIRA, 2021).

Para a produção dos dados, Oliveira (2021, p.58) teceu sua pesquisa com entrevistas semiestruturadas individuais que se desdobraram em seis temas, sendo eles: “conhecendo a participante; identidade acadêmica; formação acadêmica; relações étnico-raciais e a formação; formação para vida e trabalhando com as relações étnico-raciais”. Em minha pesquisa optei pelo uso da oficina como meio de acionar o coletivo das narrativas e de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem por meio dos percursos de vida e formação de outras mulheres negras e de suas contribuições para o movimento negro.

A autora precisou adaptar suas entrevistas, pois durante o processo de realização destas se iniciaram os protocolos de isolamento devido a pandemia do COVID-19. Desta maneira, as três primeiras entrevistas foram feitas presencialmente e a quarta de forma remota (OLIVEIRA, 2021).

A pesquisa, portanto, se dedicou a discutir as relações étnico-raciais no curso de pedagogia da UESB. A autora entende, a partir de suas próprias vivências como pedagoga negra, que a universidade pode proporcionar uma formação capaz de despertar a formação da identidade negra, já que ela proporciona “o primeiro contato e entendimento das sujeitas sobre as relações étnico-raciais” (OLIVEIRA, 2021, p. 98), ao menos no que diz respeito a UESB.

A universidade, portanto, é um campo importante na construção de pedagogias antirracistas e um lugar privilegiado para que mulheres negras reflitam sobre suas identidades raciais (OLIVEIRA, 2021). Contudo, a autora também reconhece que ainda existem fatores que trabalham contra estas pedagogias e que impedem que muitas mulheres negras tenham este espaço de reflexão.

as ausências produzidas no currículo da educação superior, como sinalizaram algumas das sujeitas de nossa pesquisa, recolocam a necessidade de uma educação antirracista que seja capaz de perceber os componentes curriculares com igual importância (OLIVEIRA, 2021, p.89).

Os resultados desta pesquisa, compreendem que, apesar de ainda encontrarmos na universidade uma resistência do saber homogêneo, ainda assim a UESB foi um espaço importante na construção da identidade negra das participantes. Oliveira (2021) pontua esta reflexão como processo resultantes da obrigatoriedade do ensino das relações étnico raciais (Lei 10.639-03), das políticas de acesso à educação para a população negra e da própria socialização entre estas participantes.

Apesar da pesquisa tratar das narrativas de pedagogas negras em formação, ela se concentra nas relações étnico-raciais, sem se aprofundar em outros marcadores como classe e gênero. Marcadores que configuram as mulheres negras num cruzamento de opressões. Por isso, em minha pesquisa também investigo os marcadores de raça, classe e gênero de forma interseccional.

Todos os trabalhos citados neste capítulo trazem grandes contribuições para se entender a formação da mulher negra, de forma a quase completar um ao outro, eles dialogam sobre as opressões de raça, classe e gênero e colaboram para uma ampliação do assunto que se faz muito necessário para a construção de uma educação que vise a equidade e para relações interpessoais sem discriminações e preconceitos.

Contudo, sozinhos, estes estudos carecem de algumas discussões que pretendo apresentar nesta dissertação. Aqui trago as vivências dentro e fora das instituições formais de ensino a fim de compreender os percursos de vida e formação de mulheres negras estudantes do curso de pedagogia, assim como colaborar para a construção de uma pedagogia que compreenda o sistema de opressão que perpassa os indivíduos da sociedade brasileira.

## 4 Metodologia

Espera-se que toda pesquisa tenha um método, um caminho bem planejado para ser seguido, mesmo que algumas partes do plano mudem, é necessário que o plano exista. Nas ciências humanas, durante muitos anos se criou e nomeou tipos de pesquisa, ou seja, maneiras para se fazer uma pesquisa, então nós pesquisadores, hoje em dia, temos um grande arsenal de teóricos e teóricas que nos explicam como e porquê utilizar cada método de pesquisa.

Além dos tipos de pesquisa, também se tem as etapas e as ferramentas. Uma pesquisa, muitas vezes, é dividida por etapas, como estudo do assunto, produção de dados, análise de dados entre outras, para cada etapa podemos escolher uma ferramenta, como por exemplo, um método que contribua para a produção de dados, pode ser por meio de entrevistas, observação participativa (ir ao lugar para observar o objeto de estudo fazendo parte de seu contexto) ou uma oficina como é o caso desta pesquisa (BAUER; GASKELL, 2008).

A seguir, eu explico a metodologia utilizada nesta pesquisa, também descrevo cada etapa, além de apresentar alguns dos motivos de minhas escolhas. Também mostro alguns autores e autoras que ajudaram muito na compreensão do significado de uma pesquisa e na construção de cada etapa.

### 4.1 Tipo de pesquisa e a ferramenta de acolhimento de dados

A partir da compreensão sobre minha própria trajetória no curso de Pedagogia, dos espaços que as mulheres negras têm ocupado e de como as diversas opressões acabam influenciando nossas trajetórias de vida, levanto a seguinte questão de pesquisa: quais são os percursos de vida e formação percorridos por mulheres negras estudantes do curso de pedagogia, inclusive no que diz respeito aos marcadores sociais de raça, classe e gênero?

Esta pesquisa teve como intuito compreender quais são os percursos de vida e formação de discentes negras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Dessa forma, o método de pesquisa escolhido abordou as trajetórias dessas mulheres para além das vivências dentro do ambiente acadêmico. Na tentativa de ampliar os diálogos para a questão central dessa investigação, fiz o uso da pesquisa qualitativa, onde a construção de dados se deu por meio de uma oficina com 6 (seis) participantes que aqui serão chamadas por Guerreira, Luz, Perseverante, Anastácia, Maria e Eva. Escolhi a oficina como metodologia de acolhimento de dados, por oferecer a oportunidade de diálogos coletivo.

A pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa que busca resultados objetivos por meio de números, visa a interpretação dos dados colhidos. A pesquisa qualitativa é conhecida por investigar a realidade social e apesar de existirem pesquisadores que competem entre estas pesquisas, acredito, assim como Martin Bauer e George Gaskell<sup>5</sup> (2008), que ambas são importantes para compreendermos a realidade. Este método de pesquisa foi escolhido devido ao objetivo desta pesquisa, pois quando se trata de investigar e compreender os percursos de vida e formação se faz necessário uma metodologia que aborde a significação das realidades sociais. Mesmo que a pesquisa quantitativa seja capaz de fazer apontamentos importantes, a pesquisa qualitativa se faz necessária para a interpretação destes apontamentos. Os autores Bauer e Gaskell (2008, p. 24, grifo nosso) afirmam que até mesmo “a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social [assim como] é necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria”.

Contudo, a pesquisa qualitativa aborda um amplo campo no âmbito metodológico, por isso me concentrei mais especificamente - dentro deste espaço - nas histórias de vida levantadas por Josso<sup>6</sup> nas Escrevivências de Evaristo<sup>7</sup>. Ambas trabalham com a metodologia da perspectiva biográfica e autobiográfica. Mas afinal, o que é pesquisa (auto)biográfica? Segundo a Pós-Doutora, com estudos em formação e pesquisa (auto)biográfica, Inês F. de Souza Bragança (2018, p. 67), este é um tipo de pesquisa que traz “os sujeitos com suas vozes e histórias”, reelaborando “os modos de viver narrar pesquisar formar”, ou seja, ao evidenciar os percursos de sujeitos em uma pesquisa, produzimos possibilidades de autoformação destes indivíduos.

A narrativa, em seus modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimentos, e, assim, pesquisadores(as) e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios dessa formação as questões de estudo tematizadas. (BRAGANÇA, 2018, p. 68)

A autobiografia, segundo Bragança (2018) e Josso (2007), envolve a pesquisa e a formação. As narrativas que emergem dentro desta pesquisa funcionam como formação crítica para os indivíduos nela envolvidos. Desta maneira as narrativas se tornam pesquisa e também ferramenta de formação.

---

<sup>5</sup> Tanto Bauer quanto Gaskell fazem parte do campo da Psicologia Social e se dedicaram a estudar a metodologia na área da pesquisa qualitativa.

<sup>6</sup> Christine Marie Josso é socióloga e antropóloga que trabalha com as experiências e histórias de vida como forma de (auto)formação no campo da educação.

<sup>7</sup> Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora e linguísta brasileira, ela denuncia a realidade da população negra por meio de seus textos.

Nesta pesquisa, para além da autoformação, as narrativas das participantes também agem como forma de denúncia para as opressões que perpassam as mulheres negras e outros grupos que sofrem a tentativa de subalternização, por isso, além da metodologia (auto)biográfica de Josso (2006), trago as Escrevivências de Evaristo (2018).

Como perceberão, estes dois conceitos serão importantes na compreensão da realidade dos caminhos percorridos pelas participantes desta pesquisa, assim como a oficina foi essencial para o acolhimento destes dados, se tornando a ferramenta de produção desta pesquisa. O método de produção de dados foi escolhido para estimular diálogos coletivos sobre educação e sobre as relações estabelecidas por essas estudantes.

Tanto Josso quanto Evaristo estão presentes neste trabalho, na construção da oficina — pensando que a estrutura foi elaborada para que fosse um espaço de compartilhamento dos caminhos percorridos pelas participantes — e no alicerce teórico. Vi nestas autoras a possibilidade de uma pesquisa biográfica e autobiográfica sensível, responsável e atenta às sujeitas de minha pesquisa.

A autora Conceição Evaristo (2018) tem em sua escrita o compromisso de denunciar o que as opressões de classe, raça e gênero causam, sobretudo na população negra. Sua escrita demonstra as realidades da comunidade negra brasileira narrando suas próprias histórias e as de outras pessoas. Por isso, suas obras se tornaram importantes para a construção da oficina e para a organização e escrita da presente dissertação.

Escrevivências é o termo cunhado pela autora que escreveu de “Becos da Memória” (2018), “Olhos d'água” (2014), “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” (2011), entre outras obras. Ela utiliza essa palavra para se referir às escritas de vivências que ela relata e constrói sobre pessoas negras. Ela apresenta lembranças misturadas à ficção e assim dá voz à várias pessoas que se reconhecem em seus contos.

O pontapé inicial para a concepção de escrevivência para Evaristo (2020) são as mulheres negras escravizadas que trabalhavam na casa grande e lá eram designadas para diversos serviços, sendo um deles cuidar dos filhos de seus “senhores” (EVARISTO, 2020). É na indignação para com a situação dessas mulheres que a autora torna a escrita uma ferramenta de luta:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. (EVARISTO, 2020, p. 31)

A escrevivência, portanto, nasce como um registro e criação das vivências, da realidade e das experiências de vida de pessoas negras. Todavia, acaba tomando caminhos mais amplos, alcançando coletivos e indivíduos diversos, pois como Evaristo (2020, p. 31) declara “experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas”. A identificação com os textos da autora também está além das populações negras:

Pessoas que experimentam condições de exclusão tendem a se identificar e a se comover com essas personagens. Um sujeito gay se vê nesse texto porque, também ele, vive essa experiência de exclusão. Um sujeito pobre tem a mesma identificação com uma personagem que vive a condição de pobreza. (EVARISTO, 2020, p. 32)

Então, quando trago esta autora para minha pesquisa, faço acreditando que as histórias aqui compartilhadas também são ferramentas de denúncia e devem contribuir na compreensão das realidades da população negra. A autora diz que a escrevivência é a escrita misturada com vivência, por isso ao construir e organizar esta pesquisa faço uso do que aprendi nos textos de Evaristo (2020), que demonstram que o contar nossas histórias também é ferramenta de luta e sobrevivência.

Na oficina, as participantes usaram suas escritas como forma de organizar suas falas e registrarem lembranças que surgiam conforme revisitavam o passado, então o que escrevo e transcrevo são vivências de mulheres negras que se permitiram refletir a respeito de seus caminhos e as relações deles com as histórias de outras mulheres negras. Ao me contarem suas histórias, também abriram caminhos para que outras pessoas se enxergassem nelas. Estas aproximações entre o singular e o plural está presente tanto na escrita de Conceição, quanto na de Josso.

A autora Marie-Christine Josso (2006) demonstra os processos da biografia e da autobiografia e como eles contribuem na autoformação das/os participantes, por meio da narração de histórias de vida. Em minha pesquisa, entendi como essencial a narração das histórias de vidas das participantes para se compreender os caminhos percorridos por elas.

Nesta metodologia os encontros coletivos da oficina foram essenciais para a pesquisa, pois são as interações dos sujeitos entre si somadas às questões apresentadas e suas próprias narrações que revelam as relações entre o individual e o contexto social. Estas relações são consequências de uma pesquisa onde as histórias contadas são, por vezes, influenciadas por outras histórias, demonstrando que o coletivo também tem uma função nesta pesquisa.

a colocação em comum de questões, preocupações e inquietações explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade

de desenvolver novos recursos estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. (JOSSO, 2007, p. 145)

É possível enxergar as relações do coletivo e do singular em cada história contada pelas participantes. Se tratando das narrações de histórias de vida, Josso (2007, p. 413) afirma que quando estas estão “centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural”.

Assim, esta metodologia apresenta a possibilidade de uma pesquisa que traga as conexões entre situações individuais e contextos sociais, além de também apontar as subjetividades de cada caminho. Subjetividades que Josso (2007, p. 414) entende como “uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação”, ou seja, o que nos é próprio é resultado da nossa criatividade de nos transformarmos perante as mudanças que acontecem em nossas vidas.

Na construção da oficina foi importante ter em mente que a narração de histórias de vida é, antes de tudo, uma prática de formação, por isso, ao elaborar as diversas questões que trouxera nos encontros, levei em conta a infância, os caminhos de formação e os planos que as participantes tinham para o futuro, além disso, as questões tinham por base os estudos interseccionais, então, abordaram as opressões de raça, classe e gênero.

Todas as questões tinham a intenção não só de emergir as histórias para o encontro, mas de fazer com que as reflexões em conjunto sobre estas histórias se tornassem ferramentas de auto-formação, como defende Josso:

o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos, estejamos ou não conscientes disso. (JOSSO, 2007, p.435)

Por isso, o contar histórias de si está além de detalhar algo que já passou, revisitar lugares no passado e trazer para o agora, é ter a possibilidade de se reinventar e ainda revelar e denunciar problemas sociais como evidência Conceição Evaristo (2020), que demonstra a realidade de muitas pessoas negras em situação de pobreza, revisitando memórias e construindo histórias.

Assim como Josso (2007), Evaristo (2020) compreende que relatar as memórias é como construir uma “ficção da memória”, assim ela escreve sobre essa movimentação em seu livro “Becos de Memória” (2020), com diversos contos que transitam entre a realidade e a ficção. E como afirma Josso (2007, p. 434) “a narração da vida é uma ficção certamente baseada em fatos

reais”. São estes aprofundamentos com as histórias de vida de si e de outros que englobam a construção da oficina.

#### 4.2 Oficina

A oficina foi produzida e realizada de forma remota, devido a pandemia de COVID-19, e sua divulgação também foi de forma remota, utilizando redes sociais — seguindo os protocolos estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e acatados pela UFPEL desde o dia 13 de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais, que posteriormente deu início ao ensino remoto.

Ao todo ocorreram três encontros *online*. O plano inicial era de que a oficina ocorresse em três segundas-feiras, sem intervalos, entretanto, o baixo acesso à *internet* e equipamentos eletrônicos de maior qualidade resultaram no adiamento de dois encontros, fazendo com que a oficina acontecesse de forma quinzenal.

Para as inscrições na oficina, foram enviados *e-mails* para estudantes e concluintes negras do curso de pedagogia, juntamente com um formulário virtual que foi construído com algumas perguntas pessoais, por exemplo: meios de contato, nome, idade, entre outros. Neste formulário também foi incluso os objetivos e a natureza da pesquisa, assim como uma breve explicação sobre os encontros virtuais da oficina. Foi separado um momento específico para o esclarecimento de todas as etapas da pesquisa realizada por meio da oficina.

No primeiro encontro, além das apresentações de cada participantes, o assunto central foi sobre a infância, o tema era “Em algum lugar da minha infância” e foi trazido junto com trechos do livro “Beco de Memórias de Conceição Evaristo” (2018). Neste livro a autora traz as vivências de pessoas dentro de uma comunidade periférica e nestas vivências também é colocado as infâncias que se passam neste espaço. É com observações sobre o que e como Conceição escreve que o grupo trabalha neste primeiro encontro. No segundo encontro, a conversa teve como ponto atenuante as formações de cada participante, suas experiências dentro das instituições de educação formal (escolas, universidades etc.) com um foco maior na universidade. Os diálogos foram a florados a partir da história de vida da autora bell hooks (2013), que conta um pouco de sua trajetória em seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013). Alguns questionamentos que a autora faz sobre suas experiências na educação formal, desde os conflitos encontrados ao mudar-se de escola quando o apartheid acabou nos EUA até algumas decepções que conta ter tido ao entrar na universidade, é apresentado para o diálogo na oficina.

No terceiro e último encontro, as participantes dialogaram sobre o que elas desejam construir a partir de tudo que já conversamos e vislumbramos sobre nossos próprios percursos e pensando na importância que a educação tem pra cada uma. Na ocasião trouxe, para acrescentar ao diálogo, diversos nomes de mulheres negras que de alguma forma contribuíram para as atuais conquistas, sejam políticas ou na ampliação de conhecimento a respeito da situação das mulheres negras no mundo e compartilhei o artigo “Mulheres Negras: nossos passos vem de longe e irão muito além”. Este artigo, escrito por Nilza Iraci (PORTAL GELEDÉS, 2019), apresenta a importância histórica que mulheres negras tiveram ao trilhar um caminho que lhes foi negado e como elas deixam esta ‘herança’, para nós, outras mulheres negras. Muitas de suas conquistas foram concretas e mudaram a realidade de muitas pessoas, como a consolidação de programas sociais, a construção de instituições, a lideranças em associações comunitárias, como Nzinga, Instituto Geledés, Criola e Cedenpa.

A reflexão que o artigo propõe é sobre o aprofundamento dos diálogos a respeito do feminismo negro, interseccionalidade, Mulherismo Africana<sup>8</sup>, entre outros, e ainda diz que o desafio para a juventude é estabelecer diálogos entre a academia e o pessoal da comunidade. Nessa perspectiva, o que trago para este último encontro é o desafio do futuro, do que estamos planejando a partir do que construímos em nossas formações, o que almejamos a partir do agora.

O intuito de cada autora trazida foi para se pensar sobre as relações que nossos caminhos têm com os caminhos de outras mulheres negras, em como em alguns momentos a gente se aproxima na semelhança de algumas histórias e em outros casos como surgem perspectivas com as quais podemos aprender.

A oficina também foi organizada de maneira que as participantes escrevessem sobre os temas, de forma a registrar e organizar o que queriam apresentar sobre seus caminhos. No projeto desta pesquisa e no planejamento da oficina, a escrita seria feita e apresentada a cada encontro e os temas seriam os disparadores, mas no decorrer da oficina, o que se tornou mais presente e interessante para todas foi a fala, por diversas vezes as participantes ressaltaram como se sentiam bem em poder contar a própria história de forma oral. Por esta razão, a escrita ocupou um lugar menos visível, diferente do que estava planejado no projeto de pesquisa.

#### 4.3 Transcrição e segurança de dados

---

<sup>8</sup> De forma breve, o Mulherismo Africana traz a perspectiva das mulheres negras a partir da afrocentricidade, trazendo estas mulheres como as organizadoras do movimento de emancipação negra (NJERI; RIBEIRO, 2019).

Após o fim dos encontros, a próxima etapa da pesquisa foi a transcrição. A transcrição é o ato de escrever tudo o que foi dito durante os diálogos do acolhimento de dados, por tanto, foi o momento de passar para a escrita os três encontros da oficina. Fiz esta parte com o auxílio da tecnologia de transcrição da *Microsoft Word*<sup>9</sup>, acompanhando cada parte e editando o que era necessário, já que esta tecnologia ainda não transcreve cada palavra dita e a aproximação da autora com a transcrição é importante para as análises.

Para a elucidação a respeito dos objetivos, riscos, benefícios, metodologias, formas de armazenamento dos dados, natureza, etapas da pesquisa e o convite para a participação da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, foi um momento anterior ao início da oficina, como dito a cima. No encontro, foram sanadas as dúvidas das participantes assim como foi esclarecido que elas poderiam entrar em contato comigo (pesquisadora responsável) ou com a minha orientadora para sanar qualquer dúvida em relação aos procedimentos da pesquisa. Assim, com um vídeo conferência, a explicação de todas as etapas da pesquisa bem como das condições de participação, ficaram mais especificados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado, já com a assinatura da pesquisadora responsável, de forma virtual (por e-mail pessoal) para cada participante após o encontro virtual com os esclarecimentos do mesmo. Cada participante assinou seu termo de forma virtual por meio de assinatura eletrônica, método de aprovação de documentos aprovada pelo governo brasileiro (BRASIL, 2020) no decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020. Lembrando que o procedimento para assinatura do termo também foi explicado durante o encontro virtual, além de mim (pesquisadora responsável) ter me disponibilizado para auxiliar as participantes neste processo.

O procedimento para a assinatura do termo foi escolhido por se tratar de uma pesquisa com produção de dados na modalidade virtual e pensando também na simplificação deste processo para as participantes, sem deixar a segurança dos seus dados lado.

No que se refere aos dados da pesquisa, todos os encontros foram gravados diretamente pela plataforma *Webconf* (por vídeo conferência), as gravações foram baixadas e salvas em dispositivo físico eletrônico local e excluídas suas versões na plataforma virtual, logo após o fim do último encontro da oficina, elas foram usadas somente para fins de pesquisa, assim como os resultados do estudo que se encontram neste trabalho, ficando resguardada a identificação das participantes. As identidades das participantes foram e seguem sendo mantidas em sigilo nesta pesquisa e continuarão assim mesmo após o seu término. Os dados fornecidos durante a

---

<sup>9</sup> A tecnologia de transcrição do *Microsoft Word* é uma ferramenta disponível no editor de texto (apenas em formato *online*) em formato de microfone, quando acionada ela captura a fala da pessoa e a transcreve.

oficina foram armazenados em um aparelho físico reservado somente para a preservação destes dados.

O mesmo processo de armazenamento foi utilizado com o termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado por meio de plataforma virtual, após a assinatura de cada participante foi feito o download dos documentos, ficando uma via com cada participante e a outra em dispositivo eletrônico local com a pesquisadora responsável.

As gravações estão e continuarão mantidas sob a responsabilidade e cautela da pesquisadora por um período de cinco anos, contando a partir do término da pesquisa, como estabelece o inciso IV do artigo 28 do capítulo VI da resolução nº510 de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Após estes períodos elas serão excluídas do dispositivo eletrônico local.

Art. 9º São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (BRASIL, 2016, n.p.)

Esta pesquisa também está de acordo com a Resolução 466 de 12 de dezembro 2012 (BRASIL, 2012) que estabelece as normas das pesquisas com seres humanos, resguardando os direitos dos(das) participantes e comprometendo-se em assegurar a liberdade dos(das) participante. Estes direitos foram informados para as participantes juntamente com as informações da pesquisa que constam no termo de consentimento livre e esclarecido.

Se tratando de uma pesquisa com histórias de vida e formação, pôde-se pensar em riscos como o “dano imaterial” por uma possível “lesão psíquica das participantes” (BRASIL, 2016, n.p.), pensando nos possíveis incômodos decorrentes dos assuntos abordados durante a oficina. Por ser uma pesquisa com trajetórias de vida, a imersão no passado ou até mesmo em fatos do presente, poderia causar constrangimentos, vergonha ao tratar de assuntos pessoais e/ou estresse ao lembrar de algum momento desagradável de suas histórias, poderia também afetar a autoestima. Por isso, foram tomados alguns cuidados para que os danos fossem mínimos como uma carga horária pouco extensa, debates mediados com questões que não fossem invasivas e/ou constrangedoras, além de ser informado a cada participante que na ocorrência de algum incômodo nos diálogos ou devido aos assuntos abordados elas teriam a liberdade de se recusar a participar. E assim procedeu os encontros, até o presente momento não houve qualquer dano ou reclamação referente aos encontros.

Com relação aos benefícios desta pesquisa, eles estão relacionados a poder levantar questionamentos acerca de nossas vivências, formação e os lugares que ocupamos dentro do espaço educacional como mulheres negras, a fim de se construir ferramentas para uma educação com equidade, além de construir conhecimento científico que possa contribuir com futuras situações de ensino-aprendizagem.

De todos estes benefícios pensados durante o projeto desta pesquisa, alguns já foram possíveis vislumbrar durante os encontros da oficina, um deles se refere ao levantamento de questões a respeito dos lugares que ocupamos como mulheres negras em nossas formações e vivências. Os outros benefícios estão nos resultados desta pesquisa.

Importante pontuar que a presente pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil no início de 2022 e seu projeto foi aprovado no dia 06 de abril do mesmo ano. A Plataforma Brasil é uma base de dados que reúne pesquisas de todo o Brasil, ela acompanha as fases de pesquisa desde seu projeto até a finalização por meio de uma plataforma online e com o auxílio de Comitês Éticos das Universidades (PLATAFORMA BRASIL, 2022)<sup>10</sup>.

#### 4.4 Análise de dados

Quanto a análise de dados fiz uso dos estudos interseccionais como metodologia capaz de compreender os percursos de vida e formação das participantes por meio dos marcadores de raça, classe e gênero. Por análise de dados refiro-me a ação de examinar os relatos das participantes e os meus e interpretá-los, no caso desta pesquisa, sob a ótica interseccional.

O apontamento mais evidente no pensamento feminista negro são os estudos do cruzamento das opressões de raça, gênero e, na maioria das vezes, de classe, ou seja, a interseccionalidade. Essa perspectiva, sobre as diversas opressões vividas pelas mulheres negras, traz o questionamento ao movimento feminista branco universal, onde a imagem de mulher construída por esse feminismo não tinha nada de semelhante com a mulher negra.

Quando o movimento feminista universal reivindicava o direito de trabalhar, as mulheres negras não só já estavam trabalhando como nunca pararam, tanto durante a escravização quanto depois, trabalhando como domésticas, como afirma a filósofa, ativista antirracista e fundadora do Geledés Instituto da Mulher Negra, Aparecida Sueli Carneiro (2020). O feminismo negro põe em evidência a visão única da mulher, e compreende que a opressão de gênero é vivida de maneira distinta por mulheres de diferentes etnias.

---

<sup>10</sup> Ver *link* do *site* em: Plataforma Brasil (2022).

A partir desta compreensão surge o conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (2022), professora universitária, autora e defensora dos direitos humanos, e que traz este termo para dar conta das especificidades das opressões cruzadas.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2022, p. 177)

O conceito carrega reflexões sobre o sistema múltiplo de opressões, trazendo o entendimento que existem grupos subalternizados que vão sofrer com mais de um tipo de opressão, como a mulher negra que é impactada tanto com o racismo quanto com a opressão de gênero.

Segundo Patrícia Hill Collins (2015), professora universitária e pesquisadora dos estudos afro-americanos, é perigoso continuar tratando raça, gênero ou classe de formas separadas, uma vez que essas opressões estão “paralelas e as vezes interligadas” (Ibidem, p. 15). Nesse entendimento, tratar as opressões de maneira individual é permitir que outros grupos subalternizados continuem sendo oprimidos.

Para a cientista social, construir caminhos para mudanças reais requer a união dos oprimidos e “reconhecer que nossas diferentes experiências com a opressão criam problemas nos relacionamentos entre nós” e entendermos a “responsabilidade individual” (COLLINS, 2015, p. 30-37) de criarmos pontes entre nós, por meio da empatia. Essas são reflexões que o estudo da interseccionalidade propõe, a fim de construir ligações entre lutas anticoloniais.

Carla Akotirene, Doutora em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia, militante e autora do livro “O que é interseccionalidade?” (2018), explica que “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2018, p. 14). A teoria interseccional permite aprofundar a discussão sobre identidades, não permitindo a simplificação do tema, mas compreendendo a conexão de opressões.

Ainda que a palavra interseccionalidade tenha sido usada pela primeira vez pela intelectual e professora negra norte americana, Kimberlé Crenshaw (2022), para falar sobre as sobreposições das opressões especialmente no caso das mulheres negras; aqui no Brasil pode-se encontrar outras intelectuais feministas negras que já explicavam sobre como mulheres

negras são ultrapassadas pelo sexismo, racismo e na maioria das vezes pela desigualdade de classe, já que a maior parte da população pobre brasileira é negra. Lélia Gonzales (2019) teórica e feminista negra, escreve sobre como a mulher negra é atravessada pelo racismo e sexismo, e faz análises sobre as imagens que são reproduzidas dessas mulheres, sendo elas a de mulata, mãe preta e doméstica — imagens que em grande parte das vezes são sobrecarregadas de estereótipos prejudiciais à essas mulheres negras. Na América do Norte as reivindicações unidas de diversas mulheres não brancas e/ou não héteros, também demonstraram a necessidade de levantar discussões sobre as opressões conectadas, antes mesmo de surgir o termo interseccionalidade. É importante salientar que estas reivindicações estavam além dos muros da academia, como afirma o antropólogo Carlos Eduardo Henning:

No entanto, deste cenário de debates, creio que é importante apontar, dentre outras questões, que essas relevantes formulações de preocupações sobre articulações de diferenças nos anos 1970 provinham de campos não necessariamente – e apenas – acadêmicos, mas também, e marcadamente, de coletivos de ativistas feministas negras e lésbicas. (HENNING, 2015, p. 107)

Os apontamentos feitos por essas ativistas, teóricas e feministas negras, partem do local invisível ao qual são colocadas nas lutas feministas ou nas lutas antirracistas. Dentro da academia, as autoras bell hooks (2020), Carla Akotirene (2018) e Lélia Gonzales (2019) questionam o modo como o conhecimento é produzido, manifestando em seus trabalhos o problema de se produzir pesquisas com uma escrita fechada ao ambiente acadêmico, quando se é necessário que o discurso feminista alcance outras esferas da sociedade. hooks (2020) externa em sua obra “E não sou eu mulher?” (2020) o desejo de ter tido um livro como aquele, que dialogasse de maneira “simples” sobre a desigualdade de gênero e raça sobre o feminismo. Uma escrita que contemplasse esse encruzilhado de opressões pelos quais as mulheres negras passam, assim como outros grupos subalternizados.

A intersecção dos marcadores de raça, classe e gênero já tem sido estudada por muitas mulheres antes do termo interseccionalidade surgir, por isso analisar os relatos das participantes e minha própria trajetória fazendo uso dessa ferramenta é importante, ela se tornou característica na luta de mulheres negras por seus direitos, e assim, pelos direitos da população negra, das mulheres e da classe trabalhadora.

#### 4.5 Sobre as participantes

A escolha das participantes desta pesquisa decorre dos meus próprios caminhos de formação e perpassam a realidade da mulher negra no Brasil que é alvo de violência nos mais diversos ambientes. Por isso, as pessoas que compõe esta pesquisa (além de mim) são mulheres negras que estão terminando ou já concluíram recentemente o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Elas possuem entre 29 e 53 anos de idade e residem, atualmente, no estado do Rio Grande do Sul. Pedi para que cada participante escolhesse seu pseudônimo para ser usado na pesquisa, a fim de resguardar suas identidades.

Este momento de escolha foi uma parte muito especial de todo esse caminho do trabalho, pois elas escolheram e algumas colocaram o motivo das escolhas. Como pesquisadora e mulher negra, sujeita também desta pesquisa, eu afirmo que estes pseudônimos condizem muito com os caminhos percorridos por nós e compartilhados durante a oficina. Assim apresento as participantes da pesquisa, enquanto mulheres que se dispuseram a compartilhar suas histórias, as trajetórias de vida que estão presentes em cada capítulo desta dissertação. São elas: Maria, Perseverante, Anastácia, Luz, Guerreira, Eva.

Maria, uma mulher de 29 anos, natural de Santa Vitória do Palmar - RS, escolheu este pseudônimo, pois “é a representação mais pura da força da mulher”. Já Anastácia (53 anos), porque “esse nome tem o significado de ressurreição”. Perseverante (51 anos nascida em Espírito Santo, sudeste do Brasil), disse que optou por esse pseudônimo, pois em sua trajetória de vida, ela não desiste dos sonhos mesmo quando parece que não vai conseguir, ela continua perseverando, sem desistir. Outra participante escolheu o nome Luz (39 anos, nascida em Pelotas) como seu pseudônimo, pois disse que é a Luz “mesmo nos dias que não há sol”. Já Eva (29 anos, natural de Pedro Osório- RS), disse que escolheu este nome porque ele significa “cheia de vida”.

A última que escolheu seu pseudônimo se nomeou Guerreira, nascida em Pelotas e atualmente com 50 (cinquenta) anos, ela não nos disse o motivo de sua escolha, mas ouvindo suas histórias sobre os caminhos que percorreu, foi possível perceber o motivo. Guerreira não estava presente no primeiro dia da oficina, pois tomou conhecimento desta, por meio de Perseverante, dessa forma deu início em sua participação a partir do segundo encontro.

Sobre o uso dos termos que usarei para me referir às suas histórias, saliento que durante a realização desta pesquisa me vi usando diversas palavras para indicar as histórias das mulheres negras, usei percursos, trajetets, trajetórias, entre outros, e durante a minha qualificação me recomendaram decidir-me por um destes conceitos e também me indicaram para leitura o artigo “Mulheres Negras: nossos passos vem de longe e irão muito além” (GÉLEDES, 2019). Digo que foi este texto que me ajudou a decidir as palavras e escolhi utilizar “percursos” e

“caminhos”. Fiz esta escolha pensando nos passos que, como mulheres negras, damos através dos anos e que ainda estamos dando rumo às mudanças significativas em nossas vidas e também no mundo.

Estas são as sujeitas desta pesquisa juntamente comigo e como objeto de estudo estão nossas trajetórias que aqui são colocadas em diálogo com autores e autoras que estudaram ou estudam sobre assuntos como educação negra no Brasil, feminismos, colonialidade, de(s)colonialidade, racismo, entre outros.

## 5 Nossas Infâncias

No primeiro momento da oficina, as participantes se apresentam e compartilham sobre suas infâncias, locais onde moraram e como era o brincar. É importante lembrar que as participantes possuem idades diferentes, mas todas têm mais de 29 anos, ou seja, a maior parte de suas infâncias ocorreram antes dos anos 2.000. Situar a época de suas infâncias contribui para entender suas perspectivas sobre o brincar.

A minha infância, assim como compartilhei com as meninas, foi repleta de muitas brincadeiras na rua e criação de brinquedos com materiais não estruturados<sup>1</sup>, socialização com meninos e meninas de várias idades e cores. Este momento da minha vida ocorreu no fim da década de 90 e início dos anos 2000 e assim como o brincar destas épocas se difere do brincar hoje em dia, a infância das participantes também. Neste primeiro capítulo trago os primeiros diálogos que tivemos após as apresentações iniciais, no qual falamos sobre quem somos e como foram nossas infâncias. O brincar ganha destaque e se transforma em caminho que nos leva às memórias mais alegres e às nem tão de desconforto também.

A seguir, trago o que cada participante compartilhou sobre sua infância e também faço algumas reflexões sobre estas infâncias, entendendo que raça, classe, gênero e o brincar, estão interligados de forma estes elementos podem se aproximar em determinados pontos e se afastar em outros. É por meio das memórias da infância que discutimos sobre tecnologia e aqui trago mais algumas reflexões sobre as mudanças que a urbanização tem trazido para o brincar.

### 5.1 As mudanças no brincar

O que Maria traz em sua fala sobre o brincar e a distância à tecnologia que existia quando era criança está presente na fala de outras participantes e nas minhas também e demonstra dois fatores que influenciam as brincadeiras destas participantes: a questão da época e a questão da classe social.

A minha infância foi em Santa Vitória, praticamente toda ela. Para quem não conhece, fica próxima ao Chuí, fronteira com o Uruguai. Eu venho de uma família grande, com muitos primos e com idades próximas, então também considero que foi uma infância saudável. A gente brincou muito na rua, era muita brincadeira na calçada, roller, bicicleta. Não se tinha tanto acesso à informação e à tecnologia como se tem hoje. (MARIA, fev. 2022)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Os trechos das entrevistadas serão citados ao longo deste texto, seguindo critério: Nome da entrevistada, mês e ano da entrevista, exemplo: (MARIA, fev. 2022).

Da mesma maneira Perseverante também compartilha as brincadeiras numa época sem tecnologia e com poucos recursos financeiros.

Então, como eu já te falei um pouco, eu cresci numa fazenda no Maranhão, uma fazenda que ficava longe da cidade, mas morávamos perto de outras pessoas, de outra fazenda, e eu brincava muito com as minhas amigas. Eram duas meninas, né, e com os meus irmãos, que eu tinha dois irmãos mais novos, assim, mais ou menos da minha idade. Então, eles gostavam de brincar sozinhos. Os brinquedos eram construídos por eles mesmos, geralmente esses brinquedos eram inspirados na brincadeira dos adultos. Por exemplo, o meu pai era fazendeiro e ele construía cancelas para fechar o lugar onde o gado ficava. Então, meus irmãos brincavam também assim de fazendeiros, de construir cancelas, de construir os arreios dos animais, e eu ficava por lá brincando com eles, com as minhas bonecas, quando as minhas colegas não apareciam para brincar. Então, eu brincava com eles, né. Mas quando eu vim para a cidade, já com 12 anos, então eu comecei a brincar também com as minhas vizinhas, as minhas colegas ali vizinhas, íamos para rua. Onde eu morava não tinha energia elétrica, mas como a gente morava pertinho da prefeitura, na prefeitura tinha energia, então nós brincávamos de professoras, né? (risos) Interessante, né? Brincava de professora, de esconde-esconde, brincávamos na rua mesmo até onze horas. Não tinha essa preocupação com a violência como hoje, né? E brincávamos dessas brincadeiras de bicicleta. Às vezes um tinha uma bicicleta, então todos iam naquela bicicleta, né, e eu brinquei até os meus 14 anos, fazer piquenique. Pegava a comida da mãe, né, e ia e se juntava com as colegas e fazia aquele piquenique. Aí, convidava os meninos para experimentar comida. Então, assim, eu brinquei muito, eu tive uma infância muito boa, muito saudável. (PERSEVERANTE, fev. 2022)

Anastácia também fala sobre como era o brincar em sua infância, as relações com outras crianças e a tempo que passavam na rua inventando brinquedos e brincadeiras. Ela também aponta para as mudanças atuais com o crescimento da tecnologia e o acesso cada vez maior que as crianças têm a ela.

A minha infância foi tranquila. Foi uma infância rodeada de primos, de amigos, vizinhos. Fui criada pela minha avó porque a minha mãe trabalhava. Não sei se era mais tranquilo ou se também acontecia umas coisas meio drásticas na época e a gente não ficava sabendo, né? Porque não tinha tanta informação como hoje e a gente se detinha a criar brinquedo, a inventar brincadeiras e a ficar na rua, direto na rua. Pátio grande, correr na rua. Nosso dia a dia era a escola e correr na rua. Então, eu tenho ótimas lembranças, ótimas mesmo. Eu não tinha... A gente não tinha meio que limite assim. Era na rua de casa, mas tinha sempre as primas juntos e as irmãs. Eu sou de uma família de 5 filhas e os vizinhos que eram amigos. Eram vizinhos amigos. A gente falava com todos, convivia com todos, entrava e saía no pátio um do outro. Era no tempo da cerquinha. Não tinha muro. Então, a gente tinha uma ligação assim com a vizinha, sabe, diferente de hoje. Então... Claro, os tempos mudaram, né? Eu tenho uma lembrança muito boa da minha infância. Vivi bastante e não tinha internet. Como diz meu filho, era o tempo de andar de *roller*. Mas tranquilo, eu não tinha internet. Também não me fazia falta porque a gente inventava brinquedos, a gente inventava brincadeiras e a gente era feliz. Costumo dizer para eles, né? Tenho 3 filhos, que a gente era feliz com o que tinha. A gente era feliz com um suco, aquele que tinha um suco que na época era o Kisuco, que era pura Anilina. Hoje tu dá um refrigerante, tu dá o melhor refrigerante e parece que nada está bom, sabe? E na minha época, a gente era feliz com o que tinha. A gente era feliz com o que tinha e hoje em dia, apesar da

variedade de coisas, tanto na alimentação quanto em brincadeiras e brinquedos, parece que falta alguma coisa para as crianças. Parece que nada satisfaz eles, sabe? E eu, da minha infância, eu tenho ótimas lembranças. Foi tudo muito bom, muito bom mesmo! Bem tranquilo. Não senti falta da internet, até porque eu não tinha. Não tinha ao nosso alcance (risos). Então, não senti falta. Foi muito bom, bem tranquilo. (ANASTÁCIA, fev. 2022)

O brincar tem se modificado ao longo dos anos, mas para além das diferenças entre as gerações também é evidente que a classe, a urbanização, os locais de residência e a tecnologia irão influenciar em como as crianças brincam. A classe no sentido de recursos disponíveis para estas crianças irá influenciar no modo de brincar de maneira atemporal, já que a desigualdade social se fazia presente no Brasil do século XX e ainda se faz presente atualmente. Este aspecto da sociedade brasileira será o responsável pelo trabalho infantil e pela evasão nas escolas e atingirá principalmente a população negra.

Importante percebermos o quanto a urbanização age de forma processual sobre o brincar. O geógrafo e pesquisador Leandro da Silva Guimaraes afirma que no cenário brasileiro, o processo de urbanização se destaca pela “migração das populações rurais e do espaço do campo como um todo” (GUIMARAES, 2016, p. 15). A urbanização é o fator que acentua as desigualdades social e racial, colocando as crianças em espaços cada vez menores, em prédios ou em casas em áreas de risco. Junto com a desigualdade social, a urbanização demonstra de forma significativa a maneira como as crianças brincam, sendo isto visível nas falas das participantes.

A tecnologia trouxe uma maneira nova de brincar, mas quando usada de maneira exagerada tem sido o principal motivo de afastamento das crianças das brincadeiras. As participantes são perpassadas por estes avanços da tecnologia e observam como seus filhos e netos brincam menos ao ar livre e mais na frente das telas. Os jogos e brincadeiras na segunda metade do século XX, onde a infância das participantes irá se situar, é rodeada pelo brincar livre. As crianças tinham os lugares públicos como ponto de encontro para se relacionarem com seus pares criando e reproduzindo brincadeiras. A rua ou até mesmo a fazenda que Perseverante cresceu, eram os lugares de socialização e aprendizagens, eram os lugares onde as crianças inventavam os brinquedos, jogos e brincadeiras, também era o lugar onde passavam estas brincadeiras de geração a geração. De acordo com o geógrafo Vinicius Pereira (2021), a rua era o lugar onde a infância acontecia, brincar e rua eram palavras com um profundo relacionamento. A rua era agente importantíssimo para a infância.

No ensaio “A Infância, A Modernidade e a Rua”, o autor pesquisa a infância e as modificações resultantes da urbanização por meio da revisão de textos e faz a comparação com

as mudanças que a cidade de Santa Isabel no estado de São Paulo tem passado nas últimas décadas (PEREIRA, 2021). Apesar dele se voltar para as mudanças desta cidade em específico, podemos ver aproximações com os caminhos das participantes desta pesquisa, por conter características de mudanças sociais que abarcaram diversas cidades no Brasil.

A pesquisa de Pereira teve como objetivo promover a discussão da ausência das crianças na rua, espaço onde muitas brincavam livremente. Pensando na forma como a urbanização foi modificando a sociedade brasileira, o autor correlaciona estas modificações com a falta cada vez maior de crianças utilizando a rua como espaço para jogos e brincadeiras. O autor afirma que a rua tem se tornado cada vez menos um espaço de apropriação das crianças e cada vez mais um lugar de passagem de veículos (PEREIRA, 2021).

Com este aumento de veículos a rua passa a ser lugar de “passagem” e para de ser o local de trocas da infância (PEREIRA, 2021). Estas modificações urbanas vão se estendendo pelas cidades. Portanto, as pontuações feitas pelas participantes são a partir deste lugar. As memórias de uma infância com uma maior liberdade de mobilidade corporal se deparam agora com crianças que interagem e criam por meio de aparelhos eletrônicos. Como Eva relata, hoje já não vemos tantas crianças usando o espaço da rua.

Hoje você vai ali... Se eu for ali na esquina, na quadrinha, não tem nenhuma criança brincando mais. Se fosse na minha época, estava todo mundo correndo, brincando e pulando. Mas também, o tempo mudou, né? Muita coisa mudou e eu acho que é isso (EVA, fev. 2022)

O brincar se modifica ao longo da história, mas algumas brincadeiras são passadas de geração a geração, como a amarelinha, peteca, pião e pular corda. A transformação na forma de brincar nos últimos anos gera estas opiniões como as das participantes. Por vezes a divergência se instaura sobre como se deve brincar, pois as crianças estão cada vez mais se apropriando dos meios tecnológicos e com isso passando muito mais tempo em frente as telas dos celulares e computadores, enquanto existem as memórias de uma infância bem distante destas tecnologias por parte das pessoas mais velhas que preferem as brincadeiras tradicionais.

Mas ainda há infâncias que se constroem na liberdade deste espaço. As crianças que dividem suas brincadeiras entre o celular e o pega-pega. Que o crescimento descontrolado das cidades, fizeram diminuir as brincadeiras nas ruas é fato, mas nossa sociedade ainda se organiza de maneira muito complexa e múltipla, então dizer que não há mais crianças brincando ao ar livre seria um erro. Atualmente, existem condomínios com lugares específicos para brincadeira e existem bairros afastados dos centros urbanos onde a rua ainda é espaço para brincadeiras.

Além destas observações sobre as mudanças e diferenças no brincar, também quero pontuar a relevância que as participantes trazem sobre a importância do brincar ao ar livre, sobre o contato da criança com brincadeiras tradicionais como amarelinha, pega-pega, pular corda, entre outras. As participantes, ao se indignarem em suas falas sobre como atualmente há, cada vez mais, essa desconexão com essas brincadeiras, elas nos deixam visualizar que tipo de práticas pedagógicas querem para suas futuras turmas.

## 5.2 Discussões sobre gênero e raça na infância

Assim como a classe social e a crescente urbanização irão influenciar a maneira de se brincar e como viver a infância o gênero, enquanto construto social que irá diferenciar as maneiras de agir, falar e ser de homens e mulheres, está fortemente presente em nossas infâncias, pois é desde pequenas/os que somos expostas/os a representações sobre o que é ser mulher e o que é ser homem (SOUZA, 2008).

Eva traz mais este ponto que incide sobre o brincar, a questão do gênero.

Eu, a minha infância foi bem boa, eu moro numa cidade pequena, né? Não tem oito mil (8.000) habitantes e perto da minha casa, eu ainda moro na mesma rua, só que antes eu morava na outra casa, tem uma praça. Tipo, agora tem balanço, tem escorrega, tem tudo! Só que na época que eu era pequena, ela era só cercada e aí ela tinha a grade, tu ía assim, ficava uma barra de grade e a gente brincou, se criou brincando ali. Eu era a única menina lá em casa, eu tenho mais dois irmãos e um primo. A minha tia trabalhava e o meu primo ficava com a minha mãe, então eu fui criada no meio dos meninos. Todo mundo dizia 'ah, essa guria era para ter nascido homem' por causa das brincadeiras de tudo que eu fazia. E eu lembro assim, que tipo, a gente brincava até tarde na rua de esconde-esconde, de jogar bola, de tudo, e aí chegava uma hora, uma certa hora, a mãe só gritava e a gente escutava de longe o grito assim 'ó, a mãe tá chamando, vamos para casa'. E aí, depois de um tempo, se mudou para a esquina da minha casa uma mulher que tinha 8 filhos, então assim, povoou a quadra, e aí foi quando eu comecei a brincar mais, tive mais contato de brincar com meninas, porque ela tinha 3 filhas. Mas assim, foi uma infância bem saudável, bem boa, muito diferente do que se vê hoje em dia, sabe. (EVA, fev. 2022)

Quando Eva se refere a fala “essa guria deveria ter nascido homem”, ela expressa um pensamento muito comum de que meninas e meninos não deveriam brincar juntos e nem das mesmas brincadeiras e com sua própria trajetória ela demonstra o quão falha essa ideia pode ser.

As representações sociais que as crianças constroem sobre gênero é fruto de símbolos e relações de grupos específicos, ou seja, escola, família e/ou grupo religioso. Assim, segundo a pedagoga Fabiana Cristina de Souza (2008, p. 155), entende-se que gênero não é algo pré-

concebido “mas é antes, o resultado de significados e de práticas socialmente aprendidos”. Para a autora e pesquisadora da educação infantil Tzuko Morchida Kishimoto e a pesquisadora Andreia Tieme Ono (2008), são os principais responsáveis pela criança que introduz as primeiras concepções de gêneros. Desde os brinquedos comprados até as roupas e falas como “isso é de menino” são construtores das noções sobre gênero e assim como o brincar não é inato ao ser humano, as relações de gênero também é algo adquirido socialmente.

Em outro encontro Eva irá trazer uma declaração de sua mãe que exemplifica as concepções de gênero que vão sendo reproduzidas de geração a geração.

Na minha época, tinha bastante, assim, discriminação e mexiam nisso e naquilo. Até que eu comecei a bater nas pessoas, vivia brigando na escola, e minha mãe tinha que ir lá na escola porque eu brigava, batia nas pessoas, nos meninos. E aí a mãe dizia: "Ai, o trabalho que os guris não me deram, a Eva que é guria tá me dando, sabe?" (EVA, fev. 2022)

Neste ponto fica evidente na fala da mãe de Eva que o comportamento dela é que se espera que de um menino, mas não de uma menina. Existem comportamentos, falas e maneiras de se vestir que configuram o que é ser menino e o que é ser menina e estes códigos são transmitidos para as crianças que, por sua vez, reproduzem

Vale explicar aqui que há uma diferença entre gênero e sexo, sendo o primeiro “uma construção social que conduz os processos que diferenciam homens e mulheres, envolvidos por relações de poder” (SOUZA, 2008, p.150) e o segundo, diz respeito à “identidade biológica” de alguém (SOUZA, 2008, p. 151). O gênero é, então, o que construímos socialmente com base em nossos sexos.

A infância está totalmente relacionada com nossas relações de gênero e raça, pois desde muito cedo aprendemos a como nos comportar, falar e como devemos nos apresentar ao mundo, além de absorvermos como as pessoas se relacionam. As relações de gênero e raça instauram configurações de poder, por ora favorecendo um em detrimento do outro e assim vice e versa.

No brincar vemos as manifestações do que as crianças absorvem sobre gênero e raça, assim como é no brincar também que temos a chance de desconstruir preconceitos e estereótipos e a escola tem um papel essencial neste processo. De acordo com Kishimoto e Ono (2008, p. 220), as escolas que “não estimulam o brincar entre meninos e meninas, [...] corroboram a manutenção das relações consideradas patriarcais de gênero, entre crianças e entre criança e professor/a”. E assim como “aprendemos” a ser meninas ou meninos também “aprendemos” a cultivar e reproduzir preconceitos, seja na escola ou no ambiente familiar como compartilha Perseverante.

Eu sofri muito bullying também em casa, né? Eu ouvia muito que eu era resto de tacho, que eu era feia, dos meus irmãos, das minhas irmãs, que eu era preguiçosa. Eu ouvia muito isso, e eu acho que quando eu cheguei na escola e eu via que era discriminada assim também, então fui aprendendo, né, a me defender. (PERSEVERANTE, fev. 2022)

As opressões por meio de falas racistas e comportamentos discriminatórios que as crianças negras são expostas influenciam na construção de suas identidades, já que a identidade não “é construída no isolamento”, ela depende das relações interpessoais para ser formada (GOMES, 2002, p. 39). A Doutora em Educação Carolina Pinho junto à socióloga Tayná Victória de Lima Mesquita (2022, p. 52) também defendem que a identidade “não é um pré-dado, mas construída socialmente desde os primeiros momentos da infância e (re)elaborada por toda a vida”

Segundo a autora Gomes (2002), a identidade é construída a partir da relação com o outro e se refere tanto para como nos enxergamos como indivíduos, como para como enxergamos os grupos com os quais nos sentimos pertencentes.

Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 39)

Portanto, a escola e a família influenciam na construção desta identidade. Como é demonstrado na fala da participante, gênero, raça e classe perpassam suas infâncias, incidindo direta ou indiretamente sobre suas identidades como mulheres negras e a partir das relações interpessoais que são construídas elas ressignificam momentos.

Com base nessas primeiras conversas com o grupo e do compartilhar sobre a infância, nos foi possível identificar as mudanças ocorridas no brincar nas últimas décadas, como as desigualdades de raça, classe e gênero se fazem presente em nossas infâncias e como elas refletem no brincar.

A partir destas discussões é possível compreender a importância de uma educação comprometida com o direito à infância, com a luta antirracista, feminista e contra a desigualdade racial, para que as crianças de hoje possam ser livres das opressões que as participantes e eu passamos, junto a tantas outras mulheres negras.

## **6 Educação: caminhos para a liberdade**

Ouvindo e dialogando com as participantes da oficina, nos aproximamos quando discutimos o significado do acesso à educação para nossas trajetórias, e nestas aproximações, experienciamos cada qual, vivências singulares que por ora se assemelham e em outros momentos se diferem. Ao tecer suas histórias trazendo estes momentos que remetem à importância da educação, estas mulheres e eu fazemos movimentos do singular para o plural, de relação com outras mulheres e de notar o que nos é singular, subjetivo.

Essas vivências faladas e dialogadas nos permitem repensar nossos modos de ser e de fazer e estabelecem lugares de reflexão para outras e outros. O dialogar coletivamente nos levam para caminhos que talvez sozinhos não descobriríamos, refletir e caminhar com tantas outras mulheres negras nos permitem percorrer caminhos para liberdade.

O nome deste capítulo é bem intencionado, ele tem relação com a obra de bell hooks (2013), intitulada “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”. A autora e professora norte-americana estabeleceu grandes discussões sobre feminismo, racismo e educação em suas obras e em sua vida. Por meio de sua própria trajetória e de outras mulheres negras, bell hooks dialogou e denunciou as opressões à população negra no âmbito acadêmico e na sociedade norte-americana.

“Ensinando a Transgredir: educação como prática para liberdade” (2013) é uma das incríveis obras desta autora que traz em sua escrita afeto e inspiração profundos. Nela, pude ver um discurso alinhado com a prática sobre uma educação como um campo de diálogo crítico e não estagnado, um campo de diálogos para a liberdade. Por liberdade, me refiro ao estado da superação das injustiças do racismo, sexismo, desigualdade de classe e outros meios de opressão, faço uso desta palavra no sentido emancipatório. Quando afirmo que uma prática tem como caminho a liberdade, digo no sentido de ser uma ação que tem como intuito a erradicação destas desigualdades, e esta interpretação sobre a palavra liberdade tem por base a obra, citada acima, de bell hooks.

Trouxe bell hooks para os encontros da oficina e agora trago para essa rede de textos - que escrevo junto a tantas outras pessoas que cito aqui - pois neste capítulo reflito sobre os momentos em que as participantes compartilham suas perspectivas a respeito da educação, além de suas experiências nas instituições formais de ensino da educação básica.

Ao colocar estes momentos compartilhados pelas participantes, também discuto sobre a importância da educação para a população negra, a escola como instituição que pode ou não

reproduzir as opressões de raça, classe e gênero e o mito da democracia racial que é ferramenta crucial para perpetuação do racismo nestas instituições.

### 6.1 “E de repente... a educação é isso”

O primeiro relato demonstra o olhar de Perseverante sobre a educação em sua vida e na vida das pessoas ao seu redor.

Agora mesmo eu estou com uma jovem, ela tem 20 e poucos anos, e ela vivia com um rapaz. O rapaz faleceu e ela veio para a cidade. Alguém lá na congregação que eu congrego evangelizou ela, e ela veio a tomar a decisão, se batizou. Ele pediu para eu ficar com ela, fazendo acompanhamento. Ele me deu uma apostila com todo o material que eu tinha que passar pra ela e ele me disse: "Ela não sabe ler. Eu chego lá, eu leio, eu falo pra ela e tal". Aquilo mexeu comigo, ela é negra também, e aquilo mexeu comigo. Eu falei: "Eu não vou ficar aqui te enchendo de informações, aquilo que eu acho, que eu penso, de jeito nenhum". Eu falei pra ela: "Você topa aprender a ler?" e ela disse: "Ai, eu quero". Eu disse: "Então eu vou te ensinar a ler, é por aqui que vamos começar, eu vou te ensinar a ler, depois que você aprender a ler, aí sim, aí você pode ler a bíblia, porque aí você vai ler, você vai comparar, você vai ver se é isso mesmo, entende? Eu não vou ficar aqui te enchendo de informação. Me incomoda, você ficar enchendo as pessoas do que você pensa, na verdade". (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Esta é a fala de perseverante quando eu trouxe o questionamento sobre o que a educação representava para cada uma das participantes. Ela traz um relato pessoal e em sua fala revela como compreende que a educação é criticidade, é formação para a liberdade de escolha. Quando ela se recusa a continuar depositando um conteúdo sem sentido para esta jovem, ela o faz entendendo que quem deve interpretar e decidir receber ou não o conteúdo é a própria jovem. Após este entendimento, Perseverante percebe que é necessário construir habilidades junto com aquela jovem, para ela possa escolher por conta própria sobre o conteúdo que está recebendo. A educação neste caso, é um caminho para a liberdade de escolha. Perseverante traz outro momento em que ela encontra um fator significativo na educação.

Foi muito significativa a questão da criança ser motivada além, quando eu ainda não fazia pedagogia lá, acho que foi em 2011 por aí. O filho de uma amiga minha, ele estava no quarto ano, ele tinha terminado o terceiro ano e ia para o quarto ano e não sabia ler, e eu fiquei assim "mas como não sabe ler no quarto? Já vai entrar para o quarto ano". Aí ela foi lá e disse "ah, Cláudia, você quer alfabetizá-lo?". Aí eu disse "ah, sim". Então eu penso assim "o que fazer para motivar essa criança?". Ele não tinha motivação para aprender, né? Ele tinha motivação para passar o dia inteiro na rua fazendo coisas na rua, mas ele não tinha motivação. Então eu fui inventando coisas, né? Eu inventei casar as letras e formar sílabas e depois formar palavras. E eu peguei as sacolas de supermercado e comecei a mostrar para ele os rótulos, lá da minha casa. Pegava leite e comecei a mostrar para ele, pegava os livros de história dos meus

filhos e lia para ele, e ele foi se sentindo motivado com aquilo, de saber, sabe? É como uma pessoa que não enxerga, e de repente a educação é isso. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Nesta última frase de Perseverante, ela expressa que não basta apenas a frequência nas instituições formais de ensino, mas um compromisso com uma educação significativa para o estudante. Além disso, ela traz dois momentos em que a alfabetização está como elemento essencial para a formação dos jovens com quem ela compartilhou aprendizagens. Guerreira em outro momento, também compartilha com o grupo algo que ainda está em movimento na vida dela e que também traz a alfabetização como um elemento essencial na educação.

Aí, meu pai, quando eu chego lá no meu pai, ele não sabe ler, nem meu pai e nem minha mãe sabem ler. Aí ele pede assim "minha filha, ensina o pai a ler". Eu fico assim, sabe? (se emociona) Eu não consigo alfabetizar ainda, tá? Eu tenho um sentimento, um aperto. Ele está com 78 anos, trabalha como motorista de ônibus (se emociona), carregando as crianças para o colégio. E todo ano, para ele renovar a carteira dele, são minhas irmãs que levam ele, porque ele não lê e é muito complicado, sabe? Eu sinto um aperto assim, aí chego lá e ele me pede "minha filha, me ensina a ler". Eu digo "pai, eu vou te ensinar, eu estou estudando pra isso". Aí é muito... Aí, desculpa, gurias (se emociona). E aí eu... Ele tem os livros dele lá, pega os cadernos que ele estava fazendo no EJA, todas as sextas-feiras de noite. Eu não sei como está esse ano por causa da pandemia. E aí ele conseguiu escrever o nome dele, o da mãe dele e da cidade onde ele mora, que é em Cristal. O sonho dele é aprender a ler e o meu sonho é conseguir fazer ele ler. (GUERREIRA, mar. 2022)

Estes relatos delas revelam os resquícios das relações que a população negra brasileira tem com a educação, além de apontarem que a formação educacional não é exclusiva da escola, instituição formal da educação básica.

Quando analisamos a história da população negra, entendemos como a relação dessa população com a escola foi dificultada, mas é se aprofundando nesta discussão que conseguimos enxergar as contribuições do Movimento Negro para a educação da população negra no Brasil e como muitos de nós visamos a educação na atualidade. Tratar aqui sobre a história da população negra, nos auxilia a compreender como e quando os relatos de Perseverante e Guerreira se aproximam deste cenário.

Já é do conhecimento de muitos pedagogos comprometidos com uma educação para a liberdade que, após a abolição não existiu reparo aos ex-escravizados/as, pelo contrário, qualquer oportunidade para incriminar essas pessoas era aproveitada. Dessa forma, a população negra precisou continuar seu processo de luta e resistência, a fim de conseguir os direitos mais básicos como moradia e educação. A luta e resistência da população negra é um fato constante e antecessor à sua libertação. As fugas das senzalas, a formação de refúgios como os quilombos, os suicídios e as revoltas são evidências de que a população negra enfrentou de maneiras

múltiplas a escravização de seus corpos. Como aponta Gomes (2017), ainda — hoje a história já nos revela que negros libertos também participaram do movimento abolicionista e não somente a classe média branca mais revolucionária da época.

Quando direcionado o olhar para a educação, é possível perceber que os impedimentos e obstáculos foram os mais diversos. As leis que promoviam a educação não permitiam que os negros/as escravizados estudassem, quando existia alguma possibilidade de ingresso na educação eram de vertente moral a fim de — civilizar e catequizar como afirmam o Doutor em Sociologia Luiz Alberto O. Gonçalves e a Doutora em Ciências Humanas Petronilha Beatriz G. Silva (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Na pós-abolição, negros e negras encontram empecilhos frente ao acesso à escolarização. A falta de qualquer iniciativa para a inclusão do negro na educação é um fato comprovado pela própria história, entretanto, esse fato não pode sobrepor e invisibilizar as ações da própria população negra para ter o acesso à educação. O fim da escravização reconfigura as resistências, uma vez que agora essa população não vive mais na situação de escravizado/a, mas não é inserida na sociedade brasileira.

O combate ao racismo e a luta para se fazer valer os direitos como cidadãos brasileiros, percorre toda trajetória da população negra (GOMES, 2017). É iminente nestas histórias que foram diversas as formas de luta, sobrevivência e vivência. Elas se desenharam — e continuam se desenhando — numa multiplicidade de identidades negras, que servem como símbolo de divergência para os movimentos atuais. Guerreira, Perseverante e tantas outras mulheres negras fazem parte destas identidades negras que deram e ainda dão exemplo de uma educação emancipatória.

Quando Perseverante fala sobre como sua mãe alfabetizou seus filhos em casa sem nem mesmo ela ter tido acesso à escola, me fazem pensar quantas mulheres negras alfabetizadoras, educadoras não oficializadas por um diploma, mas que compartilharam e ainda compartilham conhecimentos, existem no Brasil, entretanto, muitas não são conhecidas.

A minha mãe, ela tinha um sonho de ser professora, só que na época dela, há 91 anos atrás, minha mãe não podia estudar. Mulher não podia estudar naquela época, mas ela conseguiu fazer o segundo ano e aí ela se tornou professora dos filhos. Então, minha mãe, ela foi muito sábia, porque sabendo que ela não podia estudar, ela lia para o meu avô e meu avô gostava da leitura dela e isso incentivava o meu avô a comprar livros para ela. Então, comprando livros e lendo, ela ia aprendendo mais, mesmo estudando só até o segundo ano. Ela tinha a leitura, seu conhecimento de matemática. Então, ela conseguiu ser professora dos filhos, né. Ela teve 12 filhos e eu sou a última, eu sou a caçula. Então, assim, eu fui alfabetizada pela minha mãe [...]. Ela sempre se preocupava quando meu pai ia mudar de fazenda, comprar uma fazenda nova. A casa tinha que ser sombreada à tarde, a parte da frente da casa tinha que ser sombreada, porque naquele espaço ela usava para costurar, né, e para estar com os filhos, educar,

ensinar. Então, aquele momento à tarde era um momento que ela reservava para os filhos. E então ela me inspira, porque mesmo tendo toda a dificuldade que ela teve, o pai proibiu ela de estudar, tirou da escola, ela teve a sabedoria de ler para o pai e mostrar para ele como era bom ouvir histórias. Isso, de alguma forma, beneficiou, pois ele comprava livros para ela ler e quanto mais ela lia, mais ela aprendia. Quando a escola não é para todos, não é suficiente. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

A mãe de Perseverante também faz parte das identidades negras que veem a educação como um caminho de emancipação. No decorrer da história da população negra no Brasil, surgem diversos coletivos que, assim como Perseverante e sua mãe, entendem a educação como um caminho para liberdade. Estes coletivos fazem movimentos em prol da inserção das pessoas negras nas escolas e são importantes para a garantia de direitos desta população. Estes coletivos juntos, ainda hoje, formam o movimento negro brasileiro.

Compreendo dessa forma, que a educação toma um sentido significativo na construção dessas identidades e desses coletivos. A própria história da população negra no Brasil demonstra a importância atribuída a educação por este movimento. Nesse segmento, destaco o movimento negro como contribuinte significativo para a educação da população negra no Brasil. Dentro de diversas ações do movimento negro, que se tornam expressamente importantes para o acesso à educação, a autora Gomes (2012) aponta o esforço da Frente Negra Brasileira para possibilitar o acesso à educação tanto de crianças quanto de adultos, elaborando ações para a alfabetização, como em trecho:

Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. (GOMES, 2012, p. 753)

Para esse movimento social, a educação torna-se essencial para a inserção no mercado de trabalho, trazendo assim a possibilidade de ascensão social. Essa importância que o movimento negro dá à educação se perpetua até os dias de hoje na população negra brasileira, principalmente nas populações das camadas menos favorecidas da sociedade e se desdobra na fala das participantes que trazem a educação como um abridor de portas (Perseverante) e “um espaço de descobertas”, conforme Maria.

E essa perspectiva sobre a educação vai além do território nacional ao qual estamos inseridas. A autora bell hooks, em seu livro “A Educação como Prática para liberdade” (2013) além de trazer a história de sua formação, também levanta a importância da educação para as mulheres negras estadunidenses, o que pode ser algo distante em espaço para as participantes desta pesquisa, se aproxima nas vivências e na significação que dão à educação.

No primeiro capítulo, bell hooks (2013, p. 10) pontua as poucas opções que haviam para as mulheres negras em sua comunidade, eram estas “casar, trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras”. Se tornar professora era ainda ir de contra o pensamento machista de muitas pessoas.

Apesar das limitadas perspectivas para o futuro, bell hooks conta que para as pessoas negras de sua comunidade a educação era um ato político e lecionar “era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2013, p.10), a educação, portanto, era uma forma de lutar contra a lógica opressora do racismo.

## 6.2 Experiências na Educação Básica

Os relatos de Perseverante, Guerreira, Eva, Maria e Anastácia — neste primeiro momento — junto com a história do Movimento Negro Brasileiro nos mostra que, apenas, o acesso para todos e todas ao ensino formal, não garante uma escola que abranja a pluralidade das culturas que seus diversos alunos carregam. As discriminações nas instituições de ensino existem há muito tempo e são articuladas de diversas maneiras, sendo elas raciais, de gênero ou classistas.

A educação da população negra no Brasil se construiu a partir de muitas reivindicações, principalmente do movimento negro. Esse movimento não é uniforme em todo o território brasileiro, ele “possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos” (GOMES, 2012, p. 735). Como coletivo, teve e ainda tem grande importância em muitas conquistas da população negra no que se refere ao acesso à educação.

Organizações como o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Frente Negra Brasileira, foram importantes para o combate de grande parte das discriminações raciais e para a valorização da raça negra no início do século XX (GONÇALVES; SILVA, 2000). Quando se observa esses espaços do movimento negro como um sujeito coletivo e atuante, também podemos compreender que este é um produtor de conhecimento (GOMES, 2017), pois constrói e reconstrói saberes em suas práticas.

Gonçalves e Silva (2000) trazem dois momentos de engajamento do movimento negro com relação à educação na década de oitenta. Na primeira parte existe a denúncia de uma educação com —ideologia escolar dominante, na segunda parte essas —denúncias, vão se tornando práticas e são —substituídas pela ação concreta (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A partir desse momento citado pelas autoras Gonçalves e Silva (2000), é possível enxergar algumas mudanças no próprio âmbito educacional. Algumas organizações apresentam

iniciativas para a visibilização da história de negros e negras e para o combate ao racismo como o Núcleo de Estudos do Negro (NEN), o Centro de Estudos Afro-Orientais e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (GONÇALVES; SILVA, 2000).

É necessário destacar que a articulação legal para que se haja uma obrigatoriedade do ensino da história africana, é resultado do entendimento de que apenas o ingresso de pessoas negras no âmbito escolar é insuficiente para sanar o racismo. A conquista da Lei 10.639/03, foi importante para trazer a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e africana para a educação brasileira, sendo alterada em 2008 pela Lei 11.645/08, que inclui o ensino da história indígena (BRASIL, 1996; 2003). Essas normativas evidenciam a progressão nas conquistas do movimento negro no campo da educação. As leis vão contribuir de forma incisiva, fomentando reflexões sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula nas últimas duas décadas.

Para a grande parte das instituições escolares do país, iniciou-se a discussão sobre uma educação pautada por relações étnico raciais. Ainda que de início não tenha sido bem aceita e que ainda na atualidade existam resistência/dificuldades em vê-las na prática em muitas salas de aula, a legislação foi resultado de reivindicações, sobretudo da população negra, com intenção de superar o racismo, tendo participação fundamental na abrangência dos conteúdos abordados em sala de aula.

Como professora, ainda encontro resistências por parte da comunidade escolar, para desenvolver práticas pedagógicas que contemham a história afro-brasileira de forma não pejorativa. As relutâncias pouco se dão pela falta de conteúdo, o que encontro diversas vezes é a falta de interesse em compreender a história afro-brasileira, assim como a história de outros grupos tidos como subalternizados, falta de interesse que podemos nomear como intolerância religiosa também, já que na maioria das vezes é o real motivo de muitos professores não trazerem estes temas para a sala.

Nas histórias das participantes também é possível ver como a lentidão da escola em pluralizar seu espaço físico e social muitas vezes dificulta a convivência sadia de crianças negras. Na oficina, trouxe o questionamento sobre as vivências que as participantes tiveram no ensino regular e mesmo que a maioria tenha expressado sentimentos de nostalgia e bem-estar, também apontaram que haviam muitas brincadeiras e expressões que não lhes agradavam, mas que, à época, eram tidas como “normais” “naturais”.

No recreio, eu lembro que nós tínhamos uma colega com quem eu não podia brincar. Eu não podia brincar, e aí ela, tipo... Era ela quem mandava, assim, sabe? "Ah, não! A Eva não vai brincar." Aí, então, todo mundo aceitava e eu não brincava com ela. Só

que eu sempre me dei bem com todo mundo. Se eu não podia ficar com ela, eu ia jogar bola, fazer alguma outra coisa. Só que, tipo, com as meninas da minha turma, não podia brincar porque ela não aceitava, e as outras todas aceitavam. Eu lembro também, na quarta série, a mãe me fazia coque e tinha um tecidinho de rendinha. Ela sempre botava no meu cabelo, e eu lembro de uns colegas rirem que eu ia com um pano atado no cabelo. Mas era uma tirinha só para fazer um enfeite, assim. Aí foi, foi até que eu não... Acabei não querendo mais usar. Aí também, tipo, eu acabei... Na minha época tinha bastante, assim, discriminação, e mexiam nisso e naquilo, até que eu comecei a bater nas pessoas. Eu vivia brigando na escola, e minha mãe tinha que ir lá na escola porque eu brigava, batia nas pessoas, nos meninos. Aí, a mãe diz: "Ai, o trabalho que os guris não me deram, a Eva que é guria tá me dando, sabe?". Mas foi uma forma de autoproteção. Foi um tempo em que ninguém mais mexia comigo porque sabia que eu ia pegar e ia bater. Mas aí, com o tempo, eu fui vendo que aquilo não era uma coisa legal de se fazer, e aí fui... E acabei parando, mas não tenho nenhuma mágoa. Tenho essas recordações, assim, mas não... Como é que eu vou dizer? Não me fere, não me afeta, sabe? Mas fica, assim, a gente não esquece, acho que é isso. (EVA, mar. 2022)

Eva demonstra como as relações na escola também refletem as situações de uma determinada sociedade e como estas relações contribuem na construção de nossas identidades. Como afirma Gomes (1996, p. 68) “a escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades”, portanto é necessário que esse espaço se faça cada vez mais plural.

Perseverança e Eva nos traz a percepção de como as relações de raça e gênero se desenrolavam de maneira a estigmatizar as crianças desde muito cedo.

Então, [...]. A minha experiência com a escola começou já aos 12 anos. Eu sofri muito, muito mesmo pelo fato de... Eu comecei a estudar na segunda série B, porque era a sala que a maioria era reprovado, né? Então, aí já começa, já começa por ser B, né, o B dos burros, tudo reprovado e eu não era reprovada, mas como eu fui matriculada tarde, o meu pai conversou e disse: “Não, ela já sabe ler, já sabe contar, escrever, coloca na segunda série e não na primeira e tal”, e aí me colocaram nessa segunda série. Então, as minhas colegas e os meus colegas [...] A maioria eram meninas e eu vejo que as meninas, elas têm mais rivalidade do que os meninos, não sei se é questão de ciúmes, não sei o porquê. Mas quem me deu muito trabalho foi uma menina, na época ela tinha 16 anos, ela ficava me ameaçando que ia me bater se eu não desse o dinheiro da minha merenda pra ela, então geralmente eu ficava sem merenda para passar a merenda para ela, né. E na terceira série, eu sofri muita discriminação, não por causa da minha cor, mas por causa da minha aparência, porque o meu cabelo ele era cortado bem pequeno como cabelo de menino, né, a minha mãe cortava bem curto e assim eu era muito magra, então meus dentes eles acabavam sendo grandes, meu rosto pequeno. Pensa bem nessa imagem, um rosto pequeno, os dentes grandes e como eu chupêi chupeta até os cinco anos, então era assim meio que para fora. Então, sofria muita discriminação, tipo tá, “dente de cavalo”, era uma coisa que eu ouvia muito, cabelo de preguiça era uma coisa que eu ouvia muito, né. Uma vez na terceira série, eu estava preparando o meu... Ia começar o recreio, então eu preparei ali minhas moedas e tal e aí uma colega chegou e começou a me provocar e a professora não estava na sala de aula, então ela começou a me provocar, me chamar disso, daquilo e de repente ela veio e derrubou as minhas moedas e me empurrou e eu acho que eu me defendi, só que a turma, quando a professora chegou, estava aquela gritaria, aí perguntaram o que aconteceu e quem teve culpa? A Perseverante, né, “ah! porque a Perseverante empurrou a fulana e bateu e tal”. Então, a professora me conhecia e perguntou: “Perseverante, o que aconteceu?” e eu expliquei, contei pra ela e, assim, a professora expulsou a menina, mandou a menina ir pra casa e voltar no dia seguinte

só com os pais, né. E aquilo para mim, na época eu tinha 13 anos, era algo muito difícil, porque eu morava longe de meus pais e meus pais continuaram morando na fazenda e eu morava com meus irmãos. Nem sempre meus irmãos é... Tomava a minha frente de me apoiar e tal, geralmente eles brigavam comigo que eu estava arrumando confusão na escola e tal, então geralmente eu ficava quieta, né, não contava nada em casa, às vezes, quando a minha mãe vinha... Ainda, eu acho que eu também não contava. Então, assim, a minha infância na escola foi bem complicada, mas eu acho que isso me tornou a pessoa que eu sou hoje, [...]. Eu estudei na mesma escola até o oitavo ano e só depois que eu mudei de escola, mas eu acho que isso me fez mais forte, me fez olhar para mim, para dentro de mim, quem realmente eu sou e dar o melhor de mim, né. Eu sempre fui aquela aluna, de fazer tudo certinho, de tirar nota dez, de nunca reprovar, essas coisas assim, né. E a minha mãe acho que nunca participou de uma de uma reunião, sempre quem participava eram as minhas irmãs, mas a minha professora nunca tinha nada a falar de negativo a respeito, né, e ainda hoje eu acho que eu sofro muita discriminação, não pelo fato talvez da minha cor, mas talvez é pela forma que eu falo, talvez pelos vícios de linguagem, talvez pela pessoa que eu sou, né, eu acho que ainda sofro. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Outra participante também compartilha algo que nos permite repensar nossas ações como escola e como corpo docente dentro de uma instituição que pode reproduzir e fortalecer um sistema de opressões, além de trazer o que ela fez com aquilo que fizeram dela.

Bom, eu também mudei bastante de escola, fui aluna de creche, a minha pré-escola eu fiz numa instituição onde a minha tia era coordenadora, depois eu fui para outra escola fazer primeira e segunda série, a terceira série eu fui para uma instituição privada, fui para acompanhar uma prima que estava ingressando na educação infantil, para acompanhar ela eu fui pra essa instituição, pra essa escola. Lembro de ter só eu e outra menina, as únicas negras da sala. Na quinta série teve o ingresso de uma outra menina também negra, e até a sétima série fiquei nessa escola. Quanto a preconceito e discriminação acredito sim que tenha sofrido alguma coisa, mas não tinha o entendimento, não tinha noção do que era isso. (MARIA, mar. 2022)

Anastácia aponta sobre a ausência de pessoas negras em lugares privilegiados e como isso pode interferir na visão que a criança tem de si e dos outros. A naturalização de algumas situações de discriminação é algo presente em algumas falas das participantes também, trazendo novamente o questionamento sobre a influência da escola sobre a construção de identidade das pessoas.

Essa escola era particular, mas como a minha mãe era empregada doméstica, eu consegui uma bolsa. No caso, a minha mãe conseguiu uma bolsa para mim. E nessa escola tinha, praticamente, só alunos brancos. Eu era [...]. Era eu e a Maia que éramos as únicas negras. E eu não senti, e acredito que não teve nenhuma discriminação como pessoa. A gente foi bem acolhida, éramos chamadas para tudo: jogo, nós jogávamos vôlei; para brincadeiras, tudo! Era tudo junto, mas quando eu resolvia soltar o cabelo, tinha uma "brincadeirinha", né, que hoje não se chama brincadeirinha! Mas na época eu tomava como brincadeira. Era porque eu soltava o cabelo e ficava muito armado. Então era cabelo de bombрил: "ah, teu cabelo está muito armado". Mas eu acabava levando aquilo na brincadeira no momento e depois em seguida já prendia, já fazia de novo um coque, uma colinha e seguia o "baile". Então a gente não era assim acentuado, mas claro que existia, né. Como disse a colega, existia na minha época

clubes só de brancos, clubes só de negros. Tinha uma divisão, mas não era tão acentuada. (ANASTÁCIA, mar. 2022)

Depois de ouvir estas histórias questionei-me e lancei ao grupo algumas reflexões sobre o motivo destes apelidos e comportamentos serem tratados de forma tão comum e aos poucos chegamos no tema da democracia racial.

No Brasil imperou durante muito tempo, e ainda se encontra enraizado ao imaginário de muitas pessoas, a ideia de que povos de diferentes etnias aqui vivem de maneira cordial. O território brasileiro tem fama internacional de ser um país de harmonia, onde todas as pessoas convivem bem respeitando as diferenças entre elas.

Esta visão não surgiu naturalmente em uma sociedade que viveu mais de duzentos anos num sistema econômico que dependia do sequestro e escravização de pessoas e cujo território foi palco de diversos conflitos resultantes das desigualdades alarmantes que a assolava, ela foi construída. É fruto de uma ideia distorcida do que seria um Brasil perfeito, Beatriz Nascimento, professora e historiadora brasileira (2021, p. 63), explicou que o incentivo à miscigenação no país durante a colonização foi o pontapé para a “democracia racial”.

Não foi o resultado do raciocínio simples do homem comum a emergência do ideal de democracia racial entre nós, nem o surgimento, entre outras soluções para o possível conflito, da miscigenação em massa. Sua origem pode remontar aos primeiros séculos da colonização [...]. Após a abolição da escravatura, fomos integrados ao todo nacional, mas, sem dúvida, com a esperança simplória de, através do filtro das relações de casamento ou concubinato, irmos “melhorando a raça” até o ponto de a nação ficar cada vez mais branca. (NASCIMENTO, 2021, p. 63-64)

Contudo, sabemos que esta miscigenação se deu por meio de grande violência contra a mulher negra, que durante e depois da escravização era alvo de violência sexual pelos “senhores” das fazendas. O pensamento de que, com o casamento entre negros e brancos e a “importação” de trabalhadores europeus ao Brasil, tornaria o país mais branco foi um fator importante que contribuiria para a firmação desta ideologia. Ao contrário de como o racismo se estruturou nos Estados Unidos e na África do Sul com a segregação racial, aqui no Brasil o que imperou foi a ideologia da democracia racial que, segundo o advogado, filósofo e atual ministro dos Direitos Humanos e Cidadania do Brasil, Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 109), não foi apenas uma estratégia para acalmar a população, mas “trata-se de um esquema muito mais complexo, que envolve a reorganização de estratégias de dominação política”.

Para o autor, este projeto é iniciado ao passo que o Brasil começa a aderir ao capitalismo industrial. Portanto, “o racismo é um elemento constituinte da política e da economia sem o

qual não é possível compreender as suas estruturas” (ALMEIDA, 2019, p. 110), neste seguimento o mito da democracia racial só contribuiu para legitimar o racismo e naturalizá-lo.

As piadinhas e comportamentos que as participantes trazem como algo “normal da época”, na verdade são discursos naturalizados e que durante muito tempo reforçou ideias preconceituosas e discriminatórias da população negra, frutos da ideologia da democracia racial e a escola é um espaço onde este mito foi reforçado, tanto em nos conteúdos, quanto nas convivências.

Nas instituições da educação básica brasileira que abarcava o ensino fundamental e o ensino médio (atualmente a educação infantil, também foi aderida como parte da educação básica), encontramos um campo de relações entre pessoas de diferentes etnias, vivências e situação econômica, por isso, compreender essas diferenças e estabelecer ações que erradiquem qualquer tipo de discriminação é fundamental.

Quando as instituições educacionais não são constituídas como ferramentas de luta e resistência que considerem os saberes dos povos ‘subalternizados’ partindo das margens, elas acabam por fazer a manutenção das discriminações contribuindo para a perpetuação do racismo (ALMEIDA, 2019) e reproduzir situações como a de Luz que ao compartilhar sobre sua infância na rua ela também traz um pouco sobre sua vida escolar nesta época e junto destaca como questão racial que foi marcante para seu desenvolvimento.

Depois, as outras fases não foram muito boas, assim no começo do ensino fundamental, de primeira série, não foi muito boa. Eu sofri discriminação sim, uma porque eu sou quieta e outra por ser negra também, né, porque realmente a maioria dos alunos eram brancos e a gente sempre acaba sobrando, num... Tipo numa brincadeira, uma coisa e tal, mas tipo... Eu tinha como amiga mesmo só uma ou, tipo a cada série que passava, uma ou duas amigas, melhor amiga uma só. Mas também, tipo assim, que eram da minha cor, mais ou menos assim. A escola era boa, mas eu acho que nessa parte, por eu ser quieta também, eu acho que isso me prejudicou muito, até hoje também, eu sou muito tímida e isso prejudicou. Mas com relação a onde eu morava, meus amigos de infância, foi uma fase boa, mas na escola não foi tão boa assim. (LUZ, mar. 2022)

A escola, como pontuei anteriormente, tem um papel central no rompimento dos estereótipos, preconceitos e discriminações, pois é nela que se abriga boa parte das relações interpessoais que as crianças irão ter na infância fora do ambiente familiar. Infelizmente o que temos em muitas instituições escolares que a discussão sobre raça e gênero não é pautada. Ainda que Luz já tenha terminado o ensino fundamental há muitos anos, o que ela traz, infelizmente é algo recorrente em muitas escolas. Apesar de nos últimos estarmos vivenciando um maior número de formações e acentuação sobre as relações raciais, ainda nos deparamos com o

discurso “somos todos iguais” que impede o reconhecimento das diferenças e mantém as discriminações e falas racistas de forma veladas.

O espaço escolar pode exercer racismo, sexismo e continuar se distanciando de seus alunos e alunas, ou pode fazer de seus alunos e alunas, sujeitos de suas histórias, reconhecendo suas culturas e vivências, pois “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39). E quando observado este espaço como um lugar também de relação com o outro, é possível entender que a superação do racismo não se dá somente pela luta da população negra, embora esta seja de extrema importância, ela se faz igualmente para a formação de uma democracia que seja para todos.

A minha infância, com relação onde eu morava, foi a melhor fase da minha vida, acho que para a maioria. Foi muito boa, eu tinha muitos amigos, muitas amigas na rua onde eu morava. Mas na escola, a melhor fase foi na pré-escola quando eu entrei, porque eu tive uma professora que eu gostava muito, que eu me lembro até hoje, a professora do "pré" e ela me disse... Ela sempre me chamava para fazer... Para ajudar nos trabalhos e tudo, ela comentava na época que eu tinha a letra muito bonita e deveria ser professora e eu acho que levei isso para a minha vida, eu não me esqueci dela, por causa disso também. (Luz, mar. 2022)

Os relatos e discussões até aqui são pontuações necessárias para se entender que no Brasil, as meninas negras são ultrapassadas por diversos tipos de opressões, dessa vemos que o racismo e as relações de gênero são definidos desde muito cedo. No próximo capítulo seguiremos discutindo a respeito dos atravessamentos que nossos corpos são expostos, agora pensando também em como nos colocamos frente a estas opressões.

## 7 Mulheres em Luta: o que nos trouxe até aqui

Antes de adentrarmos o ambiente acadêmico, existiram as mulheres negras que protestaram nas ruas, existiu a primeira dentro de instituições totalmente brancas, a primeira a publicar um artigo que confrontasse as desigualdades raciais, de gênero e/ou de classe, a primeira a construir um projeto de engenharia e a primeira professora. Para cada lugar que hoje ocupamos como mulheres negras, houveram outras que também lutaram para fazer valer seus direitos.

No Brasil, além do movimento negro como ator importante para muitas conquistas da população negra, temos também o feminismo negro. Este movimento irá surgir como questionamento das reivindicações do movimento feminista branco e para dar voz à perspectiva da mulher negra no movimento negro.

É necessário informar que, de início, no movimento de mulheres negras, não houve uma utilização visível e uniforme da nomenclatura “feminismo negro”, isso ocorreu somente após os anos 90, segundo a socióloga e pesquisadora Núbia R. Moreira (2007). O movimento de mulheres negras surgiu do incômodo com as reivindicações da luta feminista tradicional, e do desconforto com os lugares colocados para estas mulheres negras dentro do movimento negro.

O feminismo tradicional, constituído em sua maioria por mulheres brancas da classe média, apresentavam demandas para um tipo de mulher universal, o que não correspondia à pluralidade brasileira, muito menos da América inteira. É claro que o movimento feminista apresenta diversas contribuições na história, afinal ele denuncia a opressão de gênero e torna esta questão uma discussão tanto nos movimentos quanto dentro das academias. Além disso, a luta feminista estabeleceu mudanças significativas na sociedade brasileira, tais como: rever a definição de mulher; trazer o ambiente privado como um lugar politizado; colocar em discussão o modo como a sociedade tem se organizado; manifestar debates a respeito da sexualidade, como afirmou a ativista e intelectual Lélia Gonzalez em seu ensaio intitulado “Por um feminismo-latino-americano” (GONZALEZ, 2020).

Entretanto, esse movimento passou por críticas, feitas principalmente pelas mulheres negras, em relação a falha do feminismo tradicional em englobar a multiplicidade de opressões. É possível observar no movimento de mulheres negras as reivindicações por um feminismo plural que também atendesse as demandas de mulheres não brancas.

O feminismo negro é um movimento que começa a ganhar força no Brasil nas décadas de 70 e 80, dando visibilidade para as reivindicações de mulheres negras, segundo a pesquisadora Ana Cláudia Jaquetto Pereira, Doutora em Ciência Política (PEREIRA, 2013).

Esse movimento se inicia compreendendo a intersecção de opressões de raça, gênero e classe. As feministas negras observaram que o fim de uma opressão não necessariamente rompe com todos os outros tipos de opressões.

Em 1988, ocorreu no Brasil o I Encontro Nacional de Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, ali se reuniram mulheres de quase todos os estados brasileiros. O encontro foi marcado por denúncias às desigualdades de raça, classe e sociais, além da articulação para a promoção de ações a fim do desenvolvimento da organização. No II Encontro, já em 1991, uma pauta do evento que é necessário ser destacada é a discussão sobre enxergar as mulheres negras de forma plural (MOREIRA, 2007). Em todo o espaço nacional existem mulheres negras que vivem de diferentes formas, seja por uma questão de classe, orientação sexual ou por regionalidade. O movimento de mulheres negras passou a compreender que o grupo é heterogêneo e isso requeria demandas mais específicas.

Anterior ao III Encontro, que ocorreu em 1997, ocorre o I Seminário Nacional de Mulheres Negras, em 1993. As discussões levantadas neste seminário tiveram o objetivo de expor “a luta da mulher negra contra a opressão de gênero” (MOREIRA, 2007, p. 11), além de construir políticas que contemplassem as demandas das mulheres negras brasileiras. Estas convenções foram fundamentais para a organização do movimento de mulheres negras perante a sociedade brasileira. É importante observar como essas mulheres negras já se articulavam e reconheciam a pluralidade no Brasil, e não só elas como também outros grupos “postos às margens” há muito tempo. É necessário que este reconhecimento continue para que as lutas não se tornem unilaterais.

Atualmente as mulheres negras ainda se articulam em prol da conquista de direitos. Essas mulheres, somadas a outras por fatores econômicos, lideram associações em comunidades, manifestações em prol de direitos e o contribuem com leituras de mundo a partir dos lugares que ocupam, de suas visões de mundo.

### 7.1 Movimentando o Mundo

Um feito que vale a pena destacar é a marca que as mulheres brasileiras deixaram na reunião do G-77 ao afirmarem a importância do termo “étnico-racial do artigo 32 da Declaração de Beijing” (CARNEIRO, 2020). Na ocasião, elas impediram que o termo fosse retirado, demonstrando a importância de se entender as especificidades que etnia e raça (raça enquanto termo sociológico) têm no cruzamento de opressões vividos por mulheres. O artigo 32, citado por Carneiro (2020) desta declaração afirma o compromisso em:

Intensificar esforços para que sejam assegurados o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às mulheres e às meninas que encontram os mais variados obstáculos ao seu empoderamento e avanço por causa de fatores como raça, idade, idioma, etnia, cultura, religião, deficiência física ou por serem indígenas. (ONU, 2013, n.p.)

A Declaração de Beijin é resultado da IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995. A Declaração é um conjunto de compromissos formulados a partir das necessidades dos países membros, desta forma se tem um documento internacional que auxilia a criação de políticas públicas, leis, instituições e programas que visem a igualdade, impeçam a discriminação ou façam justiça quando esta acontecer (ONU, 2013). Tanto o ato destas mulheres de impedir a retirada do termo “étnico-racial” do artigo quanto a própria conferência, demonstram os avanços do movimento de mulheres pelo mundo e a articulação em especial do movimento de mulheres brasileiro que nesta ocasião corroborou para a compreensão da relevância da questão racial.

As articulações contra o racismo, sexismo e opressão de classes por parte do movimento de mulheres aqui no Brasil engendram políticas públicas, estimulam a criação de leis, criam programas e instituições. Nossos movimentos têm impulsionado políticas em prol de nossas formações e para a superação dos obstáculos que colonialidade impõe.

O Programa Mulheres Mil que teve início em 2007 nas regiões norte e nordeste e foi instaurado nacionalmente em 2011, é exemplo de uma política pública voltada para as mulheres em estado de vulnerabilidade social. O programa teve como objetivo fornecer capacitação profissional a mulheres de acordo com as especificidades de suas regiões e suas “necessidades educacionais” (BRASIL, 2023, n.p.).

Mas fora do âmbito governamental teremos muitas outras articulações que estas mulheres têm feito, temos o Geledés — Instituto da Mulher Negra, como exemplo, que foi fundado em 30 de abril de 1988 por Sueli Carneiro, filósofa e ativista do movimento negro (PORTAL GELEDÉS, 2016). Além de promover discussões sobre o racismo e sexismo em sua plataforma *online*, o instituto se une aos movimentos negro e feminista em suas manifestações contra as discriminações de raça e contra o sexismo. O Geledés também tem parceria com o Instituto RME (Rede de Mulher Empreendedora) que oferece cursos de profissionalização para mulheres negras de forma gratuita visando a formação e maiores chances de gerarem renda própria (PORTAL GELEDÉS, 2019). Esta parceria foi feita durante a pandemia, quando muitas mulheres negras da classe trabalhadora ficaram sem emprego e desamparadas pelo Estado.

Outra parceria do Instituto da Mulher Negra Geledés é com a Organização Não Governamental (ONG) THEMIS, na criação do aplicativo Promotoras Legais Populares 2.0

(PLP 2.0). O objetivo do aplicativo é ajudar mulheres vítimas de violência doméstica e com medida restritiva, diminuindo assim o risco de feminicídio. O aplicativo funciona como um alerta, ao ser acionado ele entra em contato com a Brigada Militar e as Promotoras Legais Populares (PLPs) que são “lideranças comunitárias que participaram de cursos de formação sobre os direitos das mulheres e são capazes de compartilhar informação e apoio às vítimas de violência doméstica e sexual” (THEMIS, 2020, n.p.). Desta forma, tanto as PLPs próximas quanto à polícia vão ao encontro da mulher que solicitou ajuda.

Infelizmente o aplicativo, por enquanto, tem sua atuação limitada ao Estado do Rio Grande do Sul, onde a ONG Themis tem um “Acordo de Cooperação Técnica com o Poder Executivo” (CAMPOS; ROEHE<sup>12</sup>, 2021, p. 167), mas já apresenta uma inovação tecnológica importante ao combate à violência contra a mulher na região e um importante conquista do movimento de mulheres. São iniciativas como estas que, lideradas por mulheres e, no caso do Geledés, por mulheres negras, têm aberto espaço para outras mulheres saírem da situação de vulnerabilidade social, para denunciarem violências vividas e terem a possibilidade de formação profissional e capacitação. O movimento de mulheres negras se articula desde o século XX no Brasil e tem, desde então, fundado espaços seguros para outras mulheres e se manifestado em prol da igualdade de raça e gênero além das denúncias contra os efeitos da desigualdade social.

As mulheres negras representam um número significativo da população negra, ignorar suas demandas é ir contra a democracia e não temos deixado nos submeter. Vale destacar dentre as muitas manifestações que fizemos e somamos, em 2015 iniciamos nossa própria marcha. Em 2015 tivemos a 1ª Marcha de Mulheres Negras que ocorreu no dia 13 de maio na Bahia. A marcha surgiu como forma de luta contra o racismo e o sexismo e a ideia partiu da ativista Nilma Bentes em 2011, como afirmam Alane Reis e Jamile Novaes (2021) do Instituto Odara. Em 2013, formado por diversos coletivos e instituições como “Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB), Agentes de Pastoral Negros (APNs)”, nasce o comitê (Comitê Impulsor Nacional da Marcha) para a marcha (REIS; NOVAES, 2021) e em 2015 ocorre o ato em Brasília.

A Doutora em Saúde Pública e pesquisadora no campo de raça e gênero Emanuelle F. Goes traz como reivindicações da marcha:

---

<sup>12</sup> Carmem Hein de Campos é Doutora em Ciências Criminais e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Democracia, Gênero e Direitos Humanos e Hanna Rosso Roehe é graduada em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis.

O fim do genocídio da juventude negra; poder e participação política; autonomia econômica; trabalho e renda; educação não racista e não sexista; saúde e direitos reprodutivos; fim das revistas vexatórias em presídios e as agressões sumárias às mulheres negras em casas de detenções; reivindicação do direito ao livre culto de nossas divindades de matriz africana sem perseguição; luta pela terra e pelos territórios tradicionais (dos terreiros de candomblé, quilombola, ribeirinho, assentados, marisqueiras e pescadoras e outros); fim da violência doméstica e do feminicídio; garantia dos direitos das trabalhadoras domésticas; fim da concentração de poder estruturado pelo racismo, machismo, patriarcado, lesbofobia e qualquer desigualdade que atinja as mulheres negras. (GOES, 2016, n.p.)

Por meio desta lista podemos ver a diversidade de grupos que estas reivindicações abrangem. A partir dos lugares que foram sujeitados a nós e dos quais temos rompido enxergamos as diversas opressões que a população negra vive e entendemos que não é apenas com o racismo que devemos combater, mas toda forma de discriminação que impede um indivíduo ou grupo de gozar de seus direitos.

É por isso que quando saímos às ruas não levamos apenas uma reivindicação, levamos as necessidades das pessoas que sofrem com a desigualdade social, levamos a voz calada de mulheres em situação de violência doméstica, levamos as demandas das mulheres chefes de família, o choro dos familiares de jovens negros que são assassinados nas comunidades e levamos a revolta destas pessoas que lidam com o descaso do Estado.

Para o feminismo negro a conquista de políticas públicas e o acesso a formação de qualidade é de extrema importância para o atendimento a essas reivindicações. E como em tantos outros momentos desta pesquisa destaque, nossos passos continuam. No Brasil o acesso à educação para a classe trabalhadora em especial a população negra se deu por meio de muitas lutas e ainda hoje enfrentamos dificuldades, por isso, adentrar o meio universitário se torna uma grande conquista para muitas mulheres negras.

Algumas das participantes, assim como eu, foram as primeiras da família a entrar numa universidade e este percurso ocorreu com muitos obstáculos. A seguir veremos os percursos que as participantes dessa investigação fizeram para ingressarem no curso de Graduação em Pedagogia e como elas compreendem esta etapa de suas formações.

## **7.2 Percursos acadêmicos: lugares e figuras**

Quando propus conversarmos sobre os desafios e as alegrias para ingressar no curso da pedagogia, Guerreira, Perseverante, Luz, Anastácia e Eva compartilharam suas perspectivas sobre o curso, as dificuldades para entrar na universidade e como se sentem cursando ou já tendo cursado, como é o caso das concluintes.

Tá! Eu anotei alguns tópicos, alguma coisa que resultou, tipo, por que foram tantas coisas né. Assim, que eu passei né, de que forma eu entrei pra faculdade né, porque começou desde a infância. Somos eu e duas irmãs, somos três, e eu me lembro quando a gente estava lá na primeira série, eu no caso, eu morava numa fazenda, meu pai era capataz de uma fazenda, a gente caminhava, tipo, mais de 11 km a pé pra chegar até a escola né, e era eu e minhas duas irmãs, e ali a gente sempre teve aquele sonho nas brincadeiras... Meu pai fez uma casinha, casinha assim só pra gente brincar, casinha de menina né, a gente fazia comidinha e aí a gente brincava de aula ali né, de professores, e a gente sempre dizia "eu quero ser isso e aquilo" e eu dizia "ai eu quero ser professora um dia", mas eu nunca imaginei de que forma seria a minha estadia, o meu caminho para ser professora, sabe? A gente falava assim, coisa de criança, sabe? A gente tinha na cabeça da gente aquele sonho, aquela vontade, sabe? (GUERREIRA, mar. 2022)

Guerreira inicia sua fala contando algumas vivências de sua infância para explicar a escolha do curso e suas condições financeiras. Ela também traz como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi crucial para ela terminar o ensino médio.

Porque foi muito difícil né, foi muito difícil a minha caminhada até o presente momento, até a minha entrada na faculdade, porque eu disse "ah terminei meu ensino médio", eu tive um problema de saúde né, aí eu disse "ah vou estudar!", aí terminei lá no Salto Fortes<sup>13</sup>, aí eu fui para Caxias, depois de muitas idas e vindas terminei ensino médio no Elson Tepte<sup>14</sup>... A gente não pode criticar ninguém, jamais vou criticar ninguém, porque eu sei o que eu passei, eu estou na faculdade hoje por causa da EJA, porque no tempo regular que eu estava na escola, eu ia para escola de manhã. (GUERREIRA, mar. 2022)

A falta de recursos ou a dificuldade de acesso à educação é algo que ainda acompanha boa parte da população negra no Brasil e isto perpassou o percurso de formação de Guerreira, Luz e Eva. Estudos e trabalho aqui estão intimamente ligados.

O que me trouxe até aqui? Até o curso de pedagogia? Quais foram os meus caminhos? Os caminhos que me trouxeram até o curso de pedagogia foram longos e inesperados. Quando criança, assim como vários relatos das colegas, também costumava brincar de professora, até porque tive uma referência muito boa de uma professora que eu admirava muito no pré-escolar, que foi a melhor fase da minha trajetória escolar. Com o passar dos anos, as necessidades fazem com que deixemos de seguir alguns objetivos e, no meu caso, optei por trabalhar ao invés de continuar os estudos, pois acreditava que estudar custaria caro e não corri atrás de oportunidades. (LUZ, mar. 2022)

Em outro momento da oficina Eva também conta que é oriunda de uma família da classe trabalhadora, ou como ela mesmo disse "uma família muito humilde". Neste momento da

---

<sup>13</sup> Nome fictício

<sup>14</sup> Nome fictício

oficina compartilhamos as dificuldades de precisar conciliar trabalho e estudos e sempre se preocupar se iremos conseguir concluir ou não a graduação.

Eu fiz anos iniciais. Eu trabalhei como auxiliar. Trabalhei como professora também na educação infantil. Só que quando começou a pandemia, a escola que eu trabalhava fechou. Daí, eu comecei a trabalhar no comércio e ainda estou. Só que sábado, eu recebi uma proposta de voltar para a escola. Eu estou muito contente. Eu sou de uma família, assim, muito humilde. E eu sou a primeira a formar-me na faculdade. Então, é uma coisa gratificante de ver a felicidade da minha mãe, da minha avó. (EVA, mar. 2022)

Eva, Guerreira e Luz tiveram que conciliar trabalho com os estudos e Luz ainda pontua em uma de suas falas sobre o trabalho como doméstica e como este é um espaço marcado para nós mulheres negras. Quando nos atentamos para os lugares ocupados pelas mulheres negras no percurso histórico brasileiro, é possível ver algumas imagens que se repetem, como "mulata, empregada doméstica e mãe preta" (GONZALEZ, 2020, p. 76) e Luz levanta este questionamento, quando disse que:

[...] E eu estou gostando muito dessa oficina, porque eu sou empregada doméstica e eu tenho uma... No caso, com o curso eu fui aprendendo também a vontade de sair. Porque é muita vontade de sair, dessa, digamos, se como mulher negra tem que ser empregada doméstica e a maioria das pessoas pensam assim: "ela tem que ser empregada doméstica", de que não pode sair, que não pode deixar a casa doméstica. Até que quando eu entrei para a pedagogia, a minha patroa ainda disse pra mim, perguntou pra mim: por que que eu ia deixar de trabalhar, porque eu tinha dois serviços, para poder estudar, que eu ia ganhar menos, eu ia estudar, em compensação eu ia ganhar menos. E eu disse assim para ela: não, mas eu vou estudar para me formar, porque eu não vou ficar a vida inteira trabalhando de doméstica. (LUZ, mar. 2022)

Os lugares que impuseram às mulheres negras neste embaraço de opressões são múltiplos e quando olhamos para o mercado de trabalho não é diferente. Assim como Luz, Guerreira também precisou trabalhar como doméstica para ajudar na renda familiar. As participantes expressam que nem sempre estudar esteve como prioridade em suas vidas, pois outras necessidades mais urgentes entravam em foco. A desigualdade social também perpassa nossas relações com os estudos e nossas decisões.

E de tarde, eu tinha que trabalhar de faxineira para ajudar a minha mãe e meu pai dentro de casa, e não foi só eu, minhas irmãs também. A gente não tinha toda aquela estrutura para poder só se dedicar aos estudos, não tinha como, eu não tive como! Muita gente aí não pode, não foi só eu. Eu adquiri muita experiência, muita sabedoria, e eu quero passar para todos, para crianças, para adultos, quero ajudar, quero testar meu... testar meus conhecimentos. Acho que é por aí, é o que me veio na cabeça. É claro que se eu for escrever tudo, vou escrever muita coisa, né (risos). No momento, acho que é isso que eu posso te dizer agora. Não sei se falei algo errado, se não falei,

mas o que me passa pela cabeça é essa minha trajetória até o presente momento.  
(GUERREIRA, mar. 2022)

No Brasil, raça, classe e gênero se entrecruzam de maneira que a maior parte da população que vive abaixo da linha de pobreza é preta ou parda como consta na “Síntese de Indicadores no livro Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” do IBGE (2019), estes índices demonstram como o mercado de trabalho é excludente para pessoas não brancas.

Para a mulher negra sua relação com o trabalho remete antes de tudo à exploração nos tempos do Brasil colonial que confere ainda aos dias de hoje entraves e poucas oportunidades de mobilidade social. No período colonial, às mulheres negras foi dado uma “dupla dimensão do servir” como afirma a cientista social e mestra Bianca Vieira (2017), a primeira era o trabalho braçal nas casas ou nas plantações e a segunda dimensão era a exploração sexual que estas mulheres sofriam dos “senhores”. Neste momento da história brasileira estas mulheres foram consideradas mercadoria. Para Nascimento, a mulher negra tinha o papel de “produtora” igualmente ao homem negro e por ser mulher ainda tinha a “função reprodutora de nova” mão de obra (NASCIMENTO, 2021). A autora compreende que a exploração sexual da mulher negra estava além do prazer sexual dos senhores, ela se configura como chave produção de mão de obra do sistema colonial.

Estas mulheres, em sua maioria, foram levadas a ocuparem lugares no mercado de trabalho destinados ao cuidado da casa e dos filhos de suas empregadoras. A ocupação como empregada doméstica também diz muito sobre a lógica de se manter uma imagem de cordialidade brasileira, quando os patrões insistem em dizer que as empregadas domésticas, em sua maioria mulheres negras, são parte da família. Após a abolição da escravidão, muitas mulheres negras passaram a trabalhar como domésticas, mas diferente do que a branquitude brasileira alega, essas mulheres não eram/são tratadas como pessoas da família.

A imagem de subordinação que se tem da empregada doméstica no Brasil, se estende até os dias atuais. A página de Facebook intitulada “Eu empregada doméstica”<sup>15</sup> criada pela rapper, professora e historiadora, Joyce da Silva Fernandes (2016), mais conhecida como Preta Rara, é a prova viva do pensamento colonial ainda existente na sociedade brasileira. A página acolhe relatos de empregadas domésticas e anúncios abusivos de empregos desde 2016. Existem relatos de trabalhadoras impedidas de usarem o banheiro da casa, de assédio sexual por parte dos patrões, de anúncios de trabalho com carga horária desumana, salários ridículos e exigências absurdas.

---

<sup>15</sup> Conferir vídeo em: Fernandes (2016; 2017) - [https://www.youtube.com/watch?v=\\_d\\_n-z3s8Lo&t=259s](https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo&t=259s).

Joyce Silva Fernandes (2016) teve a ideia de criar a página, pois desejava expor suas experiências como empregada doméstica. Ela conta em sua apresentação na plataforma digital de eventos TEDx Talks (FERNANDES, 2017), que assim que apresentou sua ideia, várias pessoas se interessaram e depois que postou sua primeira experiência, diversas mulheres começaram a compartilhar relatos como empregadas domésticas.

Ainda hoje se encontram casos de mulheres trabalhando em condições análogas à escravidão. É importante ressaltar que a maioria destas mulheres são negras. Nesse cenário, o trabalho doméstico se torna uma extensão pouco modificada do trabalho que as mulheres escravizadas faziam nas casas grandes, no período da escravização. Esse fato é perceptível, também, quando não se enxerga o trabalho doméstico como um emprego que deve ser assegurado por direitos.

Atualmente 92% das pessoas que são trabalhadores/as domésticos/as são mulheres e 65% delas são negras, segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos entre 2019 e 2021 (DIESSE, 2022). A pesquisa também aponta que a maioria das trabalhadoras não têm registro na carteira o que resulta em salários menores como demonstra o gráfico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIESSE, 2022).

Gráfico 1 — Trabalho doméstico



Fonte: DIESSE (2022).

O salário destas mulheres chega a ser 20% menor do que mulheres não negras em 2021 chegando a R\$ 615 na região do nordeste do Brasil, R\$ 751 na região norte, R\$ 1.007 na região

centro oeste, R\$ 1.044 na região sudeste e a R\$1.116 na região sul, sendo o salário-mínimo de R\$ 1.100 em 2021 (DIESSE, 2022).

Neste ponto, as denúncias feitas pela página “Eu, Empregada Doméstica” (FERNANDES, 2016), surgem como resistência a essa subjugação. Além e antes desta forma de luta, existiram outras formas de luta para mudar a imagem e as condições destas trabalhadoras domésticas. A fundação da Associação Profissional dos Empregados Domésticos de Santos/SP, fundada por Laudelina de Campos Mello (1904-1991), contribuiu para a criação de um sindicato e mais tarde para o reconhecimento da profissão, como afirma a artista plástica e Mestre em Direito Judith Karine Cavalcanti Santos (2010).

A mulher negra e, em particular, a empregada doméstica negra, fazem parte da história do Brasil de maneira singular, assim como a população africana trazida pela escravização e a população indígena. A autora Gonzales (2020) mostra, por exemplo, como a história do Brasil é negra, apontando que quem criava as crianças brancas eram as mães pretas e como isso tem influência na construção da nacionalidade brasileira.

A autora evidencia a mãe preta como a mãe real da dita “cultura brasileira”, como em trecho:

E quando a gente fala em função materna a gente está dizendo que a mãe preta ao exercê-la passou todos os valores que lhe diziam respeito. A função materna diz respeito à internalização de valores. E a sua e há uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente ela passa para a gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem e graças ao a ela ao que ela passa a gente entra na ordem da cultura exatamente porque ela é quem no meio pai. (GONZALEZ, 2020, p. 87)

Quando analisado também o carnaval brasileiro, ainda que a imagem da mulata tenha sido fortemente usada para afirmar uma imagem nacional inexistente na realidade, apesar disso, este evento também é de contestação. E de maneira alguma isso apazigua ou encobre a violência imposta a esses corpos, pelo contrário, entender que houve resistência, luta, contestação só denuncia ainda mais que esta violência existe.

A imagem da “mulata” foi bem impulsionada no Brasil, no carnaval, contribuindo para a crença de que se vivia num país harmônico, onde todas as raças e classes vivem de maneira cordial. A promoção de um país feliz e cordial se tornou importante para o Estado brasileiro na primeira metade do século XIX, pois acreditava-se que assim o país caminharia rumo ao progresso.

Essa violência contra a mulher negra no Brasil e na América, decorre desde a colonização, violência que se configura no estupro destes corpos resultando como já

mencionado anteriormente, nessa tão famigerada miscigenação, que foi usada como propaganda de um país diverso e respeitoso com todas as etnias e que na verdade é da violência contra estes corpos indígenas e negros (CARNEIRO, 2011). A ideia de que no Brasil existiu democracia racial foi inteligentemente articulada e propagada para se estabelecer uma harmonia inexistente, quando a realidade era que a população negra e indígena ainda era massacrada com diversos artifícios apoiados por um governo racista.

Tanto a mulher negra quanto o homem negro e as populações indígenas foram exibidos como objetos passíveis, salvos pelos europeus e que agora viviam todos de maneira amigável nesta terra tropical chamada Brasil (bem diferente da realidade). A tentativa de mandar a escravização para debaixo do tapete foi real. O mito da democracia racial é perceptível até os dias atuais, quando ainda escutamos que aqui não existe racismo ou quando se negligência um caso de racismo (GONZALEZ, 2020).

Destaco que o objetivo aqui não é a contradição do meu texto, mas é questionar o que se é dado sem reflexão. A história das mulheres, da população negra, dos indígenas, da mulher negra não é de total submissão, tal como contam os livros didáticos (que se referem a época da escravização) que eram lidos para as crianças e nem inteiramente alegre como é imputado na democracia racial.

Ainda hoje, mulheres da classe trabalhadora que em sua maioria são mulheres negras, enfrentam dupla jornada de trabalho devido a divisão social do trabalho com base no gênero que designa os cuidados domésticos e dos filhos às mulheres e somado ao racismo que diminui as oportunidades de emprego para a população negra, temos como resultado mulheres negras em cargos com baixa remuneração e/ou em trabalhos informais.

Em 2009 as mulheres negras tinham o maior percentual de desemprego se comparado as mulheres brancas (9,2%), homens brancos (5,3%) e homens negros (6,6%), sendo de 12,5% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011). Mais de dez anos depois a mulher negra avança no mercado de trabalho ganhando um pouco mais de espaço, mas continua sendo a mais prejudicada pelo desemprego.

Com a pandemia de COVID-19 em 2020, muitas pessoas perderam os empregos fazendo a média de desemprego subir de 10,7% para 13,1% nos primeiros meses, dentre estes números a população negra foi de 12,7 para 17,6 na taxa de desocupação (SILVA; SILVA, 2021). As mulheres negras atingiram o percentual de 13,8% em maio de 2020, enquanto as mulheres brancas e os homens negros ficaram na casa dos 10% e os homens brancos em 8,2% como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - dados sobre ocupação

**Dados de ocupação por cor ou raça e sexo (2020)**

Indicadores	Total	Mulheres negras	Mulheres brancas	Homens negros	Homens brancos
			Maio		
Pessoas na força de trabalho (1 mil)	<b>94.533</b>	21.020	19.595	29.104	23.637
Taxa de participação (%)	<b>55,6</b>	44,6	49,6	63,6	66,7
Taxa de desocupação (%)	<b>10,7</b>	13,8	10,5	10,7	8,2
Taxa de informalidade <sup>1</sup> (%)	<b>37,2</b>	41,4	31,8	41,6	32,7

Fonte: Silva e Silva (2021).

As mulheres ainda enfrentam as horas não remuneradas de trabalho que são as das tarefas domésticas e dos cuidados. Em muitos casos estas mulheres tentam conciliar trabalho, cuidado dos filhos e estudos em outros casos este caminho não é possível, ficando os estudos e/ou trabalho para outro momento.

Estes dados também perpassam a vida das participantes e a minha. Há alguns meses atrás minha mãe dizia que se não tivesse ficado sem trabalhar na época que concebeu minhas irmãs e eu, ela estaria se aposentando agora por tempo de serviço (no Brasil a aposentadoria é decorrente de um mínimo de anos trabalhados com carteira assinada ou pela idade da pessoa).

Como os trabalhos que ela conseguia eram longe de casa, com cargas horárias extensas e para o meu pai a responsabilidade maior dos cuidados das crianças era dela, então não era possível para ela ir trabalhar. Assim ocorreu com Perseverante, que decidiu esperar o crescimento dos filhos, pois acreditava que seria muito difícil estudar e cuidar das crianças, demonstrando que os cuidados dos filhos na maioria das vezes, ainda se designam a mulher. Entretanto, diferente de muitas mulheres, ela teve o apoio e incentivo do cônjuge para que voltasse a estudar.

No ano seguinte, nos casamos e fomos morar em Fortaleza. Então, aí eu parei de estudar e tudo, tive filhos... Mas eu sempre tive vontade de voltar a estudar, e ele tinha muita vontade que eu voltasse a estudar. Mas não dá para estudar com criança pequena, né? E eu falei que quando meu filho fizesse 10 anos, eu ia voltar a estudar. Falei para ele, só que ele não tinha muita noção disso, né? Ele pensava que eu ia para a sala de aula com eles estudar ali. Daí um dia, eu comecei a fazer cursinho, em 2012. Meu filho mais novo estava no sétimo ano, na época era sétima série, hoje é o sétimo ano, né? Então, eu comecei a fazer cursinho. Tinha uma escola lá em Belém que dava bolsa, e eu, quase 20 anos fora da escola, fui lá e fiz a prova e consegui 70% de desconto, não! 75% de desconto. Aí eu fiquei muito animada, falei: “É agora como vou entrar na faculdade!” Só que eu não tinha noção, assim, de que curso eu ia fazer, e comecei a estudar. Era muito puxado, saía de casa cedo, chegava em casa 2 horas da tarde, mas eu enfrentei! Estudava bem. (PERSEVERANÇA, mar. 2022)

Não se pode negar que hoje vivemos numa estrutura de opressão que habilmente se articula, assim produzindo e reproduzindo opressores, oprimidos e oprimidos-opressores. Contudo, me atento aqui para refletir sobre a história das mulheres negras e os movimentos sociais que as permeiam, com o devido cuidado de não ditar suas trajetórias de forma simplória. Simplificando, sem tornar prescritivo, o que quero dizer é que se deve ter o compromisso de não colocar todos e todas dentro de caixinhas que classifiquem e hierarquizem pessoas e grupos.

As mulheres negras no Brasil serão ultrapassadas por diversas imagens e lugares colocados a elas — a nós. São padrões gerados por uma sociedade patriarcal, capitalista, colonizada, mas que dificilmente serão aceitos pacificamente. As mulheres negras, e coloco aqui também as demais pessoas que estão sempre resistindo à marginalidade, são, para o desassossego da elite dominante, plantas que insistem em crescer no asfalto.

Porém, chega uma hora que você decide que pode mudar sua vida e buscar oportunidades melhores. E eu só percebi isso quando me vi em uma situação em que as pessoas insistiam em dizer que o que realmente valia a pena era você trabalhar, e que para estudar era tarde. Para uma mulher negra, o que restava era servir as pessoas brancas, pois somos considerados inferiores. Sendo assim, obviamente, que quando comecei a observar as pessoas, percebi que elas até queriam me ver bem, mas não melhor que elas. E insistiam que era melhor eu ganhar dinheiro ao invés de estudar. E isso me motivou a querer ser sim melhor e voltar a estudar. (LUZ, mar. 2022)

## 8 Sobre os caminhos acadêmicos e nossas capacidades

A implementação do ensino superior no Brasil ocorreu tardiamente, teve uma forte influência europeia e em seus primórdios — fim do século XIX — seu público majoritário era composto de homens brancos da elite. Contudo, esse espaço da educação superior passou por mudanças significativas no início do século XXI quando, atendendo ao Plano Nacional da Educação (PNE), o governo brasileiro instaura medidas para a ampliação e qualificação do ensino superior.

Parte destas medidas é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), colocado em prática em 2008 com o intuito não só de ampliar as universidades públicas, mas de oferecer maiores possibilidades de ingresso para pessoas de classe baixa e de criar estratégias para a permanência dos estudantes, diminuindo o número de evasão.

O Reuni aumentou a oferta de cursos noturnos, fator que foi importante para alunos de baixa renda, que acabam conciliando os estudos com emprego. Também contribuiu com o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas por meio de ações afirmativas:

o sistema de cotas afirmativas definido pela Lei nº 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012, é uma modalidade de seleção que visa a reservar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. No caso brasileiro os grupos acolhidos pelas políticas de ações afirmativas foram os estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas. (BRASIL, 2014, p. 49)

A ampliação das cotas raciais no ingresso às universidades é uma ação resultante de lutas por parte do movimento negro. Esse tema gerou, e ainda gera, muitos debates e contestações uma vez que impera no Brasil a crença do mérito (CARNEIRO, 2008). Houve uma divisão entre aqueles que acreditavam na efetividade das cotas raciais e aqueles que eram contra. A falta de merecimento por parte dos candidatos cotistas era um dos elementos do discurso daqueles que eram contra a aplicação de cotas. A lógica era — e ainda permanece em muitos casos — que: se alguém não conseguiu entrar numa instituição de ensino superior é porque não se esforçou o bastante, e isso nada tem a ver com a classe social dessa pessoa, com a qualidade de educação que ela teve, ou se ela precisou trabalhar desde muito cedo.

Por tanto, a crença era “de que a qualidade das universidades seria rebaixada” (GOMES, 2017 p. 86), pois estariam ingressando alunos que não seriam capazes de estar no ambiente acadêmico. Contudo, em 2012 as ações afirmativas de cotas raciais foram consolidadas, após a

compreensão do sistema judiciário da necessidade de sua aplicação a fim da reparação histórica com grupos descriminalizados (GOMES, 2017). A implementação das cotas para o ingresso no ensino superior foi um passo significativo para que a educação um dia se torne um espaço democrático. A partir dessa conquista é notável o aumento significativo de estudantes de baixa renda, negros e negras no ensino superior. E ao contrário da crença de que a inclusão desses alunos desqualificaria as academias, eles têm ampliado as perspectivas e pesquisas do espaço acadêmico.

A ações afirmativas ampliaram o ingresso de pessoas não brancas e pessoas de baixa renda nas universidades possibilitando assim a construção de um espaço acadêmico não homogêneo, mas ainda se faz necessário um olhar atento no modo como as instituições recebem estas pessoas e como se dá a permanência delas dentro do ambiente acadêmico, considerando as relações interpessoais entre colegas de turma, relações professor-aluno e a estruturação e conteúdo dos currículos universitários. As ações para o ingresso em instituições de ensino superior envolvem diversos outros grupos postos às margens. As cotas também abrangem pessoas de baixa renda e quilombolas, indígenas e pessoas oriundas de escolas públicas.

Entretanto, a academia ainda se constitui como uma instituição estruturada por uma hegemonia europeia, como afirmam a psicóloga e educadora social Monalisa S. Alcântara e o Doutor em psicologia social e professor Paulo Roberto da S. Junior (ALCANTARA; JÚNIOR, 2020). Sendo assim, é um espaço de colonialidade onde as opressões se fazem presente por meio das relações interpessoais, relações institucionais e no currículo educacional. Quando indagadas a respeito de suas vivências na universidade, duas participantes manifestaram preocupação quanto ao núcleo de ações afirmativas e revelaram que é necessária uma atenção maior para estes espaços e para as pessoas que são atendidas por eles.

Acho uma grande discriminação é a respeito dos cotistas, porque nem todos os alunos aceitam o cotista. "Porque qual a diferença dele de mim?", sabe? [Houve uma pausa, por problemas com a internet]. Falei das cotas que existe muita discriminação com os alunos que entram por cota racial. (EVA, mar. 2022)

Agora que o ingresso às universidades se tornou mais acessível para pessoas de baixa renda e para pessoas negras, se faz necessário observar como estes lugares recebem estas pessoas. Por isso, se torna muito importante a discussão sobre o percurso de mulheres negras na graduação quando levamos em conta que estas mulheres sofreram diversos tipos de impasses para ocuparem este lugar. E além de compreender estes percursos no campo das relações interpessoais é preciso também discutirmos as dinâmicas de funcionamento das instituições

acadêmicas para podermos firmar os nossos direitos enquanto mulheres negras. Maria traz como exemplo o núcleo de ações afirmativas onde encontrou pessoas que desconheciam o significado da importância das cotas.

Só pra reforçar essa questão das cotas e das ações afirmativas, eu fui, por um tempo, bolsista do núcleo de ações afirmativas e eu sentia a falta de conhecimento das pessoas em relação ao que era uma cota, ao que era uma ação afirmativa, e o apagamento e o silenciamento da universidade mesmo em relação aos outros núcleos, como se a questão dos negros não fosse tão importante quanto de outro núcleo, entende? (MARIA, mar. 2022)

Durante os diálogos da Oficina, trouxe como assunto guia, as experiências que tínhamos tido na universidade ou que ainda tínhamos (algumas participantes estavam nos últimos semestres). As participantes compartilharam momentos em que se sentiram desconfortáveis com colegas de turma e/ou professores, algumas vezes perpassadas pelo racismo e outras pelo etarismo, também contam como a universidade trouxe momentos de debates sobre estas opressões.

### 8.1 Quando querem decidir como me apresento

No relato a seguir, Maria recorda de um momento em que foi questionada sobre a validade de sua fala mediante ao assunto no qual tratava em uma tarefa requerida pelo próprio professor.

Eu também tenho uma situação para compartilhar com vocês do meu primeiro semestre. Meu grupo escolheu trabalhar sobre as relações étnico-raciais na escola, e a gente apresentou o trabalho, foi muito bem falado, muito bem discutido, e no momento final o professor veio fazer as pontuações dele e ele olhou para mim e disse que eu talvez tivesse que refletir mais um pouco sobre o assunto para tornar a minha fala mais verídica por eu alisar o meu cabelo. Na hora, assim, me pegou! Eu fiquei impactada com a resposta dele em relação a... Porque a gente... Como vou dizer? Ham... Não tem a ver a relação de uma coisa com a outra, sabe? É o que é bom pra mim, talvez não seja bom para ele, é uma coisa minha, e em vez de avaliar o trabalho em si, ele veio comentar uma coisa relacionada a mim, para tornar a minha fala verídica, para autoafirmar o que eu estava falando, eu precisaria refletir sobre a minha forma de me apresentar, entende? (MARIA, mar. 2022)

A superação do racismo está além do muro das prescrições. As pessoas brancas muitas vezes pressupõem como uma pessoa negra deve agir, como deve se vestir e como deve ser e isto ocorre desde uma visão pejorativa sobre a cultura negra (como se só houvesse uma) até a estigmatização sobre o corpo negro. Um homem negro andando de moletom com touca na rua de noite pode ser confundido com um bandido, uma mulher negra (principalmente quando é

envolvida ativamente com o a luta do movimento negro) não pode alisar seu cabelo, isso não a empodera. Percebe a crueldade?

Veja bem, existe sim movimentos da população negra onde o cabelo crespo é central para afirmar nossas identidades e incentivar o amor-próprio e ele não deve ser esquecido em momento algum. No movimento Black Power, iniciado nos EUA na década de 60, entendia-se que as pessoas negras deveriam, inicialmente, se amarem, olharem para si mesmas e terem uma imagem positiva sobre seus traços fenóticos, como afirma a historiadora Anita Pequeno (2019), só assim poderiam avançar para uma revolução maior.

Aqui no Brasil teremos a influência deste movimento, num desenrolar um tanto diferente. O racismo no Brasil, como já vimos, tem suas especificidades pautadas, por exemplo, pelo mito da democracia racial, portanto, o movimento de valorização da estética de pessoas negras também ocorre numa valorização à imagem do mestiço e na hiper sexualização desse corpo (PEQUENO, 2019). O que surgiu como um projeto de nacionalidade só complicou ainda mais a luta antirracista, já que agora além de lutar contra o racismo era necessário provar e conscientizar a sociedade de que ele é real.

Numa sociedade onde o racismo era ignorado, os movimentos negros tiveram papel fundamental para fazer esta denúncia e também na construção de uma imagem positiva do corpo negro.

Os primeiros concursos de beleza negra promovidos para e pela população negra, então, surgem a fim de construir não só um conceito de beleza negro, mas, principalmente, uma resposta à imagem da “mulata promíscua”. O primeiro deles remonta a 1916. As mulheres eram, por exemplo, chamadas de senhorinhas a fim de trazer uma conotação de respeito. (PEQUENO, 2019, p. 5)

A população negra traz em sua história vários movimentos como estratégia de valorização da sua imagem e assim teremos algumas características que se destacam como a valorização do cabelo crespo. Entretanto, a definição de padrões do “ser negro” não é o objetivo central destes movimentos, mas fomentar “a construção de imaginários positivos acerca da identidade negra e seus significados” (JESUS, 2019, p. 208).

A luta de diversos grupos ativistas e do movimento negro se faz de diferentes maneiras, as pessoas negras não são todas oriundas de um “país” chamado África que fomenta uma cultura homogênea, nós somos descendentes de vários e vários grupos étnicos oriundos do Continente Africano, um lugar rico nas mais variadas maneiras de ser e existir. Nos últimos anos, podemos notar uma crescente onda de transição capilar, de ‘permitir’ a ‘naturalidade’ dos cabelos, ainda assim, o natural aqui é o cacho definido por diversos produtos e técnicas de finalização, o cabelo

crespo não é tão aceito quanto o cacheado. Segundo a pesquisadora do campo de raça, gênero e sexualidade Camila Moreira de Jesus (2019), a autoestima se dá pela transformação da imagem do negro e não pela valorização de suas características naturais, além da transformação do crespo para os cachos bem definidos, existem os traços fenóticos existe um estilo de negro a ser definido. Ainda conforme Jesus (2019, p. 206): “Já não basta ter cachos, eles precisam ter formas e contornos aceitáveis para que este cabelo se inclua em molde de estilo afro definido que a sociedade permite aceitar. Isso resulta na construção de novos padrões a serem alcançados”.

O alisamento do cabelo crespo é um assunto importante quando tratamos sobre estética e relações de poder numa estrutura racista, mas não podemos deixar de lado a subjetividade dos indivíduos, além de como as pessoas negras têm se reinventado, construído e reconstruído suas culturas diante das opressões. A população negra produz culturas e devemos compreender que existem fatores importantes na construção das identidades negras enquanto resistência, mas que não devem ser dadas como regras.

No caso da Maria, ela compreende o movimento de valorização do cabelo crespo e compreende como foi perpassada pela opressão do racismo, por ver que sua imagem não é a que é representada de forma positiva pelos canais da mídia e ela também compreende que quem deve decidir como ela se apresenta ao mundo e como ela se ama, é somente ela mesma.

## 8.2 Quando duvidam da minha capacidade

No decorrer dos encontros, duas participantes ressaltaram uma situação em comum que acontecera entre elas, com Guerreira este caso ocorreu com uma professora e com Perseverante, a semelhança destas situações está na dúvida que as pessoas têm a respeito da capacidade intelectual de pessoas negras.

Que depois eu senti isso na pele de uma professora dentro da FAE... Eu fiquei ó! Muito chateada! Ela perguntou o que eu queria lá dentro, uma professora! Pra ti ver o absurdo, uma professora, uma doutora que está ali né, para nos incentivar, para nos estender a mão, mostrar o caminho. Devido a essa questão que ela me falou, eu resolvi trocar a minha professora de estágio. Ela trabalha na parte de estágio e aí troquei, fui para a EJA. A professora da EJA é maravilhosa. (GUERREIRA, mar. 2022)

A pergunta que a professora fez a Guerreira pode demonstrar algo muito mais profundo fincado no imaginário da branquitude. Há um pressuposto enraizado na sociedade brasileira que define lugares que seriam normais brancos frequentarem e negros não e assim vice-versa,

esse pressuposto é alimentado por um racismo que está muito além dos insultos verbais, é algo que demarca as estruturas institucionais brasileiras. Mais uma vez querem nos dizer onde devemos estar, como devemos agir e como devemos ser.

Perseverante passa por uma situação semelhante quando uma colega dúvida de sua capacidade em estagiar na EJA (Educação de Jovens e Adultos). A participante conta que a colega a questiona e a constrange demonstrando não acreditar que Perseverante era alguém capaz de exercer aquela tarefa exigida pela instituição universitária.

Lembro quando eu falei que eu ia fazer o meu estágio na EJA. Me lembro que uma colega deu uma risada bem alta e perguntou assim: "Você acha que você dá conta, Perseverante?" E eu olhei para ela e falei: "Acho", mas não no sentido de dúvida, "Ah, talvez eu dê conta, talvez não", mas no sentido de sim! Tenho certeza que o dou conta, porque não dou conta, né? E depois ela continuou sorrindo, olhou para outras colegas e disse: "Olha! Ela acha." Então, sempre quando era para fazer trabalho, dividir trabalho, ninguém, assim, poucas pessoas queriam ficar comigo, talvez pelo fato da minha idade, talvez por achar que eu não ia dar conta. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

A dúvida sobre a capacidade do intelecto da pessoa negra expressa a normalidade de colocar estereótipos que definem como e onde estas pessoas devem estar e profissões e cargos que devem seguir. Esta ideia naturalizada nas mentes brasileiras perpetua o racismo, o sexismo e opressão de classes sociais, assim, continuamos a achar comum ou ignorar tantos homens brancos no poder das instituições. Se faz necessário ideias que justifiquem o racismo para que este se reproduza, como afirma Almeida (2019, p. 40):

O racismo só consegue se perpetuar se for capaz de: produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação "racional" para a desigualdade racial; constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem "normal" e "natural" que no mundo haja 'brancos' e 'não brancos'.

A ideologia é o modo ilusório pelo qual vemos a sociedade, entretanto, se consideramos o racismo uma ideologia com esta definição, iremos compreender ele como uma simples visão deturpada da realidade, quando na verdade ele se configura de maneira complexa no imaginário social (ALMEIDA, 2019). O racismo é uma ideologia, porém "uma ideologia capaz de modificar o inconsciente" (ALMEIDA, 2019, p. 41). O racismo não é apenas uma maneira pela qual enxergamos a realidade e nossas ideias racistas não são consequência de como a realidade é de fato.

De segunda-feira a sexta-feira faço uso do transporte coletivo para ir trabalhar e voltar para casa e no final de 2022 comecei a notar algo peculiar e corriqueiro nestes transportes, então

comecei a observar com mais atenção. Na maioria das vezes em que usava ônibus, o motorista era um homem branco e o cobrador um homem negro, no início me atentei para saber se não eram sempre as mesmas pessoas já que eu fazia uso destes transportes praticamente nos mesmos horários, mas percebi que mesmo quando haviam trocas, o padrão se repetia, exceto por poucas vezes em que o cobrador também era um homem branco.

Neste um ano, usando ônibus na cidade de Pelotas / RS, observei somente um motorista negro. Aqui, a realidade parece dar motivos para se acreditar que os cargos que exigem algum grau de escolaridade são, em primeiro lugar, para pessoas brancas, assim poderíamos concluir que a ideia de que pessoas brancas tem mais formação e estão mais capacitadas é assertiva, mas não! E não devemos de maneira alguma aceitar os discursos que fazem uso dos estudos históricos do racismo no Brasil para justificar o fato de suas empresas ou instituições terem tão poucas pessoas negras ou quase nenhuma, como afirma Almeida (2019, p. 42) “o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras”, ou seja, o que pensamos a respeito de pessoas não brancas é o que configura muitas vezes “a representação de nossa relação com realidade”.

Desta maneira desenvolvemos a ideia de que existem lugares que são normais para brancos e outros lugares que são normais para negros estarem. Quando crianças somos expostos a imagens onde brancos são representados como grandes intelectuais em cargos bem remunerados e com profissões prestigiadas em nossa sociedade (como medicina, advocacia, entre outras) e mal escutamos sobre pessoas negras durante nossa educação, a não ser no momento onde a população negra foi livrada da escravidão.

Sendo nossa realidade “a expressão do imaginário social acerca das pessoas negras”, o fato das maiorias das empregadas domésticas serem negras e existirem pouquíssimos professores universitário negros, não deve servir ao argumento racista, mas deve ser ponto de questionamento, não devemos apenas pesquisar as condições de trabalho das pessoas de acordo com raça, classe e gênero, mas questionar e denunciar as faltas de oportunidades, a questão é: por qual motivo a maioria das empregadas domésticas são negras? (DIESSE, 2022).

O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas [...] Caso a representação das mulheres negras não resultasse de práticas efetivas de discriminação, toda vez que uma mulher negra fosse representada em lugares subalternos e de pouco prestígio social haveria protestos e, se fossem obras artísticas, seriam categorizadas como peças de fantasia. (ALMEIDA, 2019, p. 43)

Este imaginário social é fruto de práticas discriminatórias e de estudos que num dado momento da história brasileira foram considerados como ciência. O mito da democracia racial, citado anteriormente, também está inteiramente ligado às ciências advindas do continente europeu durante o século XIX (GONZALES, 2022) e que vão conceber as ideias de que pessoas não brancas são inferiores e menos capazes de executar tarefas que exijam o intelecto.

Os relatos que Perseverante e Guerreira trazem não são momentos isolados de seus percursos acadêmicos, eles representam alguns dos momentos em que se sentiram desconfortáveis num lugar em que elas têm o direito de ocupar. Perseverante ainda traz outras duas situações em que ela é constrangida em sala de aula demonstrando que os momentos anteriores não são casos isolados.

E me lembro de um trabalho que eu fiz. Até uma professora muito querida, foi a professora negra também que eu gosto muito dela. E eu fiquei muito lá com umas colegas e eu sofri muito nesse grupo. Era um trabalho para a gente fazer uma pesquisa e tudo, mas elas ficavam, tipo, como se eu não soubesse fazer o trabalho, a formatação. Mas assim, eu acho, eu sempre achei que era pela minha idade talvez, por achar que "ah, a Perseverante não tem acesso ao computador, pode não saber formatar. Perseverante sabe digitar, sabe?" E aí depois eu fui observar que o trabalho estava plagiado. Então, uma coisa que eu tinha muita preocupação era essa questão de plágio. A gente sabe que é problema e eu dizia: "Não, ou vou fazer meu trabalho, pode a professora reprovar, mas eu não vou fazer plágio. É a minha capacidade, aquilo que eu dou conta de fazer, mas não vou fazer plágio." (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Mais uma vez Perseverante se vê num momento onde seus colegas duvidam se ela será capaz de exercer a tarefa pedida. Ela também traz o fator idade que é um elemento importante para ser discutido quando falamos sobre a graduação, tendo em mente que o maior número de pessoas que adentram as universidades públicas no país são jovens entre 17 e 24 anos com base na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES feita pela Universidade Federal de Uberlândia em 2018.

Em outro momento, ela traz sobre uma outra situação que passou, agora com uma professora.

Então, assim, eu nunca tive problemas com as professoras, exceto com uma professora, né, que quando eu fiz o trabalho, eu fiz a pedagogia no início com o meu esposo, essa professora permitiu que a gente fizesse um trabalho com a turma do quarto ano e na hora lá de resolver as turmas, ela disse que não podia ser quarto ano, porque tinha que ser o segundo ano, e a gente já estava com o trabalho quase pronto no quarto ano. E ela disse que não, que ela não permitiu, e aí meu esposo ficou muito chateado porque ele sentiu que ela disse que ele estava mentindo. Aí foi lá e mostrou a carta para ela e tudo, e teve esse incômodo, e ela permitiu que a gente fizesse o trabalho. Quando foi no dia da apresentação, foi tão ruim o nosso trabalho, assim, ela falando mal do nosso trabalho. Ela falou tão mal do nosso trabalho que a turma ficou assim, parada olhando, e ninguém disse nada, sabe? Sempre que todo mundo apresentava o trabalho, pessoal batia palma e tudo, e o nosso pessoal ficou parado, né.

Aí eu falei para o meu marido: "Você reprovou", porque na prova dela eu tenho tirado nota boa, né, e ele não. Então ela virou para ele e falou assim: "Cláudia já se garantiu". Aí eu falei para ele: "Ela vai te reprovar". E ficamos nessa expectativa, né. Eu disse que a gente ia tirar nota baixa no trabalho e que ele ia reprovar, só que ela deu nove e meio no nosso trabalho e eu não entendi nada. Então passamos por essas coisas, né. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Estas situações compartilhadas pelas participantes demonstram como a universidade é um campo onde as opressões de raça, classe, gênero e idade perpassam as trajetórias de formação de mulheres negras através das relações interpessoais. Apesar de nos últimos anos o número tanto de mulheres quanto de pessoas negras terem aumentado nestes espaços, ainda encontramos o desafio de estabelecer lugares de debates e ações que confrontem o de racismo, machismo, classes sociais, preconceitos por idade e discriminações.

### 8.3 Os desafios ainda a postos

Essas instituições, assim como outras, tendem a favorecer e privilegiar pessoas do grupo dominante. Segundo Almeida (2019), as instituições regulam a sociedade por meio de conjuntos de regras, elas são a formalização das relações de uma sociedade e também são perpassadas “por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição” (ALMEIDA, 2019, 27). Dessa forma, a universidade serve como uma instituição que regula e produz normas e padrões. E sob o comando de um determinado grupo, ela favorecerá indivíduos que fazem parte deste grupo em detrimento de outros. De forma hegemônica, a instituição universitária avaliará e classificará seus alunos de acordo com suas regras.

No caso brasileiro, esse domínio por muito tempo tem estado nas mãos de uma elite e as normas fomentadas nestas instituições de ensino tem promovido o racismo institucional, cujo “domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2019, p. 27). No entanto, a dominação não se dá de forma pacífica, Almeida (2019, p. 28) afirma que “o uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências”. A exemplo disso, há muitas conquistas por parte destes grupos, como já citado anteriormente, como as ações para o ingresso e permanência de pessoas com baixa renda, pessoas negras, indígenas, quilombolas, que foram grandes passos dados como resultado de muitas lutas. Porém — me arrisco aqui parecer contraditória —, ainda são necessárias avançarmos nas lutas e resistências pois, como alerta Almeida (2019, p. 28), “concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das

decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico”. Ou seja, políticas públicas são necessárias e as pequenas e grandes conquistas são importantes, mas somente algumas reformas não dão conta de acabar esse sistema de dominação.

Para além dos grupos racializados, outros grupos também passam pela marginalização nestas instituições e as mulheres fazem parte deles, como afirma o sociólogo Ramón Grosfoguel (2016, p. 28): “as estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo”. Essas pessoas, quando conseguem adentrar o ambiente universitário, se deparam com a tentativa de silenciamento de suas histórias e lutas, para a desvalorização dos saberes múltiplos; e com a falta de discussões e ações a respeito das desigualdades sociais, raciais e de gênero, a universidade ainda não deixou (por inteiro) de ser uma instituição da colonialidade. Maria também aponta em uma de suas falas durante a oficina, que sente a falta de professores(as) negros(as) e de discussões a respeito dos atravessamentos que raça, classe e gênero causam em nossas trajetórias.

Então, assim, na FAE (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas), eu sinto muita falta do estudo de autores negros e a falta de referência de professores negros. Até então, eu tive dois professores somente e um professor que era branco, que trabalhou sobre racismo. Eu sentia nele, assim, a falta do lugar de fala dele mesmo, sabe? O lugar de fala do povo preto, a gente sabe o que sofre no nosso dia a dia. Então, para ele, por mais que ele quisesse abrir um debate, ele não tinha o lugar de falar que a gente tem. (MARIA, mar. 2022)

A colonialidade colabora para a perpetuação desta estrutura que exclui pessoas não brancas e mulheres. Da mesma forma que Maria se percebe num lugar sem representação de pessoas como ela também percebe que é necessário práticas pedagógicas que abrangem diversos tipos de saberes. A ausência de outros saberes que não os europeus, é característica da colonialidade. Ela representa a extensão do colonialismo, que perdura mesmo após o fim do colonialismo. É a ferramenta de manutenção dos pensamentos, práticas e ações da classe dominante, é a lógica colonizadora que dá continuidade à sua dominação com interferências mascaradas, invadindo o pensamento e modo de vida dos colonizados e mantendo os padrões eurocêntricos dos colonizadores da antiga colônia (QUIJANO, 2009). É um sistema de cunho classificatório e discriminatório, e para o autor e sociólogo Aníbal Quijano (2009, p. 73) ela é “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão capitalista”. Se trata de uma forma de dominação que mantém suas raízes desde o processo de colonização. Com a expansão marítima, a Europa invadiu outros territórios e o capitalismo se espalhou pelo mundo, carregando consigo suas armas de dominação, sendo a colonialidade uma delas. A colonização não resultou somente na tentativa de subjugar diversos povos, o resultado desse sistema de dominação é um

emaranhado de opressões que, mesmo após o fim do colonialismo, se articulam e se reproduzem nas sociedades colonizadas. A implantação de colônias e sujeição de outras nações são características do colonialismo, a raiz que se cria no período colonial e que domina todos os meios que dizem respeito ao social é a colonialidade. Ela é resultado do processo de colonização, ou seja, do colonialismo.

É esta forma de dominação, a colonialidade, que traz conceitos como índio, negro, selvagem entre outros, aliada a algo que um dia fora considerado ciência. O conceito de raça é modificado e usado como forma de dominação. O cientista econômico Rodrigo Peixoto e a Doutora em Ciências Sociais Kércia Figueiredo (2018, p. 130), afirmam que, antes da colonização da América, “tampouco existia o índio, o negro, o mestiço e o branco, dado que as populações indígenas, os nativos trazidos da África e os próprios europeus colonizadores não se reconheciam em tais entidades generalizantes”.

Essas nomenclaturas identitárias, produzidas por este sistema de poder, são configuradas de forma a desumanizar e são produtos da colonialidade. A raça, mais do que qualquer outro exemplo, é o que mais pode demonstrar o que é colonialidade, sendo ela uma construção social utilizada para classificar os indivíduos entre inferiores e superiores. A naturalização de raça como se fosse algo biológico é uma das cartas mais importantes no jogo da colonialidade do poder (QUIJANO, 2009).

Por sua vez, a caracterização do racismo científico no Brasil foi uma grande faceta da colonialidade, pois quando a ciência, tão estimada durante o século XIX, diz que existem diversas raças humanas e elas estão distribuídas de forma sucessiva, onde algumas são superiores às outras, você justifica um sistema de opressões pautado na cor da pele e características fenotípicas.

a produção da categoria raça a partir do fenótipo é relativamente recente e a sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista. (QUIJANO, 2009, p. 106)

Que Darwin produziu em “A Evolução das Espécies” trouxe grandes contribuições para a biologia, entretanto sua teoria foi reinterpretada pelas ciências sociais e pelas ciências naturais de maneira a conceber a antropologia cultural e a teoria das raças (SCHWARCZ, 1993). No Brasil teremos a absorção destas teorias no século XIX e veremos como fruto o mito da democracia racial. Por antropologia cultural podemos considerar os estudos que entendiam a cultura em degraus, ou seja, cada cultura representava uma etapa da evolução humana. Termos

como “primitivos e selvagens” foram designados aos povos considerados menos evoluídos e “civilizados” para os povos considerados evoluídos na perspectiva da antropologia cultural (SCHWARCZ, 1993). Estes estudos comparavam diversas culturas e, influenciados pelo Iluminismo que trouxe o ser humano como produtor de conhecimento e como objeto de estudo (GROSFOGUEL, 2016), produziam a ideia de hierarquização das culturas. Segundo Grosfoguel (2016), onde antes imperava um discurso religioso questionando se os povos colonizados tinham “almas”, agora, com a ascensão das ciências naturais, o discurso passou a classificar estes povos alegando uma inferioridade cultural.

Se sobressaiu a ideia de que as culturas tinham diferentes estágios, mas que todas passariam pelos mesmos degraus rumo ao progresso, essa era a antropologia cultural do século XIX (SCHWARCZ, 1993). A imagem abaixo exemplifica o que acreditavam os estudiosos da antropologia cultural. É como se todos os povos pertencessem a mesma linha evolutiva, mas cada qual estivesse num estágio dessa evolução e obviamente que os considerados mais evoluídos eram os povos de origem europeia.

Figura 1 - Evolucionismo Cultural



Fonte: Débora (2021).

Acompanhado à antropologia cultural estava a teoria das raças, conhecida também como darwinismo social. Diferente da antropologia cultural que acreditava no progresso das culturas, esta teoria de origem europeia defendia que as raças estavam, cada qual, em seus fenômenos finais, resultados imutáveis (SCHWARCZ, 1993). Segundo a antropóloga e historiadora Lilia Katri Moritz Schwarcz (1993), existiam três características predominantes nestes estudos, a I afirmava que os seres humanos tinham raças, a II estabelecia que havia diversas culturas por haver haviam diversas raças, ou seja, cultura e raça estavam interligadas e a III era a ideia de que o coletivo influenciava o comportamento do indivíduo, desta forma a raça e a cultura de um determinado grupo condicionavam o comportamento do indivíduo (SCHWARCZ, 1993).

Não há melhor frase que explique a adesão destes pensamentos do que esta que Schwarcz (1993, p. 178) escreve em “O Espetáculo das Raças”: “falar da adoção das teorias raciais no Brasil implica pensar sobre um modelo que incorporou o que serviu e esqueceu o que não ajustava”. O darwinismo social pressupunha que a miscigenação era um erro e como sabemos, somos um país com uma longa história com a miscigenação, portanto, esta teoria no Brasil foi alterada e modificada de acordo com os interesses dos “cientistas” da época. A intenção era criar projetos políticos que visassem o progresso da sociedade brasileira. Obviamente, que quando digo “progresso” me refiro a ideia de uma sociedade bem-sucedida sob a perspectiva das pessoas da “elite”. Este progresso não contemplava a melhora das condições de vida de pessoas não brancas ou se quer alguma reparação com estes povos, pelo contrário, as teorias raciais continuaram com o cunho da hierarquização das raças.

O termo raça e suas teorias utilizadas para diferenciar os povos do mundo pelas características fenotípicas, fincou no imaginário brasileiro ideias racistas e eugenistas que perduram até os dias atuais. Para Grosfoguel (2016) estas construções sociológicas, reforçaram o racismo como uma “estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial”, elas também foram responsáveis pelo epistemicídio dos povos africanos escravizados, pois, além da catequização destes povos, posteriormente a ciência vinha a dizer que “os negros apresentavam o mais baixo coeficiente de inteligência” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40) tentando impedi-los de produzir conhecimentos e de viverem de acordo com suas crenças. Além de serem tirados de suas terras e serem escravizados, estas pessoas foram impedidas de legitimarem seus conhecimentos, de viverem de acordo com suas crenças e de praticarem suas cosmologias (GROSFOGUEL, 2016). As características físicas diferentes entre os povos foram usadas como justificativa para decretar quem era mais forte e superior que os demais e assim produzir a ideia de raça (QUIJANO, 2009).

Todos estes estudos racistas sobre populações não brancas culminam hoje num imaginário onde as opressões de raça, classe e gênero se reproduzem e se perpetuam nas convivências do dia a dia da sociedade brasileira. A cor de uma pessoa faz parte da sua genética, mas de nada influência — em se tratando da biologia — em sua capacidade de pensar, trabalhar e falar.

Mas para a profunda tristeza dos racistas e todos os colonialistas de plantão as pessoas negras e as indígenas não baixaram a cabeça e apesar de serem tantas as tentativas de extermínio, estamos aqui representando boa parte da população brasileira. Apesar das falas de cunho racistas que as participantes escutaram e os constrangimentos que passaram durante a

graduação elas persistiram, pois sabem que a universidade é um lugar de direito delas, mesmo sendo um espaço onde ainda impera o sistema da colonialidade.

Entretanto, quando há um evento de dominação, tal como o processo de colonização foi, que não só estabelece dominação nas relações de trabalho e explora os recursos naturais de outros lugares, mas onde diversas nações são violentadas em nível físico e mental, o que se estabelece são crenças fomentadas pelos colonizadores. Nessas crenças, a raça como critério classificatório, é percebido de forma naturalizada.

O colonizado é visto pelo colono como algo e não como alguém, ele é objetificado e por isso é desumanizado. A ele é negada a humanidade neste mundo colonizado, pois tudo o que diz respeito a ele é entendido como ruim, satânico, de azar. Assim, os costumes, a religião, aceitos e bem-vistos são os do colono e estes são forçados goela abaixo nos colonizados, visto que é necessário que estes se libertem dos seus males (FANON, 1968).

A mesma lógica de dominação se estende até as universidades. Para Grosfoguel (2016) as universidades absorvem o sistema de opressões e o esquema de funcionamento destas instituições se tornam naturais. É “normal”, por exemplo, que os autores supervalorizados nas universidades sejam europeus, eles são de um lugar e tempos com contextos que pouco tem em comum com a realidade brasileira, mas a valorização destes teóricos é perpetuada. E esta supervalorização de alguns se dá em detrimento de outros.

Nas universidades ocidentalizadas o conhecimento produzido por epistemologias cosmologias divisões de mundo outras ou desde que geopolíticas e corpos políticos do conhecimento. Mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço temporais reputados inferiores em relação ao conhecimento superior produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países com formam o cânone do pensamento das Humanidades e nas ciências sociais. (GROSFOGUEL, 2016, p. 27)

A pedagoga Catherine Walsh (2007, p. 27) também afirma que é o sistema educacional que corrobora para a reprodução das práticas coloniais “*mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar quanto de ver el mundo*”. Ao observar o currículo escolar e as práticas pedagógicas da atualidade, ainda se torna fácil compreender a afirmação da autora, referente à educação escolar e universitária, uma vez que ainda é possível encontrar parte do conteúdo apresentado neste espaço que, de alguma forma, apresenta a história numa perspectiva dualista, onde geralmente um lado é supervalorizado e o outro não, o lado “bem-visto” muitas vezes é o europeu ocidental.

Um exemplo simples desta reprodução ocorre quando se encontra a história da população negra no Brasil em livros didáticos, — e não deixando de lado as mudanças da

atualidade ainda assim tendo o entendimento do caminho longo para ser percorrido — que, conta de forma romantizada a libertação das pessoas escravizadas, ou mostra a população negra de forma estática, pacífica, ou simplesmente invisibiliza o conteúdo sobre a história da escravização na América.

Além da forte implementação da ideologia de raça, a colonialidade também transformou a desigualdade de gênero, pois é um sistema de opressões que permanecem em articulação. A antropóloga feminista Rita Laura Segato (2012) levanta reflexões muito contundentes a respeito do gênero e a dominação colonial, observando e comparando as consequências de uma “superioridade” europeia na luta feminista. Por meio de sua participação na luta indígena, a autora compreende “como as relações de gênero se viram modificadas historicamente pelo colonialismo e na episteme da colonialidade cristalizada e reproduzida permanentemente pela matriz estatal republicana” (SEGATO, 2012, p. 106).

Segato (2012) também analisa o movimento de mulheres indígenas e negras ao denunciarem as violências de gêneros, uma vez envolvidas na encruzilhada de opressões em que se encontram. Algumas autoras negras, como Patrícia H. Collins, vão desenvolver o conceito de interseccionalidade, ferramenta de análise deste trabalho.

Então, sendo a colonialidade um sistema de dominação que se estende até o ambiente acadêmico, as relações interpessoais construídas nele serão perpassadas pelas facetas deste sistema. A universidade ainda produz e reproduz opressões de raça, classe e gênero e os relatos das participantes demonstram algumas faces destas opressões que em alguns momentos se mostram sutis e em outros se expressam de forma nítida.

As participantes que compartilharam suas vivências durante a graduação de Pedagogia trazem apontamentos e questionamentos importantes para repensarmos como a universidade tem se apresentado e recepcionado mulheres negras e tantos outros grupos de pessoas que outrora foram impedidas de adentrar este ambiente. Tanto Maria, quanto Perseverante, Guerreira e Eva tratam o assunto com tom de denúncia, mas afirmam diversas vezes que passaram por estes obstáculos de cabeça erguida e explicam com propriedade seus incômodos. Elas trazem a consciência da cor de suas peles e proclamam em diversas ocasiões que sabem das opressões que as perpassam por conta de um sistema excludente.

Então, na faculdade, a gente de alguma forma, assim, de uma forma ou de outra, a gente sempre sofre bullying, discriminação. Se não for pela cor, talvez seja pela sua maneira de falar, o sotaque, né? Principalmente aqui no sul... Eu sou nordestina, então o nordestino, ele sofre muito bullying, e eu sofri sim, com certeza. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

Ao perceber as adversidades com os/as cotistas e o Núcleo de Ações Afirmativas, Maria e Eva, a partir de suas perspectivas compreendem como a universidade ainda necessita de debates e ações que proporcionem um ambiente realmente democrático e plural. Quando conversamos sobre as relações com nossos colegas e professores, Perseverante e Guerreira revisitam em suas memórias, ocasiões em que se sentiram confrontadas sobre suas capacidades. Desta maneira, afirmam que sem ou com pouquíssimas práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e compromissadas com a classe trabalhadora, é quase impossível que o ambiente acadêmico seja plural.

Portanto, é partir destes diálogos onde revisitamos nossos percursos que encontramos semelhanças entre nossas histórias e percebemos alguns pontos antes não vistos. É deste modo que enxergamos também como as categorias de raça, classe, gênero nos perpassam e de alguma forma moldam nossos percursos.

A rivalidade que nos é ensinada a ter por sermos mulheres, o questionamento sobre nossas capacidades intelectuais por sermos negras e em outros casos também quando não somos jovens. São opressões pelas quais passamos, mas temos ressignificado e combatido com nossas próprias armas.

## 9 Rumo a pedagogias comprometidas com a liberdade

Chegando quase ao final desta dissertação, faço uso deste capítulo para a reflexão sobre uma educação comprometida com a equidade. Após as discussões sobre os impasses na educação que a população negra, as mulheres e diversos grupos colonizados passam, precisamos agora refletir sobre quais são os caminhos para a superação do sistema de opressões. Para que haja uma revolução de pensamentos e das estruturas que constituem o poder colonial nas universidades, precisamos prosseguir e ampliar as práticas de de(s)colonização. Então questiono: O que se tem feito que podemos nomear como práticas de(s)coloniais?

O termo de(s)colonização é utilizado aqui com o objetivo de propor discussões do processo de descolonização e da teoria decolonial como um processo conjunto. O filósofo e professor Maldonado Torres (2018), defende a decolonialidade é um conceito teórico-reflexivo como luta contra a colonização, mas com a compreensão que o fim desta não significa o fim da luta, já que “a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal” (TORRES, 2018, p.28). Já o termo descolonização, ele faz uso para designar a prática de descolonizar, ele está inteiramente ligado aos processos de libertação.

Para Fanon (1968), a de(s)colonização é “um fenômeno violento”, pois prevê a “substituição de uma espécie de homens por outra espécie de homens”, a superação das relações colonizado e colonizador junto ao movimento de desvincular-se do pensamento ocidental eurocêntrico (FANON, 1968; TORRES, 2018). Para Fanon (1968), a descolonização se dá na mudança total da sociedade colonial, é o fim do colonizador e do colonizado, pois estes ocupam relações de poder e subalternidade.

A descolonização, portanto, prevê a libertação por inteiro dos colonizados. Torres (2018) afirma que a independência econômica e política é exemplo do processo decolonial, mas apenas esta não garante a libertação completa, já que a colonização se constitui muito além da dominação territorial. O processo de colonização se deu de modo que não somente os territórios foram tomados, mas a liberdade de se viver segundo suas próprias crenças e modos de pensar foram impedidos e condenados pelo colonizador. Por isso, a colonização se desdobra na colonialidade, pois apesar de ter existido o processo de descolonização no sentido de independência política e geográfica, ainda temos um grande caminho para descolonização das mentes.

Alinho então estes dois termos para me referir às práticas e teorias que visam a emancipação dos colonizados. A de(s)colonialidade se torna então o movimento de descentralizar o poder sobre a produção de conhecimentos evidenciando os saberes dos povos

outrora silenciados. Nesta perspectiva ela é um processo rumo a superação dos atores colonizado e colonizador. Assim, entendo algumas práticas de grupos resistente à margem como projetos de(s)coloniais.

Nesta pesquisa se considerou, por exemplo, as contribuições do movimento negro e do movimento de mulheres para a criação de políticas públicas e iniciativas próprias em prol da educação, como já citados anteriormente nesta pesquisa. O movimento feminista negro também tem colaborado dando vozes a mulheres cujo as histórias de luta eram desconhecidas e modificando o modo de produzir pesquisa indo contra a ideologia dominante. Não posso deixar de falar da primeira mulher negra a cursar Engenharia no Brasil, curso predominantemente masculino e branco. Enedina Alves nasceu em 1913 em Curitiba, em 1935 conseguiu o diploma de “professora normalista” e em 1945 se formou engenheira no sul do Brasil. Enedina trabalhou como empregada doméstica antes de se tornar professora, após trabalhou em diversas escolas e voltou a trabalhar como doméstica alguns anos antes de ingressar no curso de Engenharia o que, para Santana, pode ter sido uma estratégia para ficar próximo aos espaços educacionais. Morando na casa dos patrões, numa relação de troca entre trabalho doméstico e moradia, Enedina conseguia pagar o curso. Sua trajetória no curso foi de muitos obstáculos, resultantes de uma academia branco eurocêntrica, mas em 1945 ela se formou em engenharia civil (SANTANA, 2011).

Outra pessoa importante a ser citada, seguindo o movimento de evidenciar o invisibilizadas(os), é Antonieta de Barros, a primeira pessoa negra a se tornar deputada estadual do Brasil em 1934, no estado de Santa Catarina. Filha de uma ex-escravizada, estudou na Escola Normal e trabalhou como professora de Língua Portuguesa e Literatura (MOREIRA, 2007).

Estas mulheres abriram espaço para que outras também adentrem o campo universitário. Suas lutas foram ocupando lugares e denunciando desigualdades. Graças ao esforço de muitas(os) intelectuais, suas histórias têm emergido da invisibilidade e este processo por si só é um ato de de(s)colonização. O campo universitário deve proporcionar a possibilidade para que estes movimentos de evidenciar saberes fora do padrão eurocêntrico continuem acontecendo e sendo ampliados. Digo continuem, pois já existem professores/as engajados numa pedagogia revolucionária e é nesta perspectiva que compartilho algumas falas das participantes desta pesquisa a respeito das vivências pedagógicas significativas que elas tiveram neste espaço.

As participantes desta pesquisa reconhecem a Universidade, em específico o curso de Pedagogia, de onde suas experiências acadêmicas advém, como um lugar capaz de proporcionar

discussões em prol de um pensamento crítico. Elas relatam encontrarem, em algumas disciplinas, a oportunidade de pensarem de forma crítica sobre si e sobre o mundo.

O que mais me surpreendeu nessa trajetória foi o amor que eu adquiri pela Pedagogia, a admiração pela história de vida dos educadores estudados, principalmente Paulo Freire, e os métodos usados para ensinar jovens e adultos. Alguns professores aqui na faculdade foram inspiração para mim e me fizeram perceber que eu deveria me impor e falar, questionar, mesmo que essa fosse uma tarefa muito difícil para mim, já que sou tímida, e isso me atrapalha. Outros professores, nem tanto, mas esse fato ainda me motivou mais, pois ao longo do período você aprende que os erros e as críticas fazem parte do aprendizado. A pedagogia abriu os meus olhos para novas experiências, me possibilitou trocas de experiências de vida, fiz amigas e me mostrou que eu devo sempre lutar para ter um futuro melhor, mesmo que muitas pessoas não acreditem. Pois somos nós que fazemos nossas escolhas, e não devemos deixar de lutar pelo que acreditamos, ressaltando que para nós, pessoas negras, existe um preconceito muito grande e desvalorização em relação a pessoas brancas, e isso explica porque somos excluídos e ficamos sempre em desvantagem. Sendo assim, cabe a nós lutarmos todos os dias para mudar isso, e no meu caso, a pedagogia vem me mostrando a cada dia o melhor caminho para mudar minha vida e a concepção de que estudar é o melhor caminho, pois nos torna independentes e sujeitos críticos, sem medo de nos posicionar em meio às dificuldades que enfrentamos todos os dias. (LUZ, mar. 2022)

A importância de uma “pedagogia engajada” está em fomentar nos educandos e educadores uma consciência crítica capaz de findar com a educação por depósito, onde os professores são os grandes detentores do conhecimento e os alunos o recebem pacificamente. A autora hooks (2013), chama de pedagogia engajada aquela fundamentada no pensamento crítico que traz uma real possibilidade de mudança. Luz teve contato com esta pedagogia e se viu motivada pela paixão a uma educação que proporciona mudanças, assim como Perseverante que, apesar de não ter tido o curso de pedagogia como primeira opção, relata seu envolvimento com o curso após suas experiências nos estágio e com suas próprias vivências.

O meu sonho mesmo é estar na área da literatura. Se eu não fizer nada relacionado à pedagogia hospitalar, se eu não conseguir, eu acho que eu faço um mestrado em literatura. Agora tem a questão da EJA, né, Paloma? Que eu fiz o meu estágio na EJA que importou bastante, porque é como eu estou te falando, a minha trajetória traz um pouco dessa questão de estudar depois da idade certa, né? O meu esposo, ele fez, acho que o ENCCEJA e fez o Enem para terminar o ensino médio. Então a minha história, ela tem muito isso, e eu me encanto com essa questão da alfabetização de adultos, né? Eu penso em desenvolver alguns projetos, como eu já falei no início, ali na comunidade em volta do prédio da igreja. Hoje nós temos um prédio ali que me dá condições para fazer isso e levar para a comunidade, para aqueles que querem aprender a ler, essa oportunidade, né? Mas eu não sei, de repente eu vá para alguma escola e comece a trabalhar com a EJA. Isso aí ainda não sei, é um futuro, é um sonho que eu ainda não sei te dizer. O que eu sei é que eu quero continuar estudando. (PERSEVERANTE, mar. 2022)

As pedagogias que incentivam práticas de emancipação produzem este sentimento que Perseverante compartilha ao dizer seu novo objetivo, um sentimento de mudança, de querer fazer algo na prática que revolucione vidas. O processo de descolonizar depende de pedagogias como esta, que atuam contra o sistema hegemônico, é necessário que este movimento seja mais do que a teoria.

A pedagogia feminista negra que vê no feminismo negro a possibilidade de uma educação crítica e libertadora, aponta para uma pedagogia revolucionária. Esta pedagogia procura articular práticas pedagógicas que combatam ações “cissexistas, racistas e classistas” no objetivo de construir “uma sociedade cujo princípio seja uma vida plena e não o lucro” (PINHO, 2022, p. 27). A base desta pedagogia prevê que a teoria e a prática devem estar presentes na educação sem que uma sobreponha a outra, sendo esta, uma característica do feminismo negro. Para o movimento, a prática e a teoria são inseparáveis e assim são necessárias para a luta e para a pedagogia feminista negra isto é essencial na educação (PINHO, 2022).

Portanto, compreender os percursos de formação de mulheres negras sob a perspectiva interseccional é importante na produção de uma pedagogia feminista negra, pensando que é necessário entender quais são os obstáculos e o que ainda se reproduz enquanto opressão nestes caminhos. As participantes demonstraram que a oportunidade de discutir criticamente sobre quem são e os lugares que ocupam no mundo, sob a perspectiva interseccional, fizeram com que elas compreendessem outras vivências para além daquelas que elas conheciam e promovem nelas o sentimento de respeito.

Acho que vou falar as mesmas coisas, eu acho. Eu escrevi assim, bom... O que me trouxe até o curso de pedagogia foi me desafiar aos 48 anos, como pessoa, como mulher negra, e poder assim aprofundar meus conhecimentos depois de ter casado, ter 3 filhos. E eu me senti com necessidade de ter um maior conhecimento em várias áreas da vida. A princípio, eu entrei na faculdade somente para testar meus conhecimentos, como eu já tinha falado, né? Era só para me aprofundar mais e, sei lá, aprender mais. Mas a cada semestre concluído, e até mesmo aqueles que eu não concluí, porque acabei ficando em 2 cadeiras. Em um semestre fiquei numa e, em outro semestre, eu fiquei em outra. E num outro semestre, eu desisti de uma cadeira porque eu vi que eu não ia conseguir passar. Então, já peguei, desisti (risos). Mesmo assim, eu fui me fascinando pelo novo cenário, pelas descobertas novas que fiz, pelos conhecimentos adquiridos a cada aula, cada professora e cada um... Cada pessoa. Tive professores fascinantes, né, durante a minha trajetória até aqui no curso de pedagogia. O que ele proporcionou para mim até aqui, o que ele tem sido para mim até aqui, é uma experiência única, mesmo de verdade! Ham... Como aprender aos meus bem vividos 53 anos, que não existe só uma verdade, que precisamos nos desvencilhar de preconceitos e de coisas que vêm enraizadas em nós, como culturalmente falando. Como, por exemplo, coisas que foram ensinadas pela avó, pela mãe, pela família em si. Que dentro da faculdade, dentro do curso, vem se quebrando, vem se renovando. Para mim, minha vivência diária tem sido muito importante, porque conversar com pessoas bem esclarecidas faz toda a diferença. A tua cadeira, no caso, tua oficina, já é

uma baita diferença, porque é uma vivência, é uma falácia, é uma discussão sobre mulheres negras, ou seja, sobre minha vida e a vida das minhas companheiras que também são negras, que também tiveram dificuldade para chegar até aqui. Que muitas, não digo todas, mas muitas que estão fazendo oficina também já entraram numa idade mais avançada como a minha, por Ns (modo de dizer “vários”) motivos, né? Mas a maioria deles é por falta de oportunidade, muitas por falta de esclarecimento, de achar que tipo “eu já casei, já tenho filho” aí não precisa estudar mais. Então, assim, é ouvindo, tendo a informação e a discussão com as colegas, né. Não sei o nome de todas, mas algumas, a Perseverante, a Eva, a Guerreira, que a gente fez cadeira juntas. Ouvindo cada um, cada vivência, cada fala das colegas, isso é muito enriquecedor, isso é muito... Isso abre muito a mente, os horizontes, assim sabe? Ham... Pra gente entender e ver o quanto foi difícil chegar até aqui, mas também o quanto foi gratificante chegar até aqui. (ANASTÁCIA, mar. 2022)

Em sua experiência, Anastácia traz dois pontos importantes do que significou a pedagogia como uma prática para a liberdade: o fascínio pela educação e o desenvolvimento do pensamento crítico, como forma de nos de(s)colonizar de preconceitos que acabamos por reproduzir. O que Anastácia afirma quando diz “coisas que foram ensinadas pela avó, pela mãe, pela família em si” se aproxima com a alegação de Moraes (2020 p. 134), quando ela diz que as mulheres reproduzem e muito o machismo educando as crianças de acordo com o gênero, mas faço um acréscimo a fala da autora em dizer que não somente as mulheres, mas a família em si, grupo social no qual temos nossos primeiros contatos, promove essa reprodução e, como apresenta Anastácia, não somente a construção de gênero, mas preconceitos em geral.

Neste sentido, Anastácia compreende o espaço universitário como um campo também político, capaz de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico quando se tem um compromisso com práticas pedagógicas emancipatórias, o que infelizmente ainda não se tem em todos os cursos, além deste caminho de pedagogias engajadas estar sendo construído nestes espaços. Eva e Maria também compartilham suas vivências com a perspectiva da representação da universidade para elas. Maria disse o seguinte:

Para mim, a Universidade representa oportunidade. E fazer parte desse contexto é mostrar que qualquer um pode, deve e tem que se fazer presente nesse espaço, pois a educação transforma, oportuniza e possibilita o crescimento pessoal e profissional. (MARIA, mar. 2022)

Sobre isso, Eva afirmou que,

A universidade, para mim, foi uma grande oportunidade que mudou muito minha vida, pois é um lugar onde aprendi muito; posso dizer que a universidade abriu minha mente. Me proporcionou muitas vivências, onde tive um grande crescimento pessoal e profissional. (EVA, mar. 2022)

Por oportunidade creio que tanto Maria quanto Eva se refiram a dois pontos, o primeiro sendo a oportunidade a mudança na vida profissional, a possibilidade de melhores condições

de emprego e a segunda é o leque de conhecimentos que, somado aos nossos, se transformam em ações pedagógicas engajadas. Me aproximo deste sentimento, pois também compartilho dele, por isso a felicidade de Guerreira ao contar ser a primeira de sua família a se graduar também remete às minhas vivências que contei no início desta dissertação. A sensação é de podermos mudar o sistema que nos oprime, o padrão de opressão que nossas famílias vivem, é de esperança, na mais conhecida concepção de Paulo Freire (1997) “esperança de esperar”.

Era essa a ideia na minha cabeça, né? Não tinha a menor noção. E aí, foi indo... Graças a Deus, né! Tive algumas quedas, mas foi muito bom, muitos amigos, muito tudo. Muitos professores maravilhosos que eu tive, né, e fui aprendendo, fui adquirindo experiência, muita experiência. Não tinha a mínima noção do que seria. Agora, eu estou fortalecida, graças a Deus! Estou aqui no final, né, e nessa primeira parte foi isso que eu não tinha noção do que seria, do que não seria, né, e fui me atirei de cabeça, que nem peixinho, né. Eu também sou a primeira da minha família, de toda a minha família. Na minha família do lado da minha mãe e do lado da mãe do meu pai, eu sou a primeira. Aí, uma irmã minha é agente de saúde lá em Cristal e a outra trabalha num restaurante à noite, fazendo lanche. E quem está cursando superior, só eu, né, graças a Deus! (GUERREIRA, mar. 2022)

Tanto em meus caminhos quantos nos das participantes desta pesquisa, participamos de aulas que nos fizeram pensar criticamente e debater sobre as desigualdades que nos perpassam, estas, para mim, eram aulas que fazem parte de um projeto de(s)colonizador. Não somos tábuas rasas que chegamos à universidade sem conhecimento algum e fomos agraciadas com o pensamento branco eurocêntrico, mas sim somos mulheres que em alguns momentos na universidade tivemos espaço para compartilhar saberes e refletir sobre quem somos. Para além das lutas e as opressões que nos perpassam, nossas alegrias também devem ser contadas, pois servem de inspiração e gratidão a todas as mulheres negras que antes de nós andaram por caminhos jamais percorridos. Ingressar na universidade é um ponto crucial para as participantes e foi para mim, também.

Este lugar, apesar de todas as contradições, é um espaço de oportunidades também, inclusive no que diz respeito ao mundo do trabalho. Ingressar em uma graduação se torna uma conquista para pessoas que tiveram poucas oportunidades. Além de ser espaço de debate, um espaço que tem a potência de desencadear grandes lutas quando comprometido com a equidade.

## 10 Considerações finais e inspirações para prosseguirmos

Nesta dissertação apresentei uma pesquisa com o objetivo de compreender os percursos de vida e formação de discentes e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Para tal, elaborei uma oficina onde, não só estes percursos fossem compartilhados, mas para que também dialogássemos sobre os caminhos de outras mulheres negras e suas contribuições na história da população negra. O estudo foi desenvolvido com base na pesquisa (auto)biográfica proposta por Marie-Christine Josso (2007), em diálogo com o conceito de Escrivências de Conceição Evaristo (2020), tornando a oficina um momento de autoformação e a pesquisa uma forma também de denúncia contra as opressões ainda vividas por mulheres negras.

Para alcançar o objetivo proposto, além da oficina, analisei os dados sob a perspectiva dos estudos interseccionais, que abordam novas maneira de ser o sistema de opressões vivenciado por mulheres negras incluindo as categorias de raça, classe, gênero e geração, “como estruturas de opressões distintas, mas imbricadas” (COLLINS, 2015, p. 14).

O aporte teórico e os relatos das participantes estão juntos nesta dissertação, portanto, a fala delas estão presentes em cada capítulo. No quinto capítulo, quando apresento o tema “infância”, as participantes compartilham suas experiências sobre o brincar e as mudanças ocorridas sobre ele com o passar dos anos. Neste momento já podemos concluir que as participantes pertencem a uma época de brincadeiras mais “livres” que não havia tantas tecnologias disponíveis às crianças como nos dias atuais. Elas podiam passar horas na rua e brincavam com materiais não estruturados<sup>1</sup>. Algumas participantes também compartilham sobre algumas falas que nos evidenciam o racismo e os estereótipos de gênero, por meio destes relatos compreendemos que raça, classe e gênero perpassam, também, nossas infâncias e interferem na maneira como nos enxergamos como indivíduos, ou seja, em nossa identidade.

O sexto capítulo, dividido em dois pontos, apresenta I) as perspectivas das participantes a respeito da educação e II) a experiência delas na educação básica. No primeiro ponto elas compartilham episódios de suas vidas em que a educação serviu como motor para que elas continuassem a caminhar. É notório a importância da educação formal na vida das participantes, seja por ela proporcionar uma formação crítica, seja por possibilitar maiores chances de mobilidade social. O fato de a graduação proporcionar maiores chances de conseguir um emprego melhor remunerado, demonstra que a classe social perpassa nossas vivências e por vezes interfere nas escolhas que fazemos.

No segundo ponto, os relatos compartilhados confirmam o que o capítulo anterior apresentou no final, de que a infância é perpassada por raça, classe e gênero e ainda contextualizo a história da educação da população negra no Brasil de forma a ampliar o entendimento do que as falas da participantes representam: a escola é um campo que pode reproduzir desigualdades de raça, classe, gênero e geração, como pode proporcionar debates contra estas opressões e possibilitar uma formação crítica a seus educandos.

O próximo capítulo apresentou a luta das mulheres como contribuição para o rompimento do racismo, desigualdade de gênero e desigualdade social, e junto compartilhei as vivências das participantes sobre o que as trouxeram até aquele momento. Em seus relatos, há lugares pelos quais elas passaram e por quais muitas mulheres negras também passaram, e figuras as quais foram impostas a estas mulheres. Trabalhos mal remunerados, trabalhar como empregada doméstica, o brincar de ser professora e os obstáculos de conciliar estudos e trabalho fazem parte do percurso destas mulheres.

No capítulo seguinte, o percurso pelo ambiente acadêmico entra em cena e demonstrou o quanto ainda precisamos rever muito da estrutura universitária e de nossas relações interpessoais. As participantes partilham momentos em que duvidaram da capacidade que elas tinham, dos desafios que enfrentaram na universidade e discurso sobre continuar se articulando e persistindo, pois o racismo é estrutural, está além de apenas relações interpessoais e sua superação é um grande desafio.

A superação do racismo não se dará na busca de uma harmonia racial, mas em acabar com esta visão sobre raça, exterminar a hierarquização das raças imposta pelo colonialismo e para isso se faz necessário o extermínio real das classes, do colonizador e do colonizado. Para Fanon (1968), somente a mudança das estruturas da sociedade, não de forma a se fazer reformas, mas de transformar completamente esta sociedade, pode trazer uma libertação concreta. A vontade com relação a essa alteração destas estruturas colonializadas será percebida nos corpos colonizados.

No último capítulo se abordou a necessidade de pedagogias comprometidas com a formação crítica e libertária de seus educandos. Os relatos apresentados mostram as vezes que as participantes encontraram na universidade estas pedagogias e o quanto essas fizeram refletir sobre si e produziram debates com relação ao sistema de opressão no qual vivemos. É um capítulo que demonstra como elas se sentem engajadas e encorajadas pela universidade a continuar seus estudos e a contribuir com práticas pedagógicas que visem o educando como participante ativo na construção do conhecimento.

Além das pedagogias que elas presenciaram, a presente pesquisa demonstra como as vivências destas mulheres poderão ou já tem influenciado em suas práticas pedagógicas (mesmo que ainda estejam se formando). Seja por meio da valorização de uma infância ao ar livre repleta de brincadeiras tradicionais, pela intenção de erradicar as opressões pelas quais passaram, pelas práticas de alfabetização de jovens e adultos ou por todas estas e outras razões apresentadas nesta pesquisa, a questão é que estas mulheres tem demonstrado a relevância da pedagogia feminista negra que por sua vez, demonstra “o caráter revolucionário” de suas práticas.

Também foi apresentado que os percursos de vida e formação das mulheres que participaram desta pesquisa são perpassados pelos marcadores de raça, classe e gênero desde a infância e eles interferem em muitos momentos em como elas se percebem no mundo, o que também incide sobre suas práticas pedagógicas, o que me leva a questionar como podemos consolidar as pedagogias engajadas, pedagogias para liberdade, como se tem construído a pedagogia feminista negra? Deixo estas questões para outro momento.

Ademais, ao ler os relatos, me inspiro e me vejo em muitos deles. São caminhos que se assemelham ao de muitas outras mulheres negras, mas que guardam suas subjetividades e que expressam o potencial que temos. Suas vivências também demonstram como estas mulheres lutaram e ainda lutam, cada qual a sua maneira, contra este sistema de opressões. Como disse a filósofa e feminista negra Djamilia Ribeiro (2018), não nos falta capacidade e sim oportunidades.

Suas histórias refletem na prática o que a teoria explica ou tenta explicar, elas contêm aspectos sociais que vão nos mostrar como necessitamos de mudanças urgentes nas instituições de ensino e em nossas relações interpessoais e nos mostram singularidades que nos fazem entender as complexidades dos indivíduos. Então, o que faço neste trabalho não é findar as interpretações sobre seus caminhos, mas demonstrar a importância da existência de pedagogias engajadas, tal como a pedagogia feminista negra, e incitar reflexões sobre como raça, classe, gênero e outros marcadores sociais têm perpassado nossos caminhos, o que temos feito a respeito e o que podemos fazer.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **O Que é Interseccionalidade?**. Coordenação Djamila Ribeiro. Belo Horizonte, MG: Letramento, Justificando, 2018.

ALCÂNTARA, Monaliza Silva; JÚNIOR, Paulo Roberto da Silva. Uma Investigação Sobre as Trajetórias de Mulheres Negras na Universidade Pública. **Revista Amazônica**, Amazônia, v. 25, n. 2, p. 127-163, jul./dez., 2020.

ALCÂNTARA, Paulo Basílio de. **O Direito à Educação Escolar para Mulheres Negras** (Rio Grande do Norte, 1931-1964). Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. - 2022. 96 p.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; ALVES, Claudia Maria Costa. **Educação Escolar de Mulheres Negras: interdições históricas...** Revista Educação em Questão, vol. 41, núm. 27, pp. 81-106, jul-dez, 2011.

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

ANDERSEN, Hans Christian. A Menina dos Fósforos. *In: Fábulas e Contos*. [S. l. s. n.], 2008. Disponível em: <https://www.fabulasecontos.com.br/?pg=descricao&id=157>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2008.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. [S. l. s. n.]: 2018.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS de 3 de março de 2021**. Brasília: DF, Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta\\_Circular\\_01.2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o uso de assinaturas eletrônicas na administração pública federal e regulamenta o art. 5º da Lei nº 14.063, de 23 de setembro de 2020, quanto ao nível mínimo exigido para a assinatura eletrônica em interações com o ente público.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 modificada pela Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. **Resolução 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho de Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho de Saúde, 2016.

CAMPOS, Carmem; ROEHE, Hanna. Tecnologia e violência contra a mulher: análise dos aplicativos promotoras legais populares 2.0 e botão do pânico. *Revista Latina Americana de Criminologia*, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. [S.l.]: Geledés, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In: Portal Geledés*. 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> Acesso em: 13 mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. O Melhor das Cotas. *In: Portal Geledés*. 1 nov. 2008. Brasília, DF: Portal Geledés, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-melhor-das-cotas-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In: MORENO, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 13-42.

CRENSHAW, Kimberlié. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo, Rev. Estud. Fem**, [s. l.], v. 10, n. 1, jan. 2022.

DÉBORA. Etnocentrismo, Relativismo Cultural e Alteridade. *In: Prof.ª Débora*, 17 ago. 2021, [s. l.]. Disponível em: <https://kardiasociologia.org/2021/08/17/etnocentrismo-relativismo-cultural-e-alteridade/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

DIEESE. Trabalho doméstico no Brasil. *In: Dieese.org*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Construção de Becos. *In: EVARISTO, Conceição. Becos da Memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018, p. 13-15.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In*: EVARISTO, Conceição. (Org). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. **Beco de Memórias**. [S. l. s. n.], 2018.

FANON, Frantz. Da Violência. *In*: FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 23-86.

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

FERNANDES, Joice Silva. **Eu empregada doméstica**. [Página de facebook]. *In*: Facebook. [S.l.]: Eu empregada doméstica, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/euempregadadomestica>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERNANDES, Joice Silva. Eu empregada doméstica. *In*: **Canal do Youtube TedxSãoPaulo**, 12 jan. 2017. [vídeo de 16:45 minutos]. São Paulo: TEDX, 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_d\\_n-z3s8Lo&t=257s](https://www.youtube.com/watch?v=_d_n-z3s8Lo&t=257s). Acesso em: 25 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOES, Emanuelle. 1ª Marcha de Mulheres Negras “Nós exigimos justiça pela morte dos jovens negros na Bahia”. *In*: **Portal Geledés**, [s. l.], 8 mai. 2015. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/1a-marcha-de-mulheres-negras-nos-exigimos-justica-pela-morte-dos-jovens-negros-na-bahia/?amp=1&gclid=Cj0KCQiAtvSdBhD0ARIsAPf8oNmG1Z\\_vW9NdDzH140AZoQGgJX6iB7-UE2VJa4jCQjvXg3s4dZbIYgaAhWeEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/1a-marcha-de-mulheres-negras-nos-exigimos-justica-pela-morte-dos-jovens-negros-na-bahia/?amp=1&gclid=Cj0KCQiAtvSdBhD0ARIsAPf8oNmG1Z_vW9NdDzH140AZoQGgJX6iB7-UE2VJa4jCQjvXg3s4dZbIYgaAhWeEALw_wcB). 2015. Acesso em: 11 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino *et al.* Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. [S. l.]: Aletria. 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 4 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia. Lélia Gonzalez. *In*: SANTANA, Bianca. **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p.72-103.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GUIMARAES, Leandro da Silva. O modelo de urbanização brasileiro: notas gerais. **GeoTextos**, [s. l.], v. 12, n. 1, jul. 2016.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Desigualdades e Interseccionalidades**, Mediações, Londrina, v. 20, n. 2, p. 97-128, jul./dez., 2015.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Repositório do conhecimento IPEA**. Dados do trabalho para a população Negra. Brasília, DF: 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Retrato das desigualdades de gênero e raça Brasília., DF: Ipea, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapas das cidades**. Porto Alegre. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/poa/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores no livro Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 10 dez. 2022.

JESUS, Camila Moreira de. O estilo afro em evidência: problematizando as novas hierarquias da indústria de beleza para cabelos crespos. **Caderno de Gênero e tecnologia**, [s. l.], v. 12, n. 40, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 57, set./dez. 2008.

MARGARIDA, Edileusa Gonzaga. **O Processo Educacional das Mulheres Negras no Ensino Superior**: uma análise no curso de Pedagogia da UNEMAT - Câmpus de Sinop. Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura Sinop, v. 10, n. 1 (26. ed.), p. 14-227, jan./jul. 2019.

MENCONI, Amanda. **Greve Feminista e sua contribuição para a relação entre sindicalismo e feminismo**. [S. l. s. n.], 2020

MORAES, Maria Lygia Quartin. **Breve História do Feminismo Marxista**. [S. l. s. n.], 2020.

MOREIRA, Núbia R. **Feminismo Negro Brasileiro: igualdade, diferença e representação.** 31º ENCONTRO DA ANPOCS. *In: Anais [...]*, 31º Encontro da ANPOCS. Caxambu, MG: ANPOCS, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **Alex Ratts.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NJERI, Aza; RIBEIRO, Katiúscia. **Mulherismo Africana: práticas na diáspora brasileira.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 595-608, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, Estela Santos de. **A Construção das Identidades Raciais de Pedagogas Negras Formação: um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de pedagogia da UESB, Campus de Jequié/BA.** Dissertação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Jequié, 2021. 113p.

PEIXOTO, Rodrigo; FIGUEIREDO, Kércia. Colonialidade do poder: conceito e situações e decolonialidade no contexto atual. *In: CASTRO, Edna et al. Decolonialidade e sociologia na América Latina.* Belém: NAEA: UFPA, 2018. p. 127 – 158.

PEQUENO, Anita. História sociopolítica do cabelo crespo. **Z Cultural: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, s. l., v. 1, n., p. 15-28, jun. 2019.

PEREIRA, Ana Claudia J. **Feminismo Negro no Brasil: a luta política como espaço de formulação de um pensamento social e político subalterno.** Florianópolis, SC: Fazendo Gênero 10, 2013.

PEREIRA, Vinicius. **A infância, a modernidade e a rua: a relação entre a criança e o espaço urbano na contemporaneidade em meio à crise da cidade.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PINHO, Carolina S. B.; MESQUITA, Taina V. L. (Org.). **Pedagogia feminista negra.** São Paulo: Veneta, 2022.

PLATAFORMA BRASIL. [Página principal]. *In: Plataforma Brasil*, Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PORTAL GELEDES. Mulheres Negras: nossos passos vêm de longe e irão muito mais além. *In: Portal Geledés*, [s. l.], 2019. Disponível: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-nossos-passos-vem-de-longe-e-irao-muito-mais-alem/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PORTAL GELEDÉS. O que é Geledés. *In: Portal Geledés*, [s. l.], 2016. <https://www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América latina. *In: QUIJANO, Aníbal. La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales.* [S. l.]: CLACSO, UNESCO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul.* Coleção CES. [S. l.]: Ed. Almedina, 2009.

REIS, Alane; NOVAES, Jamile. Seis anos da Marcha das Mulheres Negras Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver: Para onde marchamos?. *In: Odara*, [s. l.], 18 nov. 2021. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/seis-anos-da-marcha-das-mulheres-negras-contra-o-racismo-a-violencia-e-pelo-bem-viver-para-onde-marchamos/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem Tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, Karen Alexandra dos Santos. **Nos Retalhos da Vida: a trilha de uma mulher negra na Pedagogia/UFRGS - estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação – Porto Alegre, 2020. 47p.

ROSA, Luiza Dutra da. **Eu, Mulher, Negra, Jovem e Universitária: discriminação racial no contexto universitário**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pampa – Bagé, 2017. 59p.

SANTOS, Judith K. C. **Participação das trabalhadoras domésticas no cenário político Brasileiro**. Florianópolis, SC: Fazendo Gênero, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1957- O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E- Cadernos**, [s. l.], v. 18, 2012.

SILVA, Irailda Leandro da. **Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque, PE (1980-1990)**. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco – Recife: O autor, 2008. 113p.

SILVA, Petronilha Beatriz G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, Tatiana; SILVA, Sandro Pereira. **Boletim de Análise Político-Institucional**. Brasília, DF: PNAD, n. 26, mar. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10520/1/BAPI\\_26\\_TrabPopNegra.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10520/1/BAPI_26_TrabPopNegra.pdf). Acesso em: 4 mar. 2023.

SOUZA, Fabiana Cristina de. Gênero e infância: a noção de alteridade nas representações sociais de meninos e meninas. **Educação & linguagem**, v. 11, n. 18, p. 149-169, 2008.

THEMIS. PLP 2.0. *In: Themis*, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://themis.org.br/fazemos/plp-2-0/#:~:text=As%20PLPs%20são%20lideranças%20comunitárias,de%20violência%20doméstica%20e%20sexual>. Acesso em: 10 dez. 2022.

THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. p. 05-16.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

UFPEL suspende atividades acadêmicas por três semanas. Informes administrativos. Notícias. *In*: **Coordenação de Comunicação Social UFPEL**, 13 mar. 2020. Coordenação de comunicação Social: UFPEL, 2020. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/03/13/ufpel-suspende-atividades-academicas-por-tres-semanas/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

VIEIRA, Bianca. Quando sexo, raça e classe se encontram: mulheres negras no mercado de trabalho e políticas públicas. *In*: LEONE, Eugenia Troncoso; KREIN, José Dari; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. São Paulo: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres, 2017

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim: ONU Mulher 1995. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_beijing.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf). Acesso em: 11 jan. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y Educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, v. 14, n. 48, p. 25-35, 2007.

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá! Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Mulheres Negras: trajetos de vida e formação”, que tem como objetivo entender quais são os caminhos percorridos pelas mulheres negras discentes ou já concluintes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

Quanto aos **procedimentos** da pesquisa, será feita uma oficina que terá três encontros semanais de 1 hora e 30 minutos, em média, de duração cada encontro. A oficina acontecerá de forma remota, por meio da plataforma “*webconf*” da Universidade Federal de Pelotas. Cada encontro da oficina terá questões que servirão como guia dos diálogos a respeito dos caminhos percorridos por nós mulheres negras em nossas formações. Estas questões serão para respondermos sobre nossas próprias trajetórias e também para debatermos sobre outras mulheres negras que vieram antes de nós e já trilharam os caminhos da universidade, as principais perguntas que serão feitas, são:

- Quais foram suas experiências com a(as) escola(as) da sua infância?
- Como foi ou tem sido sua experiência no curso de pedagogia? Você já passou por algum tipo de discriminação ou preconceito durante o curso?
- Qual é o seu pensamento sobre educação e o que você almeja nas suas futuras formações?
- O que você deseja para a educação no Brasil?

Assim, os **benefícios** de participar desta pesquisa estão relacionados a poder levantar questionamentos acerca de nossas vivências, formação e os lugares que ocupamos dentro do espaço educacional como mulheres negras, a fim de se construir ferramentas para uma educação com equidade e de construir conhecimento científico que possa contribuir com futuras situações de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa também poderá colaborar na ampliação dos estudos a respeito do contexto das estudantes negras nos cursos de educação, e na compreensão da possibilidade de autoformação que este debate oferece.

No que se refere aos dados da pesquisa, todos os encontros **serão gravados** diretamente pela plataforma “*webconf*”, as gravações serão baixadas e salvas em dispositivo físico eletrônico local logo após o fim do último encontro da oficina. As gravações e os resultados do estudo serão usados somente para fins de pesquisa, como elaboração de dissertação e publicação de artigos, ficando resguardada a **identificação das participantes**. As identidades das participantes serão mantidas em sigilo durante toda a pesquisa e após seu término.

As **gravações serão mantidas** sob a responsabilidade e cautela da pesquisadora por um período de cinco anos, contando a partir do término da pesquisa, como estabelece o inciso IV do artigo 28 do capítulo VI da resolução nº510 de 7 de abril de 2016. Após estes períodos elas serão excluídas do dispositivo eletrônico local.

A sua participação nesta pesquisa será de livre escolha e poderá ser interrompida a qualquer momento sem quaisquer perdas ou danos de acordo com o capítulo III da Resolução nº510 de 7 de abril de 2016.

Art. 9º São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa RESOLUÇÃO 7 DE ABRIL DE 2016

Não haverá, também, nenhuma **cobrança** pelos procedimentos e nenhuma recompensa financeira, portanto, as participantes não pagarão e nem receberão valor financeiro algum pela pesquisa.

Quantos aos **riscos e danos** que podem acontecer durante a pesquisa, aponto que podem existir incômodos para as participantes decorrentes dos assuntos a serem tratados durante os encontros. Por se tratar de uma pesquisa com trajetórias de vida, a imersão no passado ou até mesmo em fatos do presente, podem causar constrangimentos, vergonha ao tratar de assuntos pessoais e/ou estresse ao lembrar de algum momento desagradável de suas histórias, podendo também afetar a autoestima. Desta maneira, se alguma participante tiver alguma dúvida ou incômodo, ela poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê da Faculdade de Enfermagem da UFPEL, além de ter a liberdade de se recusar a responder qualquer questão durante os encontros.

A oficina foi pensada de modo a preservar a saúde mental das participantes, com uma carga horária pouco extensa, debates mediados com questões que não sejam invasivas e/ou constrangedoras, ponderando o mínimo de danos possíveis. Ainda assim, não se descarta os possíveis danos citados a cima, por isso, você (participante) tem a liberdade de se recusar a participar da oficina.

E, caso tenham qualquer preocupação poderão entrar em contato através dos contatos listados abaixo:

Pesquisadora responsável Paloma de Souza Silva

Celular: (11) 958427268

E-mail: [souzasilvapaloma@gmail.com](mailto:souzasilvapaloma@gmail.com)

Orientadora: Márcia Alves da Silva

E-mail: [profa.marciaalves@gmail.com](mailto:profa.marciaalves@gmail.com)

Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL):

Telefone: 55 53 3284-3822;

E-mail: [cepfen@ufpel.edu.br](mailto:cepfen@ufpel.edu.br).

### **DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

Portanto, informados os riscos, objetivos, procedimentos, benefícios e natureza desta pesquisa, eu, **Paloma de Souza Silva**, inscrita na identidade **57.061.555-0**, pesquisadora responsável por esta pesquisa, declaro ter explicado de forma acessível às participantes, a natureza, objetivos, procedimentos, riscos e benefícios deste estudo, tendo como compromisso utilizar os dados e o material coletado somente para a publicação de dissertação, relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa e me comprometendo a responder quaisquer dúvidas das participantes a respeito do estudo.

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

---

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assine abaixo se você leu e recebeu claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento; compreendeu que a investigadora do estudo respondeu e responderá, em qualquer etapa do estudo, a todas as suas perguntas, até a sua completa satisfação; entende que este formulário será assinado por você e pela pesquisadora em duas vias, ficando uma das vias com você e outra com a pesquisadora, e concorda em participar da pesquisa “Mulheres Negras: trajetos de vida e formação”, conforme todas explicitações acima.

### **DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_ ao assinar este documento, declaro que li e recebi as informações da natureza, objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa de forma acessível e estou de **acordo** em participar voluntariamente da mesma.

ASSINATURA DA PARTICIPANTE:

\_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Convite para a Oficina

Figura 2 - Convite para a oficina



**Oficina**  
**MULHERES NEGRAS**  
**PERCURSOS DE VIDA E FORMAÇÃO**

Oficina de escrita sobre percursos de vida e formação de mulheres negras

Refletir sobre nossos percursos de vida tem um poder de transformação que parte de dentro pra fora. Quando passamos esta reflexão, também, para a educação, temos a possibilidade de ampliarmos a visão sobre as opressões que permeiam nossa própria formação, assim começamos a criar caminhos para uma educação mais justa.

Mediadora: Paloma de Souza Silva - orientanda da professora Márcia Alves no programa de pós graduação em educação da UFPel

Serão 3 encontros na modalidade virtual, um encontro por semana e o horário será decidido em conjunto com as participantes

"ESCREVIVÊNCIA, EM SUA CONCEPÇÃO INICIAL, SE REALIZA COMO UM ATO DE ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS, COMO UMA AÇÃO QUE PRETENDE BORRAR, DESFAZER UMA IMAGEM DO PASSADO"

CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020

a sua participação será mais do que bem vinda!

The image is a yellow poster for a workshop. It features a group of five diverse Black women in the bottom left corner. The text is centered and uses various font sizes and weights to create a hierarchy of information. The overall tone is warm and inviting.

Fonte: arquivo pessoal da autora.

## Apêndice C – Algumas das pessoas que tornaram possível esse trabalho

Figura 3 - Pessoas que tornaram possível esse trabalho



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

(\*) Descrição: eu, uma mulher negra com o cabelo preso num coque, com outras seis pessoas da minha família. Minhas irmãs estão sentadas no tapete sorrindo, junto com o meu cunhado e minha sobrinha que é uma criança. Minha mãe e meu companheiro estão sentados no sofá e eu numa poltrona. Foto tirada pela autora da pesquisa.