

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

Silmara Aparecida dos Santos

Mulheres Negras Educadoras: intersecções de raça, gênero e educação

Juiz de Fora
2024

Silmara Aparecida dos Santos

Mulheres Negras Educadoras: intersecções de raça, gênero e educação

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

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora
2024

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

Aparecida dos Santos, Silmara .
MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: : intersecções de raça, gênero e educação / Silmara Aparecida dos Santos. -- 2024.
148 p.

Orientador: Anderson Ferrari
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Mulheres negras educadoras. 2. raça. 3. gênero. 4. educação.
I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

Silmara Aparecida dos Santos

Mulheres Negras Educadoras: Interseções de raça, gênero e educação

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

Aprovada em 24 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari - Orientador/a
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Roney Poiato de Castro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira de Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Vilma Nonato de Brício
Universidade Federal do Pará

Dra. Kelly da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 30/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 24/05/2024, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 27/05/2024, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VILMA NONATO DE BRÍCIO, Usuário Externo**, em 27/05/2024, às 12:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roney Polato de Castro, Professor(a)**, em 27/05/2024, às 12:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly da Silva, Usuário Externo**, em 27/05/2024, às 12:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1795394** e o código CRC **0DECCFAD**.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a minha família, pois, mesmo a universidade não sendo uma realidade em nossas vidas, por tentarem compreender as minhas escolhas de seguir pela estrada acadêmica, pela admiração e, ainda que longe, pelo apoio.

Em especial, minha eterna gratidão a minha vó Dona Cida, que, apesar das dificuldades, cuidou de nós – minha irmã, meu irmão e eu – com zelo nesta vida. Nunca poderei agradecer o suficiente por ter me ensinado a ser forte, isso tem sido um diferencial para enfrentar os obstáculos em prol da conquista daquilo que almejo e em que acredito. Obrigada, minha vó, por tudo e por tanto. Você é a minha primeira referência de mulher negra e em você me inspiro para seguir. Aqui, falo também da gente!

Agradeço a minhas amigas e meus amigos, que são minhas/meus parceiras/os e me ajudam a caminhar por esta vida com mais leveza, que são porto, espaço seguro e onde sempre me (des)conheço. Em especial, à Zilda pela disponibilidade em sempre me ouvir, pelo apoio incondicional nesta jornada e pelas dicas em todo momento que falava da pesquisa e do processo de doutorado. À Andrea e à Larissa por todo o suporte durante este trajeto, por não terem desistido de mim, mesmo nos momentos em que me encontrava exausta e estressada; precisei por inúmeras vezes renunciar à presença de vocês e agradeço por compreenderem (ou tentarem) as minhas ausências, não foi fácil.

Meus agradecimentos ao grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade e Educação e Diversidade – Gesed, que foi um alento na ampliação das discussões em diversas temáticas, principalmente em gênero, raça e educação; pelo prazer de encontrar tantas pessoas comprometidas com a educação, com as questões de gênero e que estão ocupando diversos espaços, educando-se e educando sujeitos em prol de um mundo mais igualitário. Vocês contribuíram muito para o nascimento deste trabalho.

Agradeço à banca as riquíssimas contribuições, a disponibilidade, a dedicação e a leitura atenta ao longo de todo o processo. Este trabalho tem muito de vocês e agradeço imensamente por isso. Obrigada pela acolhida!

Agradeço à Capes, instituição que financiou a minha pesquisa, bem como oportunizou a minha permanência no doutorado, as bolsas de fomento são políticas públicas importantes para que possamos estar em espaços como a academia.

Ao meu orientador e parceiro nesta jornada, Anderson Ferrari, por todo o apoio, pela acolhida, pelo olhar dedicado, respeitoso, por estar atento a fazer com que a pós-graduação fosse um momento de aprendizado, mas respeitando as minhas limitações. Seu olhar e sua

ação humana me inspiram. Desejo ser assim com minhas/meus futuras/os discentes e contribuir com o processo de ensino e aprendizado delas/es da forma como você contribuiu para o meu. Obrigada por ter estado ao meu lado, andando junto. Esta escrita é nossa!

Por fim, agradeço a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Moreira por serem corpos presentes na universidade e por abrirem caminhos possíveis para que outras pudessem estar. A partir de vocês e tantas outras, aqui eu me encontro!

A todas as pessoas que, de alguma forma, têm acompanhado a minha trajetória até aqui, meu muito obrigada. Este trabalho é a realização de um desejo, um passo a mais no alcance de um sonho. Seguimos.

“Nós somos sobreviventes e somos testemunhas, porta-vozes dos que foram mortos e silenciados. Nós estamos aqui” (Sueli Carneiro, 2017, s.p).

RESUMO

A tese nasceu de uma inquietação: os processos que (in)visibilizam a presença de mulheres negras em diversos espaços sociais, inclusive no universo acadêmico. Como resultado desse incômodo, a presente pesquisa foi construída tendo como objetivo geral evidenciar, analisar e discutir as dissertações e teses de três educadoras negras e pesquisadoras que foram precursoras no ensino superior: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira, ressaltando suas contribuições para o campo da educação. Que sentidos de educação essas mulheres acionaram nas suas trajetórias acadêmicas em diálogo com um projeto de sujeito e de sociedade? Quais as reflexões elas nos convidam a fazer considerando a interseccionalidade entre raça e gênero na educação? O foco da análise são os conceitos de raça, gênero e educação, sob o viés interseccional, com seus desafios e suas potencialidades para o campo da educação e para as políticas de existências. São as perspectivas foucaultianas e as teorias advindas do Pensamento Feminista Negro que orientam as problematizações, o que significa dizer que o interesse está nos processos discursivos e educativos de constituição dos sujeitos, entendendo-os como sujeitos históricos. Nossa tese é de que essas mulheres negras produzem conhecimento a partir dos seus pertencimentos de raça e gênero e, ao fazerem isso, elas propõem uma educação mais igualitária e democrática a partir de um entendimento histórico da constituição dos sujeitos. Nas dissertações e teses das educadoras negras, encontramos contribuições para problematizarmos a relação entre os contextos histórico e social e os processos educativos. Nesse sentido, trouxemos para a tese a importância dos movimentos sociais e seus impactos nas conquistas do povo negro e das mulheres, em especial. Também discutimos as ações afirmativas e as articulações com as práticas escolares e as subjetividades de professoras negras. Por fim, o texto nos convida a pensar os processos educativos para além das instituições educativas, isto é, as escolas, ressaltando que há outros espaços que nos educam, que investem, (des)controem a nossa maneira de ser e de agir no mundo, transformando-nos e mudando o outro, bem como o meio do qual fazemos parte.

Palavras-chave: Mulheres negras educadoras. Raça. Gênero. Educação.

ABSTRACT

The thesis was born out of a concern: the processes that (in)make visible the presence of black women in various social spaces, including the academic world. As a result of this discomfort, the general aim of this research was to highlight, analyze and discuss the dissertations and theses of three pioneering black educators and researchers in higher education: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira highlighting their contributions to the field of education. What meanings of education did these women activate in their academic careers in dialog with a project for individuals and society? What reflections do they invite us to make considering the intersectionality of race and gender in education? The focus of the analysis is the concepts of race, gender and education, from an intersectional perspective, with their challenges and potential for the field of education and the politics of existence. The problematizations are guided by Foucauldian perspectives and theories from Black Feminist Thought, which means that the interest lies in the discursive and educational processes of the constitution of subjects, understanding them as historical subjects. Our thesis is that these black women produce knowledge based on their race and gender and, in doing so, they propose a more equality and democratic education based on a historical understanding of the constitution of subjects. In the dissertations and theses of black educators, we find contributions to problematize the relationship between historical and social contexts and educational processes. In this sense, we brought to the thesis the importance of social movements and their impact on the achievements of black people and women in particular. We also discussed affirmative action and its links to school practices and the subjectivities of black female teachers. Finally, the text invites us to think about educational processes beyond educational institutions, this is schools, emphasizing that there are other spaces that educate us, that invest in, (de)control our way of being and acting in the world, transforming us and changing others, as well as the environment of which we are a part.

Keywords: Black women educators. Race. Gender. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Jovens de 15 a 29 anos com superior incompleto.....	18
Gráfico 1: Mulheres docentes no ensino superior	31
Quadro 1: Produções e atuações das educadoras negras.....	77
Quadro 2: As dissertações das educadoras negras, a universidade e o recorte temporal.....	81
Quadro 3: As teses das educadoras negras, a universidade e o recorte temporal	82
Gráfico 2: Mulheres trabalhadoras domésticas	105
Figura 2: Mulheres no trabalho doméstico	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia (ABA)

BIC-Júnior - Bolsa de Iniciação Científica Júnior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNB - Frente Negra Brasileira

Gesed - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Negro Contra a Discriminação Étnico Racial

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SPE - Programa Saúde e Prevenção nas Escolas

TEN - Teatro Experimental do Negro

Uesb - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

Ufla – Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UHC - União dos Homens de Cor

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	“QUERO FALAR DA GENTE”: CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI.....	14
1.1	OS CAMINHOS FORMATIVOS PELOS QUAIS FUI ME CONSTITUINDO MULHER, NEGRA, PROFESSORA, PESQUISADORA.....	23
1.2	OBJETIVOS, PERCURSO METODOLÓGICO E TENCIONAMENTOS A PARTIR DO “CAMPO”	28
1.3	EDUCAÇÃO E RAÇA: QUESTÕES SOCIAIS E A PESQUISA.....	33
2	“[...] SE NÃO FOSSE O MOVIMENTO NEGRO...”: SUA HISTÓRIA E SEU INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO.....	42
2.1	O QUE SE ENTENDE COMO MOVIMENTO NEGRO?	43
2.2	MOVIMENTO NEGRO, SUAS LUTAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA	47
2.3	“FÉ NO PROCEDER, NA LUTA E NA LIDA”: PROCESSO HISTÓRICO DO FEMINISMO NEGRO	59
2.4	PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	66
2.5	INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO.....	71
2.6	“O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA”: INTERSECÇÕES ENTRE RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO INSTITUCIONAL.....	75
3	“O QUE A VIDA QUER DA GENTE É CORAGEM”: ATRAVESSAMENTOS DE RAÇA E EDUCAÇÃO NAS PRODUÇÕES DAS EDUCADORAS NEGRAS	81
3.1	RAÇA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DAS EDUCADORAS NEGRAS E DE SUAS PRODUÇÕES.....	85
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS	140

1. “QUERO FALAR DA GENTE”: CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Quero falar da gente

Lembro-me como se fosse ontem, o fim de semana que fui trabalhar com minha vó. Fui com ela para ajudar no serviço de casa, do qual já não dava muita conta. Ela já estava muito cansada, mas não podia parar de trabalhar. Enquanto eu limpava os vidros, ela lavava a louça. Tinha um silêncio mórbido entre a gente. Silêncio esse que estava só no ambiente mesmo, pois na minha cabeça pensava mil coisas. E, com muito entusiasmo, resolvi compartilhar o que estava pensando com minha vó.

Disse a ela que, quando crescesse, eu iria ser professora e que iria escrever um livro, ou algo assim, falando da gente, da nossa vida e como foi possível melhorar. Falei sorrindo. E, antes mesmo que eu pudesse dar conta do quanto estava feliz com o que havia pensado, minha vó me olhou tão brava e disparou quase aos gritos: “Pessoas como nós não chegam a lugares assim. A cor da nossa pele já define qual é o nosso lugar e você não tem que ter vergonha da vida que tem. Deixe de besteira, menina!”. Quando ela terminou, tive tanta vontade de chorar, mas engoli o choro e continuei limpando os vidros. Silêncio.

Não queria que ela se irritasse, menos ainda que pensasse que eu tinha vergonha da nossa vida, dela ou algo assim. Queria só que ela visse o que eu desejava ser, mas ela não entendeu. Aquelas palavras me machucaram por anos até que eu entendesse que muitas coisas aconteceram para que ela pensasse assim. Hoje, defendi minha tese e, tudo o que eu queria era mostrar para minha vó que eu consegui escrever aquele “livro ou algo assim” falando da gente!

Não é por acaso que inicio a escrita desta tese com uma crônica que escrevi em algum momento da minha vida. Essa crônica, que é um gênero textual de que gosto muito e, por vezes, arrisco a materializar as palavras ordenadamente, de alguma forma, tem relação com as palavras expressas neste trabalho. Insiro aqui, pois é esse movimento de escrita que tenciono seguir, na (des)ordem, no entrelace com a poética (e sua licença), na (des)estrutura, (des)alinho de escrever um texto entrançado com a experiência. Experiência não é uma palavra qualquer nesta tese. Ela é um conceito caro no arcabouço teórico de Michel Foucault que diz respeito a um empreendimento de dessubjetivação. Ao problematizar a experiência, o autor constrói uma ideia de “experiência limite”, aquela que é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo (Foucault, 2006).

Escrever uma tese tendo como foco de análise as dissertações e teses de três educadoras negras e pesquisadoras se inscreve nesse processo de dessubjetivação. A escrita da tese me arrancou de mim mesma. Vivi uma tese-experiência, no sentido foucaultiano: “Al atravessar una experiencia, se produce un cambio” (FOUCAULT, 2012, p. 9). Ao explicar “cómo nace un libro-experiencia”, Foucault nos informa que escrevia precisamente porque não sabia o que pensar sobre o tema que atraía sua atenção, mas que ele saía transformado ao

final da pesquisa e da escrita do livro. Por isso aproximo minha escrita da tese-experiência. Não sou mais a mesma Silmara que começou esta pesquisa.

O próprio Foucault destacava esse efeito da escrita, ou seja, como ele concebia suas pesquisas e a escrita dos seus livros como experiências que eram capazes de arrancá-lo de si mesmo, de impedi-lo de ser o mesmo (Foucault, 2006). “Em todo caso, seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askésis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação” (Foucault, 2006, p. 146). Não por acaso inicio a escrita da tese com uma crônica entre duas mulheres negras de gerações distintas, marcadas por discursos recebidos e herdados historicamente.

Manuel Sarmiento (2005) aborda “geração” como uma categoria estrutural importante de ser considerada para compreender a composição social e a construção das relações nesse campo. Conforme o pesquisador, “a ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potencializadoras de mudança social” (p. 364). É nesse sentido que a escrita desta pesquisa funciona como uma ação, em que, no encontro com outras mulheres, de gerações diferentes da minha, (re)penso questões relacionadas a raça, gênero e educação. Raça para Petronilha Beatriz Silva (2007) tem um sentido e um poder político na medida em que é acionado com regularidade nas relações sociais que marcaram a história do Brasil para informar como as características físicas influenciam e interferem na constituição e nos pertencimentos das pessoas. Ampliando essa noção, a autora vai pensar a educação das relações étnico-raciais destacando que elas têm como “alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”. (Silva, 2007, p. 490). Assim como o conceito de raça, o gênero ou as relações de gênero, também dizem do social e do histórico. Segundo Joan Scott (1989) o gênero é um conceito nascido num contexto histórico de luta das mulheres que foram fundamentais para o entendimento de que as diferenças entre os gêneros são construídas no social e nas relações entre os sujeitos. As feministas negras contribuem com essas questões ao ressaltarem que não é possível falar de gênero sem os atravessamentos com raça. O que os estudos de raça e de gênero nos ensinam, portanto, é que raça e gênero são processos educativos, eles dizem e interferem na constituição dos sujeitos.

Uma escrita de mulheres negras, professoras, com a qual, de alguma forma, falo de mim e falo das mulheres que vieram antes de mim. Falar e lembrar da minha mãe, da minha irmã e da minha avó é uma forma de pensar os processos educativos que me constituíram

como mulher negra, entre mulheres negras. Elas surgem a partir de outras mulheres negras que investem na Educação, como, por exemplo, as educadoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira. Três mulheres negras que tiveram seus conhecimentos nascidos nas lutas, herdeiras de um tempo histórico em que a questão da negritude pulsava. No entanto, elas souberam fazer uma separação entre o conhecimento nascido nas lutas e aquele que elas foram capazes de produzir na educação a partir das lutas. Com isso elas nos mostraram que o conhecimento nascido na luta não segue de forma isolada, ele avança na medida em que elas foram ocupando espaços antes negados como, por exemplo, o de professoras, intelectuais no campo da educação.

Assim, a presente pesquisa tem como tema central a produção intelectual dessas três mulheres negras¹ que contribuíram para o campo da Educação, são elas: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que se graduou em Português e Francês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra e Doutora em Educação pela mesma universidade, é professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Nilma Lino Gomes, que se graduou em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tornou-se Mestra em Educação pela mesma universidade, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e, hoje, é Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG; Núbia Regina Moreira, que se graduou em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornou-se Mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília e atualmente é professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

Essas mulheres educadoras negras atuaram e estão atuando de forma a contribuir com a educação, com a produção de conhecimento como intelectuais no e do Ensino Superior Público. Luana Santos (2018), em sua dissertação, explicita que, ao ocuparem esse lugar, essas mulheres, as quais se chama de “intelectuais insurgentes”, dão vozes às minorias e oportunizam construir políticas públicas que promovem a equidade de raça e de gênero.

¹ Compreendem-se pessoas negras, neste trabalho, como sendo as pessoas classificadas como pretas e pardas. Compreensão que vai ao encontro dos censos demográficos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com Santos (2002, p. 13), a agregação dos termos se justifica, uma vez que “visto que a situação destes [...] grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum”.

“Intelectuais insurgentes” seriam aquelas que são capazes ou têm a função de inquietar, de perturbar uma determinada ordem social, histórica e política, desafiando as instituições de saber e de poder a partir de suas reflexões teóricas, problematizações e pensamentos. As três pesquisadoras que são o foco de análise desta tese fazem isso por meio das suas escritas, de suas falas e das participações em instâncias de poder no campo da Educação, como pretendo mostrar ao longo do trabalho.

Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira são pesquisadoras negras, que construíram caminhos possíveis no campo educacional, especialmente no ensino superior, para mulheres negras que são atravessadas pelas questões de gênero e de raça como eu. Criando estratégias de lutas, elas resistiram às amarras que impediam e, por vezes impedem, que outras tantas mulheres negras se fizessem presentes no ensino superior.

O acesso ao ensino superior, ainda hoje, é uma questão problemática em vários sentidos, tais como a busca e o acesso à formação de qualidade, as diferenças e competições entre as instituições pública e privada, a permanência de estudantes, especialmente de baixa condição socioeconômica, dentro das universidades, dentre outros desafios na atualidade. Esses problemas afetam de forma diferente, homens e mulheres brancos e negros. O último censo da Educação superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostrou que menos de 25% dos jovens entre 18 e 24 anos chegam ao ensino superior. Os dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), informam que, apesar dos avanços tanto da entrada quanto da permanência da população negra no Ensino Superior, ela ainda corresponde a apenas 32 % dos estudantes que completam essa fase do ensino. Esse cenário se agrava quando se refere as pessoas negras com 25 anos ou mais. Nesta faixa, somente 9,3% completam o Ensino superior, enquanto na população branca esse percentual chega a 22,9%. Outros dados pioram ainda mais a situação. Segundo o Inep, 75,7% das pessoas nessa faixa etária não ultrapassaram a educação básica, sendo que 43,4% conseguiram concluir o ensino médio (Bandeira; Alfano, 2023). No recorte de gênero e raça, têm-se os seguintes dados:

Figura 1: Jovens de 15 a 29 anos com ensino superior incompleto

		Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Sexo	Homem	13,7	53,9
	Mulher	11,7	46,1
Cor ou raça	Branca	8,4	33,2
	Preta ou parda	16,7	65,7

Fonte: IBGE (2022).

Como podemos observar, o quantitativo de mulheres negras que não finalizaram o ensino superior é maior do que os dados referentes às mulheres brancas, às mulheres e aos homens. Cerca de 16,7 milhões de mulheres negras (65,7%) no país, em 2022, não conseguiram finalizar o ensino superior. E são várias as razões para isso, como apontado ainda no informativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022). Jovens pontuaram a necessidade de trabalhar, de realizar afazeres domésticos e de cuidar de pessoas e também a falta de instituições próximas à residência, a falta de condições econômicas e, até mesmo, a falta de interesse em finalizar os estudos.

A partir disso, ressaltamos a necessidade e a importância das políticas de ações afirmativas, que oportunizam acesso às instituições educativas, inclusive no ensino superior. “As ações afirmativas são políticas sociais voltadas para a reparação histórica de grupos socialmente destituídos de direitos em razão de suas características coletivas” (Carine, 2023, p. 133). As cotas são um exemplo de uma política de ação afirmativa, implementada com a promulgação da Lei n. 12.711, em agosto de 2012, e garantem 25% do total de vagas nas universidades federais a jovens negros e negras. Assim, configura-se como uma política pública que faz parte dos processos de ingresso nas universidades, na graduação e também nos programas de pós-graduação.

No entanto, a entrada sem garantia de condições de permanência não é suficiente, como exemplificação disso temos os dados já mencionados, em que a maioria das mulheres negras não conseguiram completar o ensino superior (2022). Como bem ressalta Bárbara

Carine (2023, p. 137), ao escrever sobre esse assunto, “as universidades precisam pensar que essas pessoas que estão ingressando no ensino superior vieram de um processo histórico de destituição de direitos materiais e imateriais”. Dessa forma, para que a permanência seja efetiva, a luta passa pela garantia de condições de presença e continuidade nesse espaço educativo, como estudantes, mas também na constituição de pesquisadoras/es, como docentes.

Essas mulheres, ao adentrarem esses ambientes, que lhes eram negados, acabam por criar, com base em Patrícia Hill Collins (2019), pequenas resistências. A inserção nesses e em outros espaços configura como sendo “pequenas” ações de enfrentamento das diversas formas de impedimento de estarem na academia e, ao se inserirem nesse ambiente, afetam não só a si, mas também um coletivo. Tal concepção está em consonância com o conceito de resistência de Foucault (1979), na medida em que aponta que esta é possível a partir do micro, dos/nos microespaços, microrrelações, das pequenas organizações.

Ao analisar as possibilidades de resistência como parte das relações de poder, Foucault (1988) chama atenção para pensar as relações de poder como intencionais e não subjetivas, de forma que “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (1988, p. 90). Com isso, o autor afirma que “estamos necessariamente ‘no’ poder” (Foucault, 1988, p. 91), o que nos obriga a colocar sob investigação as correlações de força nas relações de poder. Estas “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (Foucault, 1988, p. 91). Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira resistem quando escrevem suas dissertações e teses, exercem o papel de adversário, servem de apoio para novas pesquisas e pesquisadoras, de maneira que suas escritas nos permitem colocar sob investigação as correlações de força das relações de poder entre gênero, raça e educação.

Resistem e fazem desses espaços lugares “seguros” (Collins, 2019) também para outras mulheres na medida em que enfrentam a imposição de um sistema acadêmico elitista e opressivo; tornam “seguros” esses espaços para que outras mulheres também se façam presentes. Alda Britto da Motta (2002) argumenta que ao feminismo tem faltado uma visão prospectiva e articulada das relações entre geração e gênero. Ao fazer essa crítica, ela defende que essas relações são estruturais e fundantes da vida social e que elas emergem ao primeiro plano em momentos de crise social. Na Antropologia, por exemplo, a idade é “um componente bio-sócio-histórico estruturador na organização das sociedades, inclusive com definição simbólica forte, e as gerações são parte essencial da dinâmica coletiva que as impele ou lhes imprime continuidade social [...]” (Motta, 2002, p. 37). Tomando como inspiração

essa definição, estamos pensando a educação como uma ação que articula gerações, uma vez que uma das suas funções é justamente a transmissão de conhecimentos as/aos consideradas/os mais jovens, seja isso na escola ou mesmo na formação inicial e continuada. A educação diz de um conjunto de saberes que são construídos ou mesmo exigidos pela sociedade e que dizem da sua organização social, política e cultural. Considerando que os modos de ser e estar no mundo não são dados e, tampouco naturais, a educação entre gerações toma um importante sentido. Ela é uma necessidade e diz de um trabalho de produção e socialização de conhecimentos que garanta a outras gerações a preparação para vida em sociedade, as negociações entre continuidades e descontinuidades que dizem de um projeto de sujeitos e de Nação. Trabalhar com a produção dessas três intelectuais negras é evidenciar essas relações intergeracionais na sua dimensão educativa e socializadora.

Trabalhar com as três autoras negras que desenvolveram suas pesquisas em diferentes momentos históricos, tanto na história do Brasil quanto na história do Movimento Negro, é trabalhar com essa relação intergeracional, considerando raça, gênero e educação. Mais do que isso, diz dessa ideia de continuidade social que as relações de geração e gênero nos colocam. Como destaca Alda Motta sobre as relações entre geração e gênero (2002, p. 37) não é possível “ignorá-las ou menosprezar sua importância analítica, principalmente na construção de diferenças e de desigualdades sociais”.

Complementando o exposto, Sarmiento (2005, p. 363) explicita que a geração “não dilui os efeitos de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos”. A partir disso, reconheço que sou resultado de gerações de mulheres negras pesquisadoras que me antecederam e, em meio às lutas, singulares e coletivas, hoje, faço-me presente na universidade. No entanto, antes de mim, outras vieram e estas eu reverencio. Reverencio pela oportunidade de me possibilitarem ocupar e vivenciar um ambiente que, há alguns anos, eu acreditava que não era para pessoas como eu, uma mulher negra e pobre. E, de antemão, quero dizer que esses marcadores são significativos, não só para a construção da minha subjetividade de mulher negra e de baixa condição socioeconômica, mas para que compreendam a representatividade desta pesquisa e de como se deu o nosso encontro.

Um encontro que perpassa a minha trajetória, a minha constituição como mulher, negra, professora, pesquisadora e tantas outras subjetividades, mas que, de alguma forma, diz de questões que atravessam um coletivo, outras mulheres, negras, educadoras. E, por considerar “falar” de um coletivo, tencionando “falar da gente”, como consta no título deste

capítulo, recorri à crônica, que é um gênero que oportuniza escrever sobre acontecimentos corriqueiros e correlacionar fatos do cotidiano com fatos fictícios. Assim fiz. Escrevi a crônica relacionando algumas experiências.

Foucault (2007a) compreende a experiência como elemento do qual saímos transformados a partir daquilo que não é só o nosso passado, mas que nos constitui e, portanto, faz parte do nosso presente. É algo que transcende o campo do singular, uma vez que acontece em constante relação com o outro, com o mundo ao qual estamos inseridas e inseridos (Revel, 2002). É importante ressaltar que na crônica há também partes que não dizem das minhas experiências. Mais uma vez, é a licença poética. Faço essa conexão, pois vejo a escrita como algo que permite isso. A crônica mostra um encontro de gerações de duas mulheres negras que vivem momentos diferentes na vida, em que uma se encontra cansada, mas precisa seguir trabalhando, para o seu sustento e o de sua família; a outra quer seguir outros caminhos, vê nos estudos, na educação a oportunidade de melhores condições. A avó não entende a menina, e esta sofre por isso. De onde vem essa “falta de entendimento”? De não compreender que outros caminhos podem ser seguidos? As mulheres, muitas vezes, não veem que há outras possibilidades por apreenderem, internalizarem a partir do contexto, qual(s) lugar(s) lhes é(são) permitido(s).

A crônica, ao retratar os encontros e desencontros de duas gerações, anuncia a complexidade do par idade/geração que, para além de sua dimensão fundante da vida social, como nos mostra Alda Motta (2002), assim como ocorre com o gênero e a raça, projeta-se numa abrangência temporal. Avó e neta são de tempos distintos que se encontram e se permitem construir e desconstruir significados daquilo que é, ao mesmo tempo, “natural” e social. A crônica e a tese se inspiram na afirmação de Alda Motta de que o “tempo das gerações tem um sentido eminentemente social e histórico”, o que significa dizer que o “tempo dos indivíduos é expresso mais perceptivelmente pela idade, mas é também socialmente construído [...] (Motta, 2002, p. 41). Trabalhar com a categoria de geração não significa que o tempo é o mesmo para todas as pessoas, desprezando seus pertencimentos de raça e gênero. Muito pelo contrário, a geração se institucionaliza e adquire significado social a partir da ideia de grupo social que é legitimado “para realizar, ou não, tal ou qual ação social” (Motta, 2002, p. 41).

Na intenção de organizar a escrita deste trabalho, de forma que possam compreender o meu processo formativo, a minha trajetória e como cheguei até aqui, além dos processos formais que constituem uma pesquisa, isto é, os objetivos, o percurso metodológico, o *corpus* e a análise, este capítulo, que é uma introdução, está organizado da seguinte forma: 1.1 Os

caminhos formativos pelos quais fui me constituindo mulher, negra, professora, pesquisadora, em que faço uma breve retrospectiva acerca do meu processo de formação desde o ensino médio, a graduação e o mestrado até chegar ao doutorado. Posteriormente, no subtópico 1.2 *Objetivos, percurso metodológico e tencionamentos a partir do campo*, apresento os aspectos formais que constituem a pesquisa, bem como a escolha metodológica e os tencionamentos que surgiram a partir do campo, dos referenciais teóricos e das leituras, temáticas cuja abordagem se fez importante mediante a proposta do trabalho. Por fim, no 1.3 *Educação e raça: questões sociais e a pesquisa*, traço um panorama geral de como e talvez por que as questões acerca de educação e raça são centrais para a/na pesquisa, o que se deve também à proposta desta.

Tenho a necessidade de me apresentar, de dizer quem é a pessoa, a mulher que tece as palavras que seguem. Assim, acredito que poderão formar uma imagem de mim e, a partir daí, compreender como a construção desta pesquisa resulta de questões pessoais e de formação docente. Assumo, assim, a perspectiva pós-estruturalista, que, conforme Guacira Louro (2007, p. 239), “valoriza (e opera com) o local e o particular”. Interessada nos saberes, interseccionados pelas questões de raça e gênero que três educadoras negras precursoras no ensino superior produzem, argumento que o que elas propõem não se limita à população negra, mas diz de uma proposta de educação, de sujeitos e de um projeto de Nação mais igualitário e democrático.

Construo e escrevo sozinha, mas junto², em parceria com o meu orientador, Anderson Ferrari, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – Gesed³, com as mulheres negras educadoras que dão vida a esta pesquisa, com todas as mulheres, especialmente, as mulheres negras, que vieram antes de mim e que tornaram a caminhada possível. Esse processo de apresentação é preciso, uma vez que uma pesquisa não se faz sozinha, antes, é uma ideia que parte de alguém. E esta pesquisa não é só a idealização de uma busca por escrever, estudar, investigar algo, um determinado assunto, mas é a realização de um desejo, da procura por um lugar em um espaço que há muito nos disseram que não podíamos estar. E aqui eu me encontro.

² Por considerar que a construção deste trabalho se dá em um coletivo, em alguns momentos, a linguagem adotada está no plural, inclusive quando se refere a processos que afetam uma parcela da sociedade, em outros momentos, ao expressar minha opinião, assumo a linguagem no singular.

³ Grupo de estudo fundado em 2010, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Suas ações de ensino, pesquisa e extensão concentram-se em temáticas relativas a sexualidades, gêneros, corpos e intersecções, a partir de perspectivas pós-críticas, especialmente as perspectivas pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos. Está sob a coordenação de Anderson Ferrari, Roney Polato e Felipe Bastos.

1.1 OS CAMINHOS FORMATIVOS PELOS QUAIS FUI ME CONSTITUINDO MULHER, NEGRA, PROFESSORA, PESQUISADORA

Como disse anteriormente, outras vieram antes de mim, ocuparam e ainda ocupam o ambiente do ensino superior, por isso tenho a consciência de que “acabei de chegar”. Assim, irei me apresentar e, a partir disso, anseio que possam, mesmo que de forma rápida, construir uma imagem de mim que justifique os interesses pessoais e acadêmicos da pesquisa. Este é um dos meus anseios na produção deste trabalho, que, após vocês lerem este texto, questionem como mulheres negras educadoras se aproximam de Petronilha Gonçalves, de Nilma Gomes e de Núbia Moreira, pesquisadoras que compõem esta escrita e lhe dão vida e que construíram e continuam construindo na, com a e pela Educação.

Por ora, apresento-me: sou Silmara Aparecida dos Santos e, em mim, há muitas... sou mulher, negra, nascida na cidade de Lavras-MG, filha de uma mulher negra, Kátia Isaú – faxineira, que, por não ter tido a oportunidade de estudar, realidade de muitas mulheres no nosso país, não aprendeu a ler e a escrever; de um homem negro – Ednaldo Pereira, que terminou o ensino médio depois de alguns anos que deixara os estudos. Sou neta de Maria Aparecida Januário, mulher negra, que estudou até o primeiro grau⁴, faxineira, e criou minha irmã, meu irmão e eu, ambos mais velhos do que eu.

E por que contar isso? Falar de onde eu vim neste trabalho? Porque dizer da minha história é falar daquilo que me constitui como mulher-negra-educadora-pesquisadora. Eu não nasci dessa forma, com essas subjetividades, fui me tornando conforme as vivências e experiências que fui tendo na minha trajetória, construindo-me, com base nas concepções de Foucault (1988) acerca da constituição dos sujeitos, em uma relação intrínseca com as relações externas. O filósofo argumenta que o sujeito, como um objeto, é historicamente constituído a partir das relações exteriores (Revel, 2002). E, como tal, fui me (re)fazendo em meio aos diversos contatos internos e externos imbricados em uma conjuntura social e cultural permeada pelo poder-saber-verdade (Foucault, 1984).

Assim sendo, os sujeitos são corpos que vão criando e refletindo as diversas vivências experienciadas no interior das relações de saber e de poder. Há diferentes modos que possibilitam que os indivíduos, imersos em uma conjuntura, tornem-se sujeitos (Rabinow;

⁴ O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais (BRASIL, 2018, s/p).

Dreyfus, 1995). E são esses modos, permeados pelo saber-poder, pelos discursos fabricados e (re)produzidos, que vão caracterizando as pessoas. Considero importante ressaltar que o que Foucault (1988) compreende como sendo “poder” não é a ideia comumente relacionada a dominação *versus* dominado, isto é, em que um detém o poder (dominador) sobre o outro (dominado), mas como algo presente e que transita nas relações. Nas palavras do filósofo:

“O poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou um grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos do poder não deve postular, como dados iniciais a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; [...] enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault, 1988, p. 89).

A referida citação pode dar a falsa impressão aos leitores e às leitoras de que o poder era o objeto de análise de Foucault. “Este não é absolutamente meu problema: procuro fazer aparecer essa espécie de camada [...] a interface do saber e do poder, da verdade e do poder” (Foucault, 2015, p. 224). São os sujeitos como resultados das relações de poder que Foucault está interessado. Por isso, esse autor e sua analítica de poder são inspiração para as análises sobre as relações de raça e gênero nas dissertações e teses das três mulheres negras intelectuais. “A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder?” (Foucault, 2015, p. 221-222).

Dessa maneira, o poder não é uma espécie de “objeto” que uns detêm e outros não, o poder está imbricado nas instituições, nas relações, nos indivíduos, na sociedade e em seus mecanismos de funcionamento. “O poder está em toda a parte: não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1988, p. 89). E porque há poder, há também a possibilidade de resistência. E, resistindo, tenho ocupado o ambiente acadêmico, tenho me feito/descoberto uma mulher, negra e pesquisadora. Processos subjetivos que são também educativos, na medida em que me modificam, tornam-me outra de mim mesma. E é desse(s)

espaço(s) que me posiciono para falar, que “solto” a minha voz, que grito que estamos presentes!

No entanto, é importante dizer que os processos de adentrar o universo acadêmico se deram com muita dificuldade. Faço parte do grupo de pessoas que foram as únicas da família a chegar no ensino superior. Não, a meritocracia nada tem a ver com isso. Cheguei, porque lutas tiveram que ser travadas, políticas públicas conquistadas. Nada foi dado. Recorrendo às percepções de Djamila Ribeiro (2017, p. 25), a pesquisadora diz que “mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! – e, sendo assim, nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito a voz e melhores condições”. Assim, ocupar a/estar na universidade é deslocar-nos dos ambientes que nos colocaram como únicos, é construir novos lugares visíveis de fala. É nesse sentido que escrevo este texto. Em certa medida, em tom de denúncia, protesto, com vontade de dizer dos inúmeros processos que (in)visibilizam pessoas negras em esferas como as instituições de educação superior.

Tenho orgulho em dizer que precisei de ações afirmativas, de políticas públicas ao longo de minha vida, inclusive para ingressar na universidade, onde estou e permaneço, hoje, cursando o doutorado. Recorri a uma das ações afirmativas, antes mesmo de ingressar na universidade, ao fazer a minha inscrição para o Exame Nacional do Ensino Médio⁵ (Enem), em que alunas e alunos de escolas públicas eram isentos automaticamente da taxa a ser paga para fazer a prova. Só fiz por isso, uma vez que, na época, não tinha condições financeiras para pagar o valor exigido. Houve um percurso para chegar até aqui que foi atravessado por políticas públicas, e considero importante citar os caminhos acadêmicos pelos quais andei.

No ano de 2008, estudando no primeiro ano do ensino médio em escola estadual, tive a oportunidade de participar de um programa vinculado à Universidade Federal de Lavras (Ufla), o Bolsa de Iniciação Científica Júnior⁶ (BIC-Júnior). Fui integrante do programa durante todo o ensino médio (2008 a 2010) e desenvolvi uma pesquisa sob a orientação da

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

⁶ Programa que tinha como finalidade oferecer aos adolescentes a chance de ingressar no universo acadêmico, isto é, de conhecer um pouco sobre o âmbito das instituições de ensino superior, desenvolvendo projetos de pesquisas em diversas áreas, e muitos/as acabam vivenciando e experienciando espaços e pesquisas que se tornam não apenas projetos, mas sim escolhas de vida.

professora Cláudia Maria Ribeiro sobre o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)⁷, problematizando inúmeras questões acerca da saúde, da sexualidade, da construção da subjetividade de adolescentes dentro e fora do espaço escolar.

Realizar essa pesquisa e estar nesse programa foi significativo na minha formação pessoal e profissional, pois iniciava no universo acadêmico e começava a me reconhecer como parte desse espaço. Reconhecer, pois, até então, não visualizava a universidade como sendo um lugar em que eu pudesse estar. Não fazia parte do meu contexto, e as pessoas a minha volta enfatizavam isso por meio de discursos que expressavam que, na faculdade, não havia espaço para pessoas como eu, “pobre e negra”, o que, por muito tempo, considerei como verdade única e absoluta (Foucault, 2004).

Os discursos que constituem a estrutura social e são disseminados nela encontram no poder, na instauração de verdades, formas de validar sua existência. E, nessa inter-relação, vão moldando a forma de ser dos sujeitos, suas subjetividades. São “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2007b, p. 55), isto é, transitam pelo tecido social – instituições, relações, sujeitos – formando-os, constituindo-os, assujeitando-os. Tomando como base as ideias de Chimamanda Adiche (2019), esses discursos construíram verdades que me fizeram acreditar numa história única, e isso se configura como um perigo, uma vez que institui lugares, algo como sendo apenas isso, impossibilitando outras coisas. Sinto a necessidade de fazer um comentário – morei a minha vida toda próximo à Universidade Federal de Lavras, cerca de 5 min. de caminhada e, mesmo assim, era um espaço muito distante para mim.

Em 2011, ingressei na Ufla como estudante do curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas literaturas. Nesse momento, os conhecimentos e as vontades se ampliaram, criaram novas formas, transformaram-se, foram construídas e desconstruídas muitas experiências vivenciadas. No segundo período, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), orientada pela professora Cláudia Maria Ribeiro, com uma pesquisa nomeada *Banco de Aparatos Culturais para Subsidiar Processos Educativos nas Temáticas de Sexualidade e Gênero*, realizado no período de dois anos. Nesse mesmo período, ingressei no grupo de estudos *Relações entre a filosofia e a educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente*, coordenado

⁷ O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção de doenças e promoção da saúde.

também pela Profa. Cláudia Ribeiro, do qual faço parte até hoje. Integrar o grupo de estudos subsidiou a minha formação e vem dando suporte a ela, auxiliando na compreensão tanto das teorias quanto dos processos de construção e desconstrução das verdades enraizadas nos sujeitos e no meio social.

Em agosto de 2013, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁸ – Português, coordenado pela professora Helena Maria Ferreira do Departamento de Ciências Humanas (DCH) da Ufla. Tive a oportunidade de vivenciar o âmbito escolar de outra forma, conheci a sala de aula pelo viés da prática e não somente da teoria. Estive nesse momento de outro lado, o lado mais perto do quadro, do giz, do apagador, das carteiras, das/os estudantes, enfim, o lado da/o professora/o. E, conhecendo esse lado, já não havia mais volta, era isso mesmo que queria para mim. E assim foi. Formei-me na graduação em Letras – Português/Inglês em 2015.

Ainda nesse ano, ingressei no Mestrado em Educação da Ufla. Uma oportunidade que me possibilitou conhecer novas pessoas e suas vinculações com as pesquisas, mais ainda, propiciou-me percorrer os caminhos da educação pelas trocas acadêmicas. A partir da leitura e estudo de diversos textos científicos, pude aprofundar em teorias e teóricas/os que contribuíram e continuam contribuindo de maneira significativa para a produção de conhecimentos no campo da educação, nas teorias pós-críticas. Adentrei por estradas desconhecidas, caminhei por estudos complexos na tentativa de compreender os sujeitos e os intrincados processos de subjetivação; percorri possibilidades movida pelo desejo de saber e de problematizar. Mas um saber não buscando uma resposta pronta, finita, acabada, mas sim que pudesse despertar outras perguntas, outros questionamentos que podem gerar outros... outros e mais outros. Interessei-me pelo processo da busca, pela vontade de conhecer o até então desconhecido. Aqui, nesse momento, comecei a me perceber como pesquisadora, a ver esse marcador como parte da minha subjetividade. Eu, uma mulher negra, agora me identificava também como pesquisadora. Desenvolvi a minha dissertação intitulada *Navegando pelo imaginário das águas: gênero e sexualidade nas lendas brasileiras*⁹.

O processo de estar no mestrado foi importante para mim no sentido de começar a questionar algumas questões preestabelecidas socialmente, a começar a olhar com outros

⁸ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2020).

⁹ Dissertação defendida em 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/15466>. Acesso em: 18 abr. 2022.

olhos os processos que nos constituem, que nos definem na conjuntura social, cultural e histórica. Questionamentos como: quais são os espaços ocupados pelas mulheres negras? Onde estão essas mulheres? Quais são as (não) representações das mulheres negras nas diferentes esferas sociais? Quais os processos que (in)visibilizam essas mulheres? Mulheres como eu. Não sei dizer por que essas perguntas começaram a se fazer presentes nesse momento de estar na pós-graduação e não antes, mas me inquietavam. E, dessa inquietação, chego ao doutorado com a presente pesquisa, que, agora, na intrincada relação com a escrita, ganha corpo, vida, existência.

No ano de 2018, tentei o processo de seleção de doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com esta mesma pesquisa. No entanto, não ingressei nesse ano. No ano seguinte, prestei a seleção novamente e fui aprovada. Hoje, estou aqui, com uma bolsa fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), construindo este trabalho, falando daquilo que me inquieta, incomoda, dói em mim e no meu povo, nas inúmeras mulheres negras, que, por influência de um processo histórico que instaurou a desigualdade, não conseguiram e ainda não conseguem chegar também às instituições educativas de ensino superior.

1.2 OBJETIVOS, PERCURSO METODOLÓGICO E TENCIONAMENTOS A PARTIR DO “CAMPO”

A minha trajetória me trouxe até aqui, até o momento presente, em que tenho a oportunidade de desenvolver não só esta pesquisa e escrita, mas também um trabalho que tem como discussão central mulheres negras, suas produções e contribuições para o campo educacional. Senti a necessidade de construir uma pesquisa cujo tema relacionasse mulheres negras e educação, motivada, assim, pela **questão-problema**: *Quais as contribuições da produção intelectual de três educadoras negras – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira – para o campo da educação?* Tem como **objetivo principal**: conhecer e discutir a produção intelectual – as dissertações e teses – de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira, ressaltando suas contribuições para a educação ao considerar as questões de raça e gênero. Os **objetivos específicos** são: 1- problematizar a (in)visibilização de mulheres negras no âmbito acadêmico; 2- conhecer a trajetória intelectual das três educadoras negras; 3- refletir sobre a intersecção entre gênero e raça na produção intelectual dessas educadoras; 4- Discutir as contribuições das produções das educadoras negras para o campo da educação.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira, que foram precursoras no ensino superior, convidam-nos a questionar sobre os processos educativos dos sujeitos a partir de questões como gênero e raça. Essas mulheres resistiram ao construir, ocuparem, conquistarem outros espaços, lugares estratégicos de aprendizado, de conhecimento, de tomada de decisões, de compartilhamento de saberes, dando visibilidade ao campo educacional e às temáticas que estudam, ou seja, gênero, raça, classe, escolaridade, entre outras.

Para a construção desta tese, inspiramo-nos na perspectiva foucaultiana e nas teorias advindas do Movimento Feminista e do Pensamento Feminista Negro. Assim, subsidiadas/os por tais perspectivas problematizamos os sujeitos, os processos e as relações que nos constituem e constituem o nosso contexto social, bem como os discursos que (des)estruturam o nosso meio, as lutas que atravessam gerações e impactam modos de existência, inserção e permanência em diversos espaços. E fizemos isso tendo como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, uma vez que utilizamos as produções intelectuais, ou seja, as dissertações e teses das educadoras negras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira, observando com qual conceito e quais sentidos de educação essas mulheres trabalham, quais foram os objetos de investigação na trajetória acadêmica, quais as conclusões que tiveram, considerando raça e gênero na educação, e o que as pesquisas apontam como potencialidades para o campo da educação.

A pesquisa bibliográfica se configura como sendo aquela “desenvolvida com base em material já elaborado [...] se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema” (Gil, 2002, p. 44). Sendo assim, um dos passos para a construção da pesquisa foi a busca pelas dissertações e teses das três educadoras negras. Diferentemente da tese, a dissertação de Petronilha Gonçalves não estava disponível na internet, assim, em 2023, entrei em contato por *e-mail* com a biblioteca da UFRGS para consegui-la. Como resposta obtive que a dissertação estava sendo digitalizada para ser disponibilizada no repositório da universidade. Em janeiro de 2024, tive acesso ao documento.

Com a dissertação de Nilma Gomes foi um processo parecido. O documento não está disponibilizado na internet, então entrei em contato com a biblioteca da UFMG e prontamente me responderam que fariam a digitalização do documento, que me foi enviado três meses depois. A tese da educadora também não está disponível *on-line*. Entrei em contato com a biblioteca da USP, mas, no momento, passava por uma reforma que impossibilitava o acesso aos arquivos e não tinha uma data para o encerramento da obra. Após indicação do meu

orientador sobre um livro da Nilma Gomes, no qual a tese foi publicada, consegui o documento. Já as produções de Núbia Moreira, ambas estão disponibilizadas na internet.

A escolha das três educadoras negras não se deu de forma aleatória e foi realizada quando esta tese era somente um projeto de pesquisa para ser submetido à seleção de doutorado do Programa de pós-graduação em Educação da UFJF. Como já dito inicialmente e reafirmado ao longo do trabalho, queria falar de mulheres negras, de educação entrelaçada com raça e gênero, dos inúmeros processos que nos (in)visibilizam como docentes no espaço acadêmico e, para isso, pesquisei sobre a trajetória de algumas professoras que atuavam no ensino superior. Com um recorte a partir das trajetórias no campo educacional e algumas no campo político, com as temáticas que desenvolveram suas produções intelectuais – dissertações, teses, livros, artigos, indicando contribuições importantes para o campo educacional, especialmente, ao se considerar questões relacionadas a raça e etnia, classe, gênero, movimentos sociais, defini as três educadoras – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira.

Três mulheres educadoras e atuantes no ensino superior que ingressaram em tempos geracionais diferentes na universidade e isso diz do contexto de cada uma, bem como de suas pesquisas. Petronilha Gonçalves ingressou na universidade como discente em 1960 e, na pós-graduação, em 1976, ambos os cursos em período ditatorial. A educadora, por indicação do Movimento Negro, foi a primeira mulher negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2002-2006). Nessa condição, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 21 de março de 2011, foi admitida pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil.

Nilma Lino Gomes ingressou como discente na universidade em 1984 e, na pós-graduação, em 1991. Deu entrada na graduação quase ao final da Ditadura Militar. A educadora integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) (2013-2014), a primeira reitora negra de uma universidade no país. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta Dilma Rousseff.

Petronilha Gonçalves e Nilma Gomes ingressam na academia em tempos ainda mais difíceis do que os atuais, na efervescência de lutas empregadas pelo Movimento Feminista e

pelo Movimento Negro, com diferentes reivindicações, uma é comum, a busca pela igualdade de acesso e condições de existência. Núbia Regina Moreira surge na academia na efervescência desses movimentos e de conquistas advindas das lutas, ingressando na graduação em 1992 e, na pós-graduação, em 2005. A educadora trabalhou em frentes na universidade em que atua, a Uesb, como em cargos de coordenação do programa de pós-graduação em Educação, foi vice-coordenadora e é líder do grupo Oju Obinrin Observatório de Mulheres Negras.

A seleção dessas mulheres, bem como de suas produções, para comporem o *corpus* de análise desta pesquisa está relacionada à atuação delas no campo educacional como docentes do ensino superior. Essas mulheres interferiram e interferem na história, contribuindo para avanços na educação, especialmente nas discussões das questões de raça e etnia, gênero, classe, desigualdade e movimentos sociais. Três mulheres educadoras negras de gerações diferentes que precedem a minha geração, a minha entrada na universidade como discente, que aconteceu em 2011 e, na pós-graduação, em 2015. As inserções, atuações, produções dessas mulheres educadoras negras dizem de possibilidades outras para mim e para outras mulheres, outras gerações.

Para estar, ser um corpo presente no ensino superior, precisei percorrer caminhos, fazer escolhas, renunciar, resistir aos processos culturais, sociais e históricos que diariamente nos subjetivam (Foucault, 2004), nos constroem, nos impõem formas de ser, estar nas diferentes esferas. Estamos nos referindo aos processos de subjetivação, seguindo as pistas de Michel Foucault (2004, 2014), um autor que se dedicou a problematizar a questão do sujeito, nas suas relações com os saberes, com as tramas do poder e com a estética da existência. Ao analisar o seu trabalho, Foucault (2014, p. 118) esclarece que procurou “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura...”. É nesses processos, nos discursos que vamos vivenciando as experiências de nos construirmos, a nossa subjetividade.

De acordo com as teorias foucaultianas, a subjetividade está ligada às inúmeras experiências que o sujeito possui imbricadas nas relações de saber e poder e que o constituem (Revel, 2002). Assim, complementando tal concepção, com base nos estudos de Michel Foucault, Dianna Taylor (2018, p. 221) afirma que a subjetividade não é “um estado que ocupamos, mas uma atividade que realizamos” e esta é feita a partir de diferentes práticas, por meio de múltiplas experiências.

Os discursos, as instituições, os padrões preestabelecidos, os diferentes espaços sociais, a organização da sociedade de maneira geral constantemente nos subjetivam, vão

sendo internalizados e moldando o nosso modo de ser. Cardoso Júnior (2005, p. 349) argumenta que “o sujeito agora se desfaz em uma série de processos que multiplicam as subjetividades que são mais ou menos montáveis e desmontáveis”. Assim, como sujeitos imersos em um contexto, vamos nos montando e desmontando, (des)fazendo-nos. E são esses processos de subjetivação, com base nas teorias foucaultianas, que nos interessam nesta pesquisa, ou seja, importa compreender: como os sujeitos vão se constituindo, especialmente as mulheres negras educadoras nos seus processos de se constituírem pesquisadoras na educação? Como os discursos, as relações de saber-poder afetam o (re)existir dessas mulheres e aparecem nas suas pesquisas e produções no campo da educação? Como as questões interseccionais de gênero e raça afetam os seus modos de vida e como nos convidam a pensar as potencialidades das suas produções para o enfrentamento dessas questões na educação? Como os sujeitos resistem a esses e a vários outros processos?

Os sujeitos estão imersos em relações de saber-poder e, para Foucault (1988), onde há relação de poder, há a possibilidade de resistência. Nas palavras do filósofo, “eu quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência” (Foucault, 1994 citado por Castro, 2009, p. 387). A possibilidade da luta vem não de um ato específico, da reivindicação de um direito, mas sim das estratégias de luta. Assim sendo, as mulheres negras resistem quando integram espaços que antes não lhes eram permitidos, quando passam a fazer parte de instituições como a universidade, quando assumem cargos políticos, quando estão à frente de organizações, quando cruzam o que foi colocado como espaço único, marginalizante e ultrapassam fronteiras, construindo possibilidades múltiplas.

A subjetividade da mulher, da mulher negra de maneira mais específica, sofre impactos de variados processos, inclusive o histórico, o que molda a sua existência, a maneira de se ver, de se perceber e de ser percebida na sociedade. Conforme enuncia Grazielle de Oliveira (2006, p. 125), “a sociedade assumiu que o lugar do negro na sociedade é, naturalmente, um lugar de subordinação, dominação e inferioridade”. Uma concepção que permeia as relações até os dias atuais e que instituiu às pessoas negras um lugar à margem do contexto social. Para as mulheres negras, tais questões foram ainda mais árduas, uma vez que estas foram exploradas economicamente, socialmente e sexualmente (Oliveira, 2006).

A mulher negra tem sua existência atravessada por questões de raça e de gênero. Garcia, Muniz, Zacheo (2021) expressam que tais pontos influenciam significativamente na subordinação destas como sujeitos, e ainda mais quando se considera o aspecto educacional. A falta de acesso à educação de qualidade, por exemplo, destina a população negra a

condições inferiores socialmente, nega de forma “sutil” a possibilidade de ascensão econômica (Silva, 2020). É, em certa medida, o que comumente se denomina como “efeito dominó” – sem educação, sem melhores oportunidades de emprego e, conseqüentemente, sem boas condições de renda, sem qualidade de vida.

1.3 EDUCAÇÃO E RAÇA: QUESTÕES SOCIAIS E A PESQUISA

Assim sendo, os corpos das mulheres negras são impactados pelas questões sociais e isso constitui o seu ser, a sua existência. Há problemas como a baixa escolaridade, dificuldade de acesso à educação motivada pela desigualdade social, que impedem o pleno desenvolvimento da mulher negra socialmente (Garcia; Muniz; Zacheo, 2021); que dificultam a sua visibilidade, tornando-a invisível, assim como os processos que a constroem. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2018) fala da importância de especificar de que mulheres se está falando, uma vez que, caso isso não seja feito, corre-se o perigo de considerá-las um bloco monolítico e, portanto, invisibilizar as questões singulares que as atravessam, como, por exemplo, gênero e raça e como esses marcadores afetam a mulher negra.

Tendo como base essa discussão, Djamila Ribeiro (2017, p. 24) aponta a necessidade de se nomear uma determinada realidade, uma vez que “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. É fundamental pensar nas “afet(a)ções”, isto é, no jogo das palavras, nas ações que afetam o sujeito, nesse caso, a mulher negra. Esta em si já é afetada socialmente por ser mulher, considerando as questões de gênero e raça, é diretamente atravessada por ser mulher, por ser negra e, na maioria das vezes, também por ser pobre (Silva, 2020). Com base nisso, João Paulo Santos e Núbia Moreira (2017, p. 1.123) argumentam que “a carência de oportunidades associada à pobreza são condições racializadas e historicamente constituídas e devem ser interpretadas como tal”. Um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) mostra que, no campo educacional, a inserção das pessoas negras tem crescido, no entanto, ainda é preciso caminhar mais para se chegar ao passo de considerar igualitário. Veremos essas informações mais especificamente adiante.

No âmbito educacional, não é diferente, ainda mais para as mulheres e, em especial, para as mulheres negras. A partir de dados disponibilizados pelo IBGE (2021), em um informativo denominado *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, é possível perceber que a presença das mulheres no sistema educacional vem crescendo gradativamente ao longo dos anos, ao ponto de evidenciar que as mulheres brasileiras

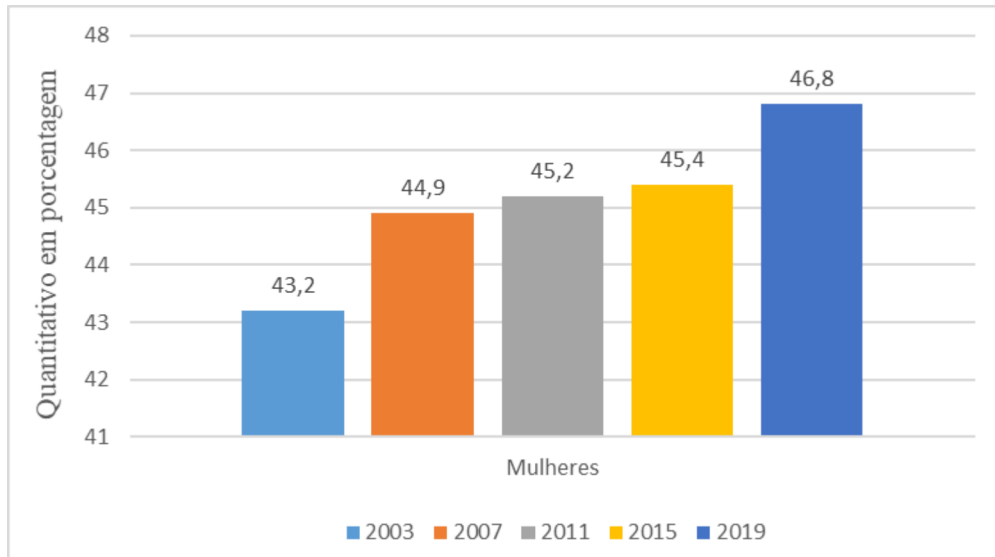
atualmente são mais instruídas que os homens. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) (2019), na população com 25 anos ou mais, aproximadamente 40,4% dos homens não possuíam instrução educacional ou não tinham completado o fundamental, contra a proporção de mulheres que era de 37,1%. Nessa continuação, a porcentagem de pessoas que alcançaram o nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e de 19,4% entre as mulheres, totalizando cerca de 4,3% de diferença entre eles (IBGE, 2021).

Realizando uma atualização e um comparativo de algumas informações a partir de dados disponibilizados pela Pnad Contínua (2022), a porcentagem de pessoas do sexo masculino com 25 anos ou mais que concluíram a etapa do ensino básico obrigatório passou de 47,5% (2019) para 51% (2022); das mulheres foi de 52,2% (2019) para 55,2% (2022), mostrando que “em 2022 mais da metade das mulheres [continuavam] a ter, ao menos, o ensino médio completo” (PNAD, 2022, p. 4).

As estatísticas ainda mostram que, ao que se refere a frequência e permanência no ensino superior, as mulheres estavam à frente dos homens com uma taxa de 29,7% contra 21,5%, totalizando 8,2% de diferença. Assim sendo, de acordo com o documento, “uma mulher de 18 a 24 anos tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o ensino superior do que um homem da mesma faixa etária” (IBGE, 2021, p. 5).

Ainda de acordo com os dados da Pnad Contínua (2022), o percentual de pessoas com ensino superior completo subiu de 17,5% (2019) para 19,2% (2022). Estima-se que, entre pessoas de 18 a 24 anos, 24,5% possuem nível superior completo. Dados de 2021, para os quais ainda não houve atualizações específicas, expressam que as mulheres, ao longo dos anos, têm ocupado as universidades como docentes. Veja o gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Mulheres docentes no Ensino Superior



Fonte: IBGE, 2021.

O gráfico expressa a porcentagem de mulheres presentes no ensino superior como docentes entre os professores das instituições desse nível de ensino, mostrando que, em 2003, a porcentagem era de 43,2% e, em 2019, foi de 46,8%, um aumento pouco significativo ao considerar que são 16 anos de diferença. Ao considerar o recorte temporal, cabe ressaltar que as educadoras negras foco deste estudo, que são docentes do ensino superior, compõem esse quantitativo. Petronilha Gonçalves ingressou na universidade como docente em 1989, Nilma Gomes em 1995 e Núbia Moreira em 2001.

Outro aspecto que chama nossa atenção é que não há delimitação quanto às instituições de atuação, às unidades federativas, nem ao recorte de raça dessas docentes, fazendo-nos questionar: quem são essas mulheres? Essa pergunta nos remete novamente à ideia de Sueli Carneiro, apresentada anteriormente, de que é preciso salientar de que mulheres estamos falando. Assim, quem são essas mulheres docentes no ensino superior? Apesar de os dados expressarem avanços significativos acerca da inserção e permanência das mulheres na educação, é importante frisar que o acesso a esse sistema ainda acontece de maneira desigual.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), acerca da inserção de estudantes e docentes negras nas instituições de ensino superior não se dão de forma evidente, uma vez que não são explícitos quanto às variáveis de raça e cor. Pode-se perceber que as instituições são majoritariamente compostas de docentes do sexo masculino. Analisando os dados disponibilizados, é possível identificar que, em 2018, considerando o ensino em nível superior nas redes públicas e privadas no país, aproximadamente 16,4% são pessoas autodeclaradas negras. Destas, apenas 2% são pretas/os

e o restante, isto é, 14,4%, pardas/os. Em uma gritante dessemelhança e, portanto, desigualdade, a maioria é composta de brancas/os, sendo aproximadamente 52,9% (INEP, 2019).

Ao encontro dessas informações, Camila Pereira, Anamaria Pererira e Fernando Pocahy (2021, p. 1.363), com base em pesquisa realizada, afirmam que “a docência universitária possui menos de 3% de mulheres negras com doutorado”. João Paulo Santos e Núbia Moreira (2017, p. 81) mostram que o fato de as mulheres ainda serem minorias nas Instituições de Ensino Superior (IESs) está diretamente ligado às questões raciais, a heranças escravocratas enraizadas socialmente. Nas palavras do autor e da autora, “a educação para a mulher negra aconteceu de modo limitado em comparação àquela dispensada aos homens. Para os negros, a condição de aprendizagem era ainda degradante, haja vista sua condição estigmatizada pela cor de sua pele e pelas heranças escravocratas”. Complementando as ideias empregadas pelo pesquisador e pela pesquisadora, a educação à mulher negra ainda acontece de modo limitado por conta de sua cor, de sua condição como mulher e por sua situação econômica, ou seja, por sua classe.

Considerando os pressupostos, mulheres negras, quando se fazem presentes em esferas como as instituições educativas de ensino superior, como estudantes e como docentes, resistem. Resistir na concepção foucaultiana (2004), ou seja, como fonte de (re)criação, como forma de transformação. Foucault (2004, p. 17) compreende a resistência como algo que “não é unicamente uma negação. Ela é um processo de criação. Criar e recriar, transformar a situação, participar ativamente do processo, isso é resistir”. Assim, mulheres como Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira resistiram aos constantes processos que (in)visibilizam sua existência ao estarem na educação superior.

Recorrendo novamente a Pereira, Pereira e Pocahy (2021, p. 21), ressaltamos que “a existência de mulheres negras professoras e pesquisadoras, nesses espaços, mostra-se como uma forma de existência e combate à supremacia branca, que insiste em monopolizar os territórios científicos e diversas outras esferas sociais”. Apoiado nisso, como mostram Maria Aparecida Crisostomo e Marcos Antônio Reigota (2010, p. 93), a partir do instante em que mulheres negras passam a fazer parte, a ser/estar presentes “como docentes na universidade e em posições sociais e profissões em que antes não lhes era permitido, promoverá a construção de identidades diversificadas, com novos modos de existência e representações que poderão contribuir para a consolidação de uma sociedade plural”. Oportunizam que outras mulheres também estejam. No entanto, não sem sacrifícios, sem choro, sem dúvidas, sem dor. Assim foi para mim.

Em meio à dor, temos feito nossos corpos, temos nos feito, mulheres, mães, produtoras, pesquisadoras e outras tantas. Temos construído outros percursos possíveis, vivências singulares que refletem nas possibilidades de um coletivo.

E, quando se insere em um ambiente que lhe foi negado historicamente, pode se sentir, perceber-se, na concepção de Patrícia Collins (2016), como uma *outsider within*¹⁰, em uma tradução aproximada *forasteira de dentro*. De dentro do contexto social, mulheres negras se veem como forasteiras, estrangeiras em alguns ambientes, como os acadêmicos por exemplo, pois, nessa esfera, o espaço que lhe cabia, que lhe era dado, era o de fora, o não lugar. Este, com base em Letícia Nascimento (2021), é o lugar de não existência, isto é, em que um indivíduo ou um grupo marginalizado é compreendido, posto como não pertencente. Complementando essa percepção, bell hooks (1984, VII) diz que, “ao viver como vivíamos, na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade. Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora... compreendíamos ambos”. E essa compreensão pode fazer com que sejamos um pouco rígidas conosco, que tenhamos um olhar crítico, duro sobre nós e o nosso-lugar e não lugar, ao ponto de não nos vermos, não nos enxergarmos, seja ao levantar o olhar para nós ou para os espaços a nossa volta. E por anos me vi como alguém que deveria ficar de fora da universidade, se entrasse, seria uma forasteira. Demorei para entender que inúmeros processos fizeram com que pensasse assim.

Diversas vezes, não me vi nesse lugar porque foi instituído que esse espaço não era para pessoas negras, que estudar, entrar em uma universidade não podia fazer parte de escolhas de vida, de modos de ser, estar, perceber-se, fazer parte do contexto social. E esse processo está enraizado no contexto social há muito tempo. Petronilha Gonçalves (2011, p. 35) ressalta que, quando estava na faculdade, eram poucas as estudantes negras, dizendo que, “naquele ano de 1961, ingressaram nessa faculdade três mulheres negras: uma no curso de História, outra no de Jornalismo e eu, nas Letras Neolatinas” e ainda reforça a ausência de docentes negras/os no sistema educacional ao falar: “Nunca tive uma professora ou professor negro, do primário ao doutorado” (p. 38). Essa ausência não é aleatória. O fato, por exemplo, de a avó (referindo-me à crônica no início do capítulo) dizer que “pessoas como nós não chegam em lugares assim” está imbricado com processos históricos. Quando ela fala, aciona um lugar na história, um lugar que era reservado historicamente para pessoas negras.

¹⁰ De acordo com Juliana Galvão e Joaze Bernandinho-Costa, respectivamente tradutora e revisor do texto de Patrícia Hill Collins, originalmente intitulado “*Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought*”, “o termo *outsider within* não tem uma correspondência inquestionável em português, por isso optamos por manter o termo original. Possíveis traduções do termo poderiam ser “forasteiras de dentro”, “estrangeiras de dentro” (2016, p. 99).

Inspirada em Conceição Evaristo e correlacionando com a crônica, é possível compreender que uma parcela da sociedade aciona e dissemina esse cenário. Nas palavras da autora,

pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-poder, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a sua família, para a comunidade (2020, p. 13).

A citação acima nos oportuniza enxergar a mulher negra não somente como aquela que é inferiorizada, mas sobretudo, como a que inventa vidas para si e para a comunidade ao seu redor. Pensando nas três intelectuais negras que orientam nossas problematizações, podemos afirmar que suas dissertações e teses se apresentam como produções que inventam vidas quando investem na problematização da educação e suas relações com as questões raciais históricas, quando incitam ao enfrentamento dessas questões por meio de ações na educação. Por meio delas é possível ver os desafios e as potencialidades da educação, mas somente para as pessoas que educam o olhar para essas questões que afetam grande parte das famílias no nosso país, inclusive a minha, por exemplo. Como já explicitarei, adentrar o âmbito da universidade foi um desafio na minha vida, justamente pelas condições de vida, de sobrevivência. Precisei escolher entre trabalhar e estudar, mesmo quando a primeira opção era uma ação urgente. Fato que se constitui como uma realidade de muitas famílias brasileiras.

Nesse sentido, Marília Morosini e Vera Lucia Felicetti (2019), ao pesquisarem sobre a inserção de estudantes de baixa renda e que são as/os primeiras/os da família a ingressarem no ensino superior, denominadas/os de “estudantes de primeira geração”, consideram-nas/nos como aquelas/es “estudantes cujos pais não têm nenhum tipo de educação superior ou têm algum nível educacional inferior ao de educação superior” (p. 107). Tentando compreender para além da necessidade de classificação, categorização, o estudo desenvolvido pelas autoras contribui para as reflexões deste texto na medida em que mostra diversos fatores que influenciam no ingresso e na permanência desse público nas IESs, indo, portanto, ao encontro das questões apontadas neste trabalho.

Nesse sentido, recorrendo mais uma vez às informações disponibilizadas pela Pnad Contínua (2020), em relação à esfera educacional, nos vários níveis de ensino, houve aumentos consideráveis da inserção da população. Ao se considerar a faixa etária de jovens, isto é, entre 18 e 24 anos, no ano de 2019, como já apontado brevemente, havia uma porcentagem maior de mulheres que frequentavam a escola, cerca de 34,2% contra 30,7% de homens. Destes números, 24,5% das mulheres eram estudantes de graduação e 5,1% já tinham

concluído esse nível. Entre os homens, o percentual era respectivamente de 18,4% e 3,1%. No entanto, percebe-se que a intersecção de cor ou raça são determinantes. Nessa mesma faixa etária, cerca de 37,9% das pessoas brancas estavam estudando, sendo que 29,7% se encontravam no ensino superior. Em relação a pessoas pretas, 28,8% estavam estudando, mas apenas 16,1% se encontravam no ensino superior. Nessa faixa etária, 6% dos jovens já possuíam um diploma, enquanto as pessoas pretas eram cerca de 2,8% (PNAD, 2020). Uma diferença que explicita como o processo histórico, cultural e social e a organização estrutural com base na desigualdade assolam, ferem, impedem, dificultam que uma população específica tenha melhores oportunidades. As estatísticas dizem em números, quantitativamente, como temos sido afetadas e afetados por um sistema criado para nos excluir, deixar-nos à margem, de fora, como forasteiras/os, como bem diz Collins (2016).

Nessa seara de questões que atravessam o ser/estar no ensino superior, formar-me passou a ser sonho, desejo pulsante. No entanto, assim como para muitas/os, foi um processo difícil para mim e para a minha família. Foi preciso renúncia, sacrifício e muita paciência para que o desejo de ter um diploma não fosse assolado pelo sistema opressor da desigualdade social. Processo esse repleto de dores que possuem suas raízes, mas que só foi possível por conta das políticas públicas implementadas, inclusive na educação, por meio de ações afirmativas. Edmilson Santos, Nilma Gomes, Gilvania Silva e Ronaldo Barros (2021, p. 2) afirmam que estas “estão diretamente associadas ao reconhecimento dos limites da igualdade formal e propugnam a necessidade da igualdade material. Em todos os espaços onde há desvantagens marcadas pela cor da pele, a busca pela igualdade material deve se efetivar”. Essas ações são a materialização de retratações a um povo que sofreu e sofre as consequências de uma base social originada a partir da cultura, da vida, do corpo de sujeitos que por tanto tempo foram/estiveram e por vezes ainda são invisibilizados.

Entre essas ações, menciona-se novamente a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que é uma demanda antiga pautada pelo Movimento Negro¹¹ desde sua fundação, em 1978. A referida lei, que garante que determinada parcela da população, que é atravessada pelas questões históricas e culturais de forma desigual, tenha acesso à educação em nível superior, foi implementada após uma série de estratégias que tiveram início a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 (Silva, 2020). O evento explicitou o racismo no

¹¹ De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 23), “entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”.

país e foi significativo na medida que suscitou debates e medidas necessárias para o combate à desigualdade e condições melhores de vida para a população que foi colocada à margem das questões sociais.

Em agosto de 2012 a Lei de Cotas – Lei n. 12.711 – foi implementada no Brasil. O art. 1º estabelece que as instituições educativas federais de nível superior, nos concursos seletivos, reservarão 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, consta no art. 3º e 5º que as instituições federais de ensino superior e de ensino técnico terão as vagas preenchidas por pessoas que se autodeclararam pretas, pardas e indígenas, em proporção mínima igual à desse público na população da unidade federativa onde se encontra a instituição (Brasil, 2012).

De acordo com Kabengele Munanga (2004), se não fossem as ações afirmativas, como a Lei de Cotas, que oportunizam uma aproximação entre o nível socioeconômico e educacional entre negros e brancos, seria preciso cerca de 50 anos de estudos da população negra, sem que a população branca seguisse estudando. Em consonância com tal percepção, Núbia Moreira e João Paulo dos Santos (2019) afirmam que a não existência das ações afirmativas dificultaria ainda mais a presença da população negra nas instituições de ensino superior, em razão da discrepância do ensino público interseccionada com as questões de raça e também de classe.

Petronilha Gonçalves e Silva (2008), ao discutir a inserção de ações afirmativas na universidade em que atua, explicita o quanto são necessárias essas ações, não só para que a população marginalizada tenha acesso à educação, mas também para que tenha consciência crítica sobre o contexto em que está imersa. Também salienta que isso contribui para a inclusão da democracia.

Por conta das políticas públicas, ao longo dos anos, o número de pessoas negras no sistema educacional de forma geral tem crescido progressivamente, no entanto, ainda é preciso atentar às questões que cercam a desigualdade de acesso e, conseqüentemente, de permanência nesse meio. Ressalto novamente que ocupo esse espaço, porque me foi permitido por meio dessas lutas e conquistas historicamente situadas no contexto brasileiro. E digo isso no sentido de um caminhar que é/foi outro do que foi para a minha avó, para a minha mãe e também para a minha irmã, que, mesmo sendo apenas dois anos mais velha do que eu, também não finalizou os estudos e trabalha como faxineira; caminhei por outros percursos, mas porque elas, que são o meu povo, permitiram-me isso. E, como diz Juliana Teixeira (2021, p. 57), “reconhecer como a história do trabalho doméstico está ligada à história escravocrata no Brasil e, conseqüentemente, aos efeitos do racismo estrutural é um

passo fundamental para análises mais abrangentes sobre as condições desse tipo de trabalho”. Ressalto que não é a intenção valorar o trabalho doméstico, ou seja, pontuá-lo como sendo inferior, muito pelo contrário, o que se pretende é pensar como este trabalho foi colocado a nós, em razão de um processo histórico, como único possível.

E isso diz de nós, do que nos é permitido, do que é colocado como sendo o nosso lugar e, dessa forma, mostra-nos também o nosso “não lugar”. Uma ação que é intencional, uma vez que cristaliza e inscreve sobre os corpos quais os espaços devem ocupar na conjuntura social (Vieira; Garcia; Ribeiro, 2016). Falar desses contextos que nos distinguem, marginalizam-nos, que ditam o que pode e o que não pode é emergente, ainda mais quando se trata de corpos negros, de mulheres negras e sua (não) presença. Sobre tal aspecto, Conceição Evaristo (2016, p. 14) diz que “a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor”. Kelly da Silva (2020) aponta em sua tese como o povo negro se encontra no centro dessas questões, ou seja, no topo do analfabetismo, do desemprego, da fome, na mira da violência, entre tantos outros processos que envolvem o seu existir.

Por ora, seguimos na construção desta pesquisa, que, nas linhas que seguem, propõe-se a discutir o Movimento Negro, o Feminismo Negro, o Pensamento Feminista Negro e algumas questões que estão entrelaçadas com os movimentos, bem com o surgimento de um campo de conhecimento e suas contribuições para a educação e para a inserção de negras e negros nesse meio, nas escolas, nas universidades, tendo as suas demandas atendidas. Buscamos assim, na historicidade do Movimento Negro, do Feminismo, do Feminismo Negro compreender tais questões que atravessam o nosso meio social hoje e as posições dos sujeitos, especialmente dos negros.

2 “[..] SE NÃO FOSSE O MOVIMENTO NEGRO..”: SUA HISTÓRIA E SEU INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 19).

Início este capítulo com uma citação que diz mais do que eu poderia explicar em páginas e páginas a serem escritas. Com a palavra, Nilma Lino Gomes! O trecho foi retirado da obra *O Movimento Negro Educador – saberes construídos nas lutas por emancipação*, que nos auxilia a compreender de forma elucidativa a importância do Movimento Negro para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, em que negras e negros fossem consideradas/os como sujeitos de direitos e com demandas sociais e culturais que estruturam seus modos de vida. Além disso, oportuniza-nos pensar os saberes – a questão racial e africana, a temática a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória e as políticas de promoção de igualdade racial, que falam de processos educativos. Tais formas de saber investem em outras formas de conhecer e de produzir sujeitos. Como é possível ler nas palavras da educadora, se não fosse o Movimento Negro, grande parte do saber (construído e produzido) sobre raça não teria acontecido. Não existiria.

O presente capítulo tem como foco abordar o Movimento Negro como importante, uma vez que trata de falar também de processos históricos e educativos que estão intimamente relacionados com as lutas, com os processos de construção dos sujeitos, inclusive das educadoras negras que integram as análises desta pesquisa, bem como suas produções, as temáticas e os campos que atuam. Assim, em uma pesquisa que trabalha com mulheres negras educadoras, discutir questões ligadas ao Movimento Negro é falar de educação. As lutas, na medida em que colocam em ênfase temáticas de racismo, de desigualdade social e da constituição da sociedade racista, levam-nos a problematizar o passado. Um tempo histórico em que estamos imersos e que permeia as nossas relações, de tal forma que as lutas não somente explicitam o passado e como este influencia nossas vidas no presente, mas também dizem da educação e seus processos, de construção e produção de saberes.

Inicialmente, discutimos em *O que se entende como Movimento Negro?*, as principais concepções acerca do termo, buscando entender o que se compreende como sendo

Movimento Negro. Posteriormente, no subtítulo *Movimento Negro: suas lutas e a construção de uma história*, traçamos um percurso histórico do Movimento Negro até os dias atuais, as lutas, as conquistas e o impacto disso no tempo presente. No tópico denominado “*Fé no proceder, na luta e na lida*”: *processo histórico do feminismo negro*, apresentamos o processo histórico do feminismo negro, trazendo concepções acerca do feminismo e do feminismo negro, também as lutas, as modificações ao longo dos anos, as posições políticas, sociais e culturais que demarcaram os movimentos. Em *Pensamento feminista negro: construções epistemológicas*, construímos reflexões acerca do Pensamento Feminista Negro como categoria de análise e construção de saberes. Em *Interseccionalidade entre raça e gênero* abordamos o conceito de interseccionalidade e falamos da intersecção entre raça e gênero e como estes afetam a vida do povo negro. Por fim, em “*O lixo vai falar e numa boa*”¹²: *intersecções entre racismo estrutural e racismo institucional*, discutimos o conceito de racismo estrutural e racismo institucional, pensando como estes influenciam na (não) presença de mulheres negras nas instituições educativas como a academia.

2.1 O QUE SE ENTENDE COMO MOVIMENTO NEGRO?

Iniciar nossa discussão com essa questão é uma maneira de dizer e assumir que não é possível pensar numa concepção única de um movimento que foi incorporando diferentes temáticas ao longo de sua trajetória de luta. Muitas delas advindas das lutas das mulheres negras que questionavam, por exemplo, as relações entre racismo e sexismo. Houve inclusive contradições na constituição dos movimentos sociais em relação às questões de raça/cor e gênero. E, justamente motivadas por essas contradições, “as militantes negras dos movimentos negros se organizaram em fóruns e, mais tarde, em organizações – espaços de combate e questionamento quanto à opressão de gênero e raça/cor – que se derivam em parte dos movimentos negros e feministas” (Moreira, 2007, p. 48). A partir da inserção nesses espaços em prol da busca por igualdade, novas reivindicações passam a ser postas em pauta no que se refere à educação, aos direitos sexuais e reprodutivos, ao mercado de trabalho e à violência que atinge as mulheres (Moreira, 2007).

Mas começar com uma questão quase que nos obriga a respondê-la, já que ela cria certa expectativa nas leitoras e nos leitores. Ela antecipa as possíveis respostas de quem lê, ela convida a responderem. Nesse sentido, nossa intenção com essa parte é trazer para o debate o

¹² Fala de Lélia Gonzales no artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984, p. 225). A frase será contextualizada mais adiante na escrita do texto.

que estamos chamando de Movimento Negro para que possamos contribuir com os investimentos de pesquisa em torno do Movimento Negro em sua historicidade.

O que estamos defendendo é que, além de entender a importância do movimento, é relevante conhecer a sua formação e também sua conceituação. Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 23), “entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Complementando tal ideia, Almicar Pereira (2012, p. 99) enuncia que “o Movimento Negro é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial”. O que os dois autores concordam é quanto à organização da luta em torno do racismo, evidenciando que essa é uma questão central porque é uma característica que marca nossas relações sociais, ancorada na nossa história colonial. Não por acaso, Almicar Pereira, em outro artigo (2007), mostra que o Movimento Negro foi estabelecido há tempos, desde a vinda das pessoas negras escravizadas da África para o Brasil.

O Movimento Negro modificou e ainda modifica a forma com que negras e negros passaram a ser percebidas/os na esfera social e cultural. Uma mudança social que questiona os processos de marginalidade e abre espaço para o protagonismo das pessoas negras a partir das problemáticas e demandas que passam da singularidade a aspectos que integram o coletivo. O Movimento conquistou espaço de visibilidade na conjuntura social, espaço nos debates, e trouxe a temática do racismo como foco de políticas públicas com o objetivo de superar as desigualdades raciais. Além disso, possibilita que negras e negros se reconheçam como parte integradora da sociedade, não mais como indivíduos inferiorizantes. Ressalta-se que tal premissa não é uma regra, mas sim algo possível. Assim sendo, podemos dizer que o Movimento Negro nos trouxe, ao povo negro principalmente, o esperar, conforme afirma Nilma Gomes (2023, n.p), que é o fato de articularmos “melhor e construir intencionalmente projetos políticos emancipatórios [...], de equidade racial, de equidade de gênero e, principalmente, projetos que criem passagens entre as nossas fronteiras”. E estamos caminhando nesse sentido, a partir das lutas, conquistando espaços, e estes são a representação do nosso esperar.

Retomamos o que enuncia Nilma Lino Gomes (2017) no início deste capítulo, se não fosse à luta do Movimento Negro, muito do que sabemos e, diria, até do que temos, dos espaços que ocupamos, como, por exemplo, a academia, não seria possível. Um exemplo, como já citado, é o aumento da presença de negras e negros nas universidades devido à

implementação de políticas afirmativas como as Cotas, apesar desse número ainda ser menor quando comparado ao total de pessoas negras no país, cerca de 56%.

De 2010 a 2019, segundo matéria publicada por Isabela Caixeta no Estado de Minas (2022), o número de pessoas negras nas universidades cresceu consideravelmente, no entanto, esse público ainda é minoria nas empresas, ou seja, mesmo com a formação, não conseguem ingressar no mercado de trabalho. Em razão disso, informações do Instituto IDados, com base na Pnad Contínua de 2019 a 2020, evidenciam que a maioria das negras e dos negros que possuem diploma acabam trabalhando em empregos que não o exigem. Um cenário que tem impacto na presença de mulheres negras na academia, não só como discentes, mas também como docentes.

No que tange às mulheres educadoras negras Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira, o seu ingresso na academia, como estudantes e como professoras, não se deu com amparo das políticas de cotas, uma vez que a promulgação da Lei n. 12.711/12 aconteceu anos após a sua inserção na universidade. É necessário ressaltar que suas produções foram/são importantes para o campo educacional, especialmente para consolidar os conhecimentos acerca do racismo e suas implicações na estruturação das desigualdades. Dessa forma, salientamos, se não fosse o Movimento Negro, muito do que temos hoje, apesar de termos muito o que caminhar para alcançar a igualdade social, não existiria. O Movimento é um sujeito político e, a partir dele, conquistamos políticas públicas. Sem ele, continuaríamos à margem, não sendo consideradas/os como parte da sociedade.

Amilcar Pereira (2007, p. 236), num texto em que discute a formação do Movimento Negro para além do atlântico, em uma perspectiva transnacional, define o movimento negro como sendo “todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros”. Compreende, portanto, o movimento como as variadas instituições e organizações que se estruturam com a função de realizar reflexões e ações em prol de negras e negros, mas que são criados pelo povo negro.

Complementando essa ideia, Nilma Lino Gomes (2011) explicita que o movimento negro é entendido como um sujeito político e, como tal, possui uma trajetória histórica que está aliada a outros movimentos sociais, tendo como foco a luta por uma sociedade mais justa, democrática para o povo negro. Além disso, é compreendido também como um espaço educador, para além do ambiente escolar, relacionado a outras esferas sociais e que, por meio de experiências e vivências, constitui saberes, (des)constrói sujeitos.

Dessa maneira, Nilma Gomes (2020), em sua tese de doutorado, também concebe os salões étnicos como ambiente que nos educam e que, por atender uma certa demanda do público-alvo, o povo negro, inserem-se em uma luta política. Sendo um espaço cultural que tem como foco lidar com a diferença, “os salões étnicos podem ser considerados como espaços socioculturais, políticos, identitários e de subjetividades” (Gomes, 2020, p. 354). Núbia Moreira (2007), em sua dissertação, aborda a educação, a formação escolar como questões transformadoras, isto é, capazes de não apenas oportunizar ao sujeito conhecimento, mas como meio de inseri-lo em outras esferas, de ter acesso à cultura, de conseguir melhores condições de existência, o que pontuei no capítulo inicial desta pesquisa. E essa transformação estava atrelada à militância, a esse espaço como educador. “Comparativamente à condição social em que elas (**as mulheres negras**) se encontravam nos anos 80 algumas relataram que houve uma mobilidade social em suas vidas, favorecida pela formação escolar contínua articulada com uma aprendizagem na militância política” (Moreira, 2007, p. 103, **grifo nosso**). Uma ideia que nos permite pensar o quanto as lutas estabelecidas pelos movimentos sociais e, especificamente, pelo movimento negro, oportunizaram que políticas públicas fossem empregadas a fim de garantir uma educação igualitária, inclusive a inserção de negras e negros no ensino superior.

As ações dos movimentos sociais como o movimento negro e a emergência de colocar como pauta as questões de raça pressionaram a sociedade, bem como o Estado a reconhecerem que as problemáticas elencadas precisavam ser ouvidas e solucionadas, precisavam ser ao menos discutidas, para que as ações pudessem ser pensadas e planejadas. Sem essa movimentação engendrada pelo Movimento Negro, inúmeros elementos que afetaram e continuam afetando a população negra estariam ainda no campo do invisível, como aquilo que não é visto, portanto, não existe.

Dessa maneira, com base nas ideias de Núbia Moreira (2007a), pode-se afirmar que o movimento negro trouxe à luz da conjuntura social um passado que se renova e estrutura um presente, convocando-nos a perceber que o povo negro existe e que sua existência demanda o engendramento de ações e de políticas públicas, que não só garantam a sua qualidade de vida, mas que funcionem como uma reparação histórica.

As lutas do Movimento Negro caracterizam o seu processo histórico, buscando uma sociedade mais justa e com condições igualitárias nas várias esferas sociais para as pessoas negras, além de combater o racismo nos seus aspectos político e econômico. Destarte, o movimento tem, em certa medida, historicamente, um caráter de projeto educativo, que coloca no centro das questões o sujeito, em especial, o povo negro. Assim, compreendemos que o

Movimento Negro atuou e continua atuando tendo como foco um projeto de nação e também de sujeito, cuja ação opera com base na efetivação de diretrizes em políticas públicas, de acordo com Fernando Seffner (2016, p. 54), “sejam elas em gênero, de sexualidade, de raça e etnia”. As concepções de atuação têm como fundamento a busca por uma sociedade igualitária e por um sujeito que reconheça efetivamente a importância disso e reivindique o exercício diário, nos diferentes ambientes, de direitos. Portanto, um projeto que não tem como finalidade atingir somente um grupo específico, mas sim a nação como um todo, os sujeitos na sua mais ampla multiplicidade. Assim, o Movimento Negro opera como possibilitador de mudanças, como referência (Seffner, 2016).

É nesse campo de construção do Movimento Negro que este pode ser compreendido, sobretudo, como um espaço de negociação, de criação de discursos e de compartilhamento de concepções. Também um campo em que os ideais não dizem de um consenso e, quando isso acontece, é necessário o reordenamento, a rearticulação e a organização do novo, de novas demandas, sejam estas colocadas por sujeitos ou pelo contexto. Assim, é um ambiente cuja proposta de sua existência e permanência está ancorada na abertura de interpretações, transformações nas ações e nas práticas (Gomes, 2011). Está, portanto, em movimento. Nesse contexto, a historicidade se faz necessária para compreender como se deu o seu processo.

Enfim, o que queremos deixar evidente é essa necessidade de pensar e problematizar o Movimento Negro numa perspectiva histórica que diz de um processo educativo, na medida em que envolve os sujeitos (não somente negras e negros) ou investe neles, que se pense como resultado dessa sociedade historicamente racista e desigual. O Movimento, ao mesmo tempo, exige um posicionamento crítico de entendimento dessa sociedade como construção e, portanto, como uma realidade que pode (e deve) ser combativa e desconstruída. Movimento que afeta a educação, que pretende outro tipo de educação e de sujeitos que passam pelas escolas. Daí a importância de investigar as produções das educadoras negras que são foco deste estudo e que marcaram o campo da educação.

2.2 MOVIMENTO NEGRO, SUAS LUTAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA

Petrônio Domingues (2007) ressalta que exatamente um ano após a abolição da escravidão, em 1889, foi proclamada a República no Brasil, no entanto, a população negra não teve ganhos satisfatórios com isso. Excluídos da nova organização da sociedade, a Proclamação intensificou a desigualdade, uma vez que negras e negros não foram “informadas/os”, bem como integradas/os ao novo regime de trabalho assalariado, assim,

essas pessoas foram submetidas a um sistema implementado para uma população branca e elitista, conforme discute Gilberto Maringoni (2011). Isso engendrou a criação de diversos movimentos, em diferentes lugares, a fim de reverter tal situação.

São Paulo, Rio de Janeiro, entre outros, foram palco de movimentos como agremiações, centros literários, associações, destinados, em sua maioria, aos “homens de cor”, como eram denominados no período pós-abolição. Conforme Petrônio Domingues (2007, p. 103), havia os movimentos destinados às mulheres negras. Segundo o pesquisador, “havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas”. O que o autor parece destacar é a ação das mulheres desde os primórdios do movimento, contribuindo para o rompimento de um silenciamento das mulheres que marca a história.

A divulgação de algumas revistas e jornais tendo como foco as demandas que atravessavam o povo negro também foi muito significativa, uma vez que denunciavam questões relacionadas à segregação social, à precariedade da educação, da saúde e das condições de trabalho. “Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época” (Gomes, 2017, p. 29). A partir de 1930, houve uma expansão do Movimento Negro com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB) (Domingues, 2007). A FNB surgiu em um momento histórico do país e tinha a intenção de se formar como um articulador nacional. Podemos pensar que há uma primeira etapa de construção do movimento negro que se mistura com o que é conhecido como primeira República. A primeira República é um período da história do Brasil que tem seus marcos cronológicos entre 1889 – Proclamação da República – e 1930 com a Revolução que depôs Washington Luís e colocou Getúlio Vargas no poder. João Palma-Filho (2005) discute que tal época se inicia pelo reconhecimento do momento conhecido como a Era Vargas, em que Getúlio Vargas assume a Presidência do Brasil (1930-1945), ainda sob resquícios da Crise de 1929.

A partir de 1930, temos a inauguração de uma nova época na história do Brasil. Na análise de Maria Antonieta Leopoldi (2000), essa década representou uma ruptura na história do Brasil. Por um lado, ela marcou o declínio da elite agrária rural, os senhores do café. Por outro lado, é o momento de crescimento da burguesia industrial e do proletariado urbano. Costurando um e outro aspecto, o Estado tenta se firmar e organizar sua intervenção na sociedade. Esse também é o momento em que o proletariado urbano passa a organizar sua luta

em torno de pautas que questionam suas condições sociais e a sociedade de forma geral. Um contexto que parece ter reforçado as lutas da Frente Negra Brasileira.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 30), a FNB era “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”. No entanto, isso não parecia suficiente, havendo a necessidade de uma ação mais eficiente no que diz respeito ao combate das estruturas que organizavam a sociedade naquela época. A FNB também buscava “a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período” (Gomes, 2017, p. 30).

Nesse sentido, pode-se entender que a educação era uma questão que chamava a atenção, uma vez que se tornou uma preocupação, resultando na criação de escolas e na promoção de educação para jovens. Era uma forma de fazer com que o povo negro fosse integrado socialmente, por meio da aquisição de saber, da ampliação do conhecimento em diferentes aspectos como o social, mas também o cultural e o político. A educação já nesse período era compreendida como um espaço para combater o racismo e para a construção de uma sociedade mais justa, em que negras e negros tivessem a oportunidade de ter direito à escola e que também a frequência nesses espaços proporcionasse também a ascensão social, a melhora na qualidade de vida. As educadoras falam desse aspecto da educação em suas produções, algumas de maneira mais direta, Petronilha Gonçalves (1987), Nilma Gomes (2002) e Núbia Moreira (2007), que são corpos presentes na educação e contribuem para ela, especificamente para a área de raça e etnia, percebem a educação de modo geral como os espaços, além da escola, que nos educam e que nos modificam, transformam a nossa vivência como sujeitos no campo, nas instituições escolares, no currículo, nos salões étnicos, nos movimentos sociais, na política, na academia, entre outros. Abordo mais especificamente a educação e suas percepções em um subtópico no próximo capítulo.

A história da FNB está intimamente relacionada com o momento vivenciado na época, frente às significativas mudanças na política e conseqüentemente na educação nesse período. Na educação, acontece a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930; em 1931, o ensino secundário e o ensino superior ganham novos rumos com a idealização de uma valorização do ensino secundário como não mais preparatório para o ensino superior. No entanto, as mudanças no currículo não cumpriram com essa perspectiva, sendo destinado ainda a uma elite privilegiada. A concepção de currículo tendo como fundamento as diferenças como estabelecido nos dias atuais, ainda mais ao se considerarem as questões de gênero e raça, levou tempo, advinda de processos, demandas reivindicadas pelos diferentes

movimentos sociais e pela sociedade em geral. O currículo e o exercício de sua prática estão relacionados com as relações de poder, portanto adotá-lo “não significa deixar de perceber, observar as relações de poder que lhe subjazem, exige-nos negociar com o outro [...]” (Moreira; Cardoso, 2015, p. 142) e também com o tempo que está sendo vivido e que impactará as demandas sociais.

Voltando ao percurso histórico, na década de 30, a intenção, portanto, não era a construção de um sistema educacional nacional público. É ainda naquele período que passam a ser engendradas diretrizes curriculares que visavam uma educação para todos e gratuita, bem como o estabelecimento de um currículo laico e a coeducação dos sexos. Contudo, tais aspectos se dão em meio a conflitos políticos e econômicos envolvendo a igreja católica, que não queria perder a influência sobre o sistema educacional. Houve mudanças nesse cenário com a promulgação em 1934 da Constituição Federal, em que são estabelecidas eleições livres, o voto secreto, o voto feminino e criado o Tribunal Eleitoral. A educação passa a ser compreendida como dever do Estado.

A Frente Negra Brasileira se tornou partido político em 1936, mas foi extinto no ano seguinte. Esse movimento pode ser considerado também como um articulador, sistematizador de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época. Trouxe visibilidade ao Movimento Negro, tornando-o um movimento de massa (Domingues, 2007a). Diante disso, surge o seguinte questionamento: Qual a participação das mulheres negras nesse movimento, na luta antirracista? Núbia Moreira (2007) historiza em sua dissertação a tensão entre o Movimento Negro e a formação do Feminismo Negro, este advém da presença e da organização das mulheres no primeiro movimento. O “movimento de mulheres negras, ou a organização das mulheres negras brasileiras [...] é fruto da intersecção entre os movimentos negro e feminista e é também o espaço de tensão acerca das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero” (Moreira, 2007, p. 77). As mulheres negras principalmente intensificam a reivindicação de suas demandas, a partir de sua organização como grupo, mais fortemente a partir da década de 80

Petrônio Domingues (2007a) argumenta em um artigo em que discute a formação do Movimento Negro Brasileiro, que, nesse contexto histórico, as mulheres estavam presentes ativamente, sendo, inclusive, a maioria que integrava a FNB e assumindo diferentes funções, podendo estas ser de cunho assistencialistas ou até mesmo na organização de festivais. Complementando tal ideia, Lélia Gonzalez (1984) afirma que as mulheres tinham diferentes funções e que eram importantes para a formação e permanência do movimento FNB,

auxiliando os homens que integravam o movimento, cuidando da casa ou dos filhos. Uma visão na época baseada na concepção de formação de uma família tradicional¹³, mas também pautada nas condições das mulheres na década de 1930, em que muitas, em razão da ocupação de subempregos, mantinham a casa, o sustento da família. Além disso, outra forma com que as mulheres contribuíram foi se indignando com questões que afetavam a vida das negras e negros.

As educadoras negras também expressam suas indignações em relação aos aspectos que afetam um grupo marginalizado como o povo negro ao abordarem, por diferentes perspectivas, em suas pesquisas, questões de raça e também de gênero. Como já salientado, as pesquisas, bem como a nossa escrita, são movidas por inquietações, por aquilo que nos interessa construir, conhecimento entrelaçado, muitas vezes, com quem somos, com as experiências que vivenciamos. Quanto a Petronilha Gonçalves (1987, p. 4), as indignações partiram por estar imersa em uma comunidade rural, em sua maioria negra e na qual o povo não se percebia como tal. Assim, buscou compreender

Que sentido dão ao ser negro, aqueles homens e mulheres, numa sociedade que nos oprime enquanto etnia e enquanto classe social? De que maneira, sofrendo discriminação, de um lado como negros, de outro, como camponeses, estão engajados na cultura rural e agrícola que ajudam a construir e a manter? Qual a atmosfera do seu presente?

Questionamentos que compõem sua tese, esta que aborda como a organização social influenciava nos modos de vida e na subjetividade dos indivíduos pesquisados. Percebemos que a indignação de Nilma Gomes (1994) se expressa também no seu compromisso consigo mesma, “enquanto mulher negra e professora, pertencente a uma raça que vem construindo a sua história através de um longo processo de luta e organização contra o racismo e a discriminação racial” (p. 10). Aqui podemos perceber que sua indignação parte de sua identificação e pertença racial. Observamos, a partir de suas produções, que suas indignações partem de questões de gênero e raça, da presença, da inserção das mulheres em movimentos sociais, na educação, no samba. Assim explicita que faz relação com as “assimetrias de gênero para pensar um sistema de relações diferenciadas [...]” e também de geração, configurando-se como as experiências vivenciadas no coletivo em um mesmo tempo e lugar.

¹³ “Historicamente, a família sempre esteve ligada à ideia de instituição sacralizada e indissolúvel. A ideologia patriarcal somente reconhecia a família matrimonialista, hierarquizada, patrimonialista e heterossexual, atendendo à moral conservadora de outra época, há muito superada pelo tempo” (Dias, 2016, p. 59).

Voltando à historicidade da formação da Frente Negra Brasileira, os homens que participavam do movimento eram chamados de “frentenegrinos” e as mulheres, de “frentenegrinas”. Estas tinham sua importância no movimento FNB, na formação e atuação do Movimento Negro, como consta em uma afirmação presente em um texto de Petrônio Domingues (2007b, p. 359), publicado no Diário de São Paulo sobre uma reunião da FNB em 1932 que causou espanto devido à presença de muitas mulheres. O texto mostra que a reunião “caracterizou-se pelo extraordinário comparecimento do elemento feminino. Cerca de 200 sócias estiveram presentes, tendo algumas delas tomado parte ativa nos debates travados”. Isso diz de uma época, ou seja, só é considerado “extraordinário” porque foge ao esperado por mulheres naquele período. É importante salientar que as mulheres, apesar de estarem presentes em número bastante expressivo, não assumiam posições de liderança, estas estavam a cargo dos homens, o que tem explicação na percepção de (não) lugar da mulher nesse período. À mulher o cuidado da casa, das filhas e dos filhos e do marido lhe eram permitidos. Isso nos permite pensar mais uma vez na concepção de que o lugar da mulher há tempos foi colocado, estabelecido como esse espaço do privado (Louro, 1998), da casa, do lar e todas as tarefas ligadas a isso, conseqüentemente, todo o espaço fora disso, do público, foi-lhe negado, estabelecido como um não lugar.

Evidenciava-se a ausência de profissionais negras na educação ocupando cargos como docentes, diretoras, secretárias. “Os depoimentos das professoras negras mostraram a difícil trajetória da mulher negra em nossa sociedade que rompe com o ‘lugar’ a ela destinado pelo racismo” (Gomes, 1994, p. 269); no samba, “a composição era um exercício praticado majoritariamente pelos homens” (Moreira, 2013, p. 13); no Movimento Feminista, “situamos o objeto em análise, mulher negra, na compreensão de que a sua nomeação já é uma representação nomeada de um lugar, de um grupo e de uma posição que está inscrita na sociedade brasileira e que se modifica a cada movimento de reformulação desta sociedade” (Moreira, 2007, p. 15).

Ao falar desse não lugar, ao se referir à mulher negra especificamente, Djamila Ribeiro (2017) mostra que, ao não se considerar a mulher negra como tal, esta foi colocada como o outro do outro e, conseqüentemente, posta em posições de submissão. Até mesmo na educação, como expressa Petronilha Gonçalves (2011, p. 35, **grifo nosso**), a respeito de mulheres negras, após passarem por uma formação e assumirem salas de aula como docentes, dizia-se “na escola, que como eram muito habilidosas **essas professoras** para trabalhar com crianças com dificuldades, regiam classes de repetentes, como se dizia à época, as quais

funcionavam no turno intermediário, das 11h às 14h”. Assim, mesmo quando alcançamos o lugar, encontram formas de reformular, dificultar, de ‘deslegitimar’.

No que concerne à FNB, o movimento viveu um período entre 1945 e 1964, iniciado na Segunda República até a Ditadura Militar. Os anos anteriores foram anos de extrema repressão para os movimentos de forma geral, inclusive para o Movimento Negro. Até 1945, Getúlio Vargas estava na Presidência. A partir daí, o país viveu mudanças representativas em vários setores, como o socioeconômico com uma intensificação do desenvolvimento do setor industrial. No campo educacional, significativas mudanças aconteceram como, por exemplo, uma ampliação dos cursos normais, estando estes funcionando isoladamente ou dentro de institutos educacionais. O surgimento desses cursos aconteceu devido à criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

A expansão da educação se deve ao fato de o curso normal ter sido equiparado a cursos de nível médio, oportunizando que seus concluintes se matriculassem em qualquer curso de nível superior. Além disso, começa-se a modificar a concepção acerca da/o aluna/o, que passa a ser percebida/o como indivíduo que também detém o conhecimento (Domingues, 2007b). É nesse período que surge o Movimento Negro Organizado, que teve sua importância, mas não tinha a expansão do movimento como anteriormente. Um dos principais grupos de mobilização a favor dos negros foi a União dos Homens de Cor (UHC).

Outro movimento importante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968) (Domingues, 2007a). O agrupamento “nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (Gomes, 2017, p. 30). Abdias do Nascimento foi o principal líder desse movimento. O TEN contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade de vida de negros e negras, uma vez que reivindicava condições melhores de educação, trabalho e saúde e criava ações para que essas questões fossem supridas, que chegassem ao povo negro. Crianças, operários, domésticas, pessoas sem profissão recebiam alfabetização pelo TEN. “Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país” (Domingues, 2007a, p. 109). Com o estabelecimento da ditadura, o TEN foi extinto em 1968. Ressalta-se que houve outros movimentos que somam suas ações ao UHC e ao TEN em prol da erradicação das desigualdades sociais impostas ao povo negro, mas, a fim de explicitar um percurso histórico, mostramos aqui os grupos que tiveram maior visibilidade.

No que tange à esfera política, o movimento sofreu avanços e retrocessos. Raça esteve no centro de algumas discussões políticas, no entanto, ainda com uma grande carga

universalista. Raça é um conceito que tem sofrido modificações ao longo dos anos. Está relacionado com o contexto de uma determinada época, bem como com a sua representação, com as associações e também disputas ligadas a esse termo; é adotado por diferentes organizações, instituições e movimentos, ora podendo ser entendido como inclusão social, ora até mesmo como o contrário disso, como exclusão. Assim, o termo raça pode formular diferentes concepções, a depender de a que se refere, como se refere, de quem fala, para que se fala e qual o contexto em que se fala. Há, portanto, uma certa complexidade no termo e, por essa razão, faz-se importante e necessário demarcarmos o que compreendemos como sendo raça.

Raça é um termo importante para as produções de conhecimento, bem como as desigualdades que se instalaram frente às problemáticas históricas e culturais que têm como centro a diferenciação da cor da pele. De acordo com Diego Pereira e Núbia Regina Moreira (2014), o termo esteve diretamente relacionado com a concepção evolucionista de Charles Darwin e sofreu uma transposição da biologia e zoologia para o meio social, tanto que o seu uso passou a ser feito com a intenção de estabelecer critérios como a “composição da pele, quantidade de melanina, características fenotípicas, tamanho do nariz, crânio, lábios e outros” (p. 169). O termo não é compreendido pelo movimento negro e por instituições que engendram essas discussões no sentido biológico, mas sim como um elemento que possui sentido político, construído dentro de uma determinada sociedade e que oportuniza análises acerca do racismo. Assim, conforme Nilma Lino Gomes (2005), raça, na maneira como opera na conjuntura social, ainda é necessária para que a diferenciação, os processos que nos deslegitimam sejam colocados em destaque e, principalmente, como forma de combater o racismo, pois negá-lo não traz contribuições para essa luta. Nesse sentido, Petronilha Gonçalves (1987, p. 49, **grifo nosso**), ao considerar raça, ressalta que “a luta do **negro** contra a opressão se dá, pois, enquanto pertencente não só a uma classe social, como também a um grupo étnico”.

Voltando à historicidade do Movimento Negro, este por um tempo perdeu força, sendo, inclusive, destinado a um lugar de clandestinidade, como afirma Lélia Gonzalez (1982). No entanto, a partir da década de 70, o Movimento Negro passa a se reconstituir, criar forças para se restabelecer. Em 1978, surge o Movimento Unificado Negro Contra a Discriminação Étnico Racial (MUCDR), que posteriormente foi denominado de Movimento Negro Unificado (MNU). Este, por sua vez, “talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil” (Gomes, 2017, p. 32).

Dialogando com Gomes (2017), com base na dissertação desenvolvida por Núbia Regina Moreira (2007a), a pesquisadora salienta que o Movimento Negro Unificado foi importante para as/os negras e negros, pois se firmava em um momento de emergência acerca de questões como as formas de violência que afetavam esse povo. Ademais, ressalta como o movimento contribuiu para debates sobre a construção e o reconhecimento da identidade de negras e negros, que vão ao encontro da concepção de raça aqui apresentada. A historicidade do movimento negro está entrelaçada com as mudanças quanto à visão biologizante de raça.

Assim, de acordo com Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), o Movimento Negro continua lutando em prol das diversas questões que afetam a existência do povo negro, contudo a educação ganha centralidade. Até então, a educação estava pautada em um discurso universalista, mas, quando o movimento percebeu que esse discurso não atendia a todas e todos, mas somente a uma parte privilegiada socialmente, as reivindicações passaram a ser outras, em prol do povo negro. “Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (Gomes, 2017, p. 33).

Dessarte, as ações afirmativas passaram a estar no centro de discussões que envolviam e envolvem o povo negro como forma de pensar e efetivar ações que oportunizassem que negras e negros tivessem melhores condições, tendo acesso, por exemplo, à educação. Além disso, é importante reforçar o quanto as ações afirmativas continuam sendo importantes e necessárias para que os processos de desigualdade social que afetam a população negra sejam amenizados e, quem sabe um dia, erradicados, que se tenha uma reparação histórica e, assim, que esse público consiga ascensão social, econômica e educacional.

Na década de 90, raça passa a ser compreendida com novos contornos e a escola está imersa nessa seara, uma vez que passa a ser entendida também como um ambiente que reproduz o racismo. Sobre tal aspecto, Joana Ferreira Silva (2020, p. 60) enuncia quatro alertas que o Movimento Negro teve nessa época.

O primeiro alerta do Movimento Negro se dá com a denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade. O segundo refere-se à importância do processo de resistência negra. O terceiro diz respeito à análise sobre a centralidade da cultura na organização das atividades, instituições e relações sociais e o quarto se refere ao debate levantado sobre a diversidade de identidades, discutindo o caráter homogeneizador da escola brasileira.

Nesse sentido, o termo “alerta” é representativo, uma vez que nos permite pensar sobre aquilo que nos chama atenção, coloca-nos em estado mesmo de alerta para alguma coisa, para algo ao qual devemos dedicar atenção. Diante disso, Joana Silva (2020) nos alerta de que a escola é um espaço que reproduz a sociedade, portanto pode funcionar como produtora de racismo, mas também de resistência, quando prioriza atividades que colocam no centro a cultura, debates que discutam as relações sociais, a diversidade de identidades e até mesmo a posição da escola na conjuntura social.

Lady Daiana Silva e Núbia Moreira (2020), ao abordarem as mudanças no currículo, na educação, reforçam que à medida que as instituições educativas negam o seu compromisso com as diversidades étnicas e raciais, bem como com campos de conhecimentos importantes para a formação, negligenciam as lutas, bem como uma educação antirracista. Ademais, podemos perceber que discussões que têm como cerne a escola como espaço que produz sujeitos, o racismo e a resistência passam a fazer parte da preocupação do Movimento Negro, não que antes não fossem, mas, a partir da década de 90 e dos anos 2000, essas questões ganham ênfase. Em outras palavras, o processo de construção do sujeito na esfera social, interferindo e sendo interferido por diferentes mecanismos, passa a chamar atenção (Foucault, 1998). Importa a forma como o sujeito se reconhece (ou não), uma vez que há variadas coisas que influenciam nisso. Em relação ao povo negro, destacam-se influências como o processo histórico, cultural e social.

Dando sequência à historicidade do Movimento Negro, é importante citar a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em 2001, que foi um relevante marco, visto que se reconheceu a existência institucional do racismo no Brasil, o que apontou novas nuances em diversas esferas, oportunizando a criação de ações afirmativas. Um marco para o movimento e que não podemos deixar de citar no presente estudo, foi uma conquista a partir de uma demanda educacional do povo negro. Em 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, que altera a Lei n. 9.394/96 - a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. A referida lei foi alterada pela Lei n. 11.645/08, que inclui a temática indígena.

A obrigatoriedade da aplicação da Lei n. 10.639/03 inseriu nos espaços educacionais públicos e privados intervenções pedagógicas que abarcam a pluralidade cultural. Conforme Arilson Gomes e Margareth Bakos (2013), o conteúdo precisa abordar questões relacionadas a história e cultura da África e também dos africanos, o processo histórico e a luta do povo negro no Brasil, a cultura de negras e negros e suas contribuições na construção da sociedade,

inserindo as esferas econômica, social e política. Além disso, a lei institucionalizou o dia 20 de novembro como sendo o Dia Nacional da Consciência Negra.

A lei é efetivamente resultado de ações afirmativas que visam diminuir as discriminações a um determinado grupo, como o povo negro, decorrentes de um processo histórico que instaurou desigualdades. De acordo com Nilma Gomes (2008, p. 96),

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico.

A efetividade da lei está diretamente relacionada com o Movimento Negro, que reivindicava, entre outras coisas, o acesso à educação e, posteriormente, a realização de discussões nas instituições educacionais sobre as temáticas que influenciaram e influenciam na elaboração de leis e na posição de negras e negros na sociedade (Gomes, 2008). Petronilha Gonçalves (2022)¹⁴ percebe que a implementação da lei está direcionada a um projeto de sociedade que os sujeitos criam para si e seu contexto. Nas palavras da educadora, o importante na educação das relações étnico-raciais é a construção do nosso projeto de sociedade. Isso se faz, claro, no convívio das famílias, das comunidades, mas também e notadamente no ambiente das escolas (p. 10). Lady Daiana Oliveira e Núbia Moreira (2017, p. 1.929), ao abordarem a referida lei como uma ação afirmativa para a/na educação étnico-racial, argumentam que é em prol de assumir “o discurso de combate à discriminação e à desigualdade étnica, racial, de gênero, entre outros”. Já no Movimento Negro, compreendia-se, talvez não com tal denominação, que a educação, como idealiza bell hooks (2017), é um caminho, não só para o conhecimento, mas também para a liberdade. Aprender, conhecer a história, os saberes que constituem o nosso existir nos oportuniza tomar consciência e pensar em ações e estratégias que poderão configurar como atos de buscar outras formas de ser vista/o, de ser considerada/o, de ser retratada/o e de saber.

A ideia que originou a lei partiu da publicação de um texto na década de 90 que o então deputado Paulo Paim apresentou para a Câmara Federal, mas que foi arquivado em 1995. Somente após uma pressão política feita pelo Movimento Negro, o texto recebeu a devida atenção, tendo sido o primeiro impulso para a aprovação, que aconteceu em 1999, com

¹⁴ Entrevista dada ao Jornal da Ciência em 2022. Disponível em: https://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2022/12/JC_801.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

o Projeto de Lei n. 259, que estabelece “a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática de História e Cultura Afro-brasileira”, conforme afirmam Márcia Pereira e Maurício Silva (2012, p. 6). No texto base, há a menção de que a promulgação dessa ideia faz parte de uma reparação histórica e reconhecimento da luta de negras e negros na construção da sociedade. Assim sendo, a lei foi aprovada em 1999 e sancionada em 2003, pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Além da aprovação da referida lei, a década de 90 também foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, cujo objetivo foi regulamentar a educação no Brasil. No ano seguinte, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), com o propósito de se constituir numa referência para o ensino fundamental e médio, tendo como um dos principais objetivos garantir que as e os estudantes tivessem acesso a conhecimentos que oportunizassem o exercício pleno da cidadania (Pereira; Silva, 2012). É importante salientar que nos PCNs temas intitulados como transversais, como ética, cidadania, orientação sexual, pluralidade cultural, foram inseridos no documento a fim de promover uma educação com base no respeito à diversidade. Esta interessa a este estudo, pois podemos compreender que já surgia a preocupação com as diversas culturas ao se considerar a palavra “pluralidade”, antecedendo o “cultural”, talvez reconhecendo que, como sujeitos dentro de uma conjuntura social, somos constituídas/os por diferentes etnias. Ressaltamos que essa é uma interpretação nossa a partir do que se apresenta e não uma afirmação sem possibilidade de outras interpretações.

Com a aprovação da Lei n. 10.639/03, foi criada, ainda no mesmo ano, uma secretaria com a proposta de atentar para as questões étnico-raciais, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em 2003, passou a se denominar Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Essa secretaria foi extinta em 2015 e se transformou em secretaria especial ligada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (Pereira; Silva, 2012). A secretaria teve uma importante função, uma vez que foi responsável pela publicação das diretrizes a fim de que o sistema educacional seguisse os mesmos parâmetros, além de assegurar que os termos da Lei n. 10.639/03 fossem cumpridos.

Apesar da conquista quanto à promulgação da lei, é necessário frisar que sua efetividade não se tem dado tão facilmente nas instituições educativas, uma vez que são vários os desafios para que, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, as questões relacionadas a história, cultura afro-brasileira e africana estejam presentes. É lei, mas há algumas dificuldades como, por exemplo, professoras e professores que expressam não terem

formação para abordar tais assuntos, além disso, há outras e outros educadoras/es que resistem em tratar das temáticas em prol de perspectivas pessoais que vão de encontro com as estabelecidas na lei e, por fim, há também aquelas e aqueles profissionais que veiculam uma visão eurocêntrica, da branquitude, negando, portanto, a história e os aspectos culturais e de formação da sociedade.

2.3 “FÉ NO PROCEDER, NA LUTA E NA LIDA”: PROCESSO HISTÓRICO DO FEMINISMO NEGRO

*“Fé pra quem é forte
Fé pra quem é foda
Fé para quem não foge à luta
Fé para quem não perde o foco
[...]
Fé no proceder, na luta e na lida
Enquanto a gente não conquista
Segue em frente firme
Que a nossa firma é forte
Nunca foi sorte, irmão
[...]”
(IZA, 2022)¹⁵.*

A música Fé da cantora negra Iza nos subsidia a iniciar este subcapítulo, que dá sequência ao que foi dito anteriormente. A história do Movimento Negro está intimamente relacionada com a historicidade do Feminismo Negro. Movimentos que tratam de história de luta e de resistências, que falam de conquistas, de pessoas, de mulheres negras que não perderam o foco, que enquanto não conquistaram, seguiram em frente e nos possibilitaram novas oportunidades, espaços; proporcionaram-nos um futuro com mais possibilidades.

O Feminismo Negro também é entendido a partir da sua historicidade, que se confunde com a historicidade da criação dos movimentos como instrumentos que proporcionam mudanças, transformações sociais e culturais. “Falar da mulher nesses termos é mais do que se deixar envolver pelas mulheres do mundo inteiro, é deixar extravasar a ansiedade, o inconformismo e a ternura de milhares de mulheres” (Teles, 1999, p. 10). O que Amélia Teles (1999) defende é que falar da história das mulheres é colocar em movimento suas memórias. “É resgatar a memória, que, mesmo obscurecida pelos reacionários, iluminará o caminho de todos os que buscam a justiça e a liberdade” (Teles, 1999, p. 10).

¹⁵ Música da artista Iza do álbum Fé, lançado em 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tr7mwAGTdK4>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Compreendemos a memória a partir das análises de Silvana Ferreira e Sergio Adolfo (2010), não como aquilo que é apenas contado na linguagem oral, em seu sentido simplista, mas sim a memória como aquilo que recupera acontecimentos, fatos que estão relacionados com os acontecimentos presentes; uma memória que é buscada como reivindicação de luta, como resgate daquilo que permite enxergar de maneira mais transparente que os fatos passados desencadearam o presente, fizeram caminhos. As mulheres foram se estabelecendo, fazendo-se presentes ao longo dos anos e isso tem impactos nos dias atuais. Para isso, buscamos respaldo na história do Feminismo em si, do Feminismo Negro, que equivocadamente é considerado como um movimento novo, mas suas raízes estão “fincadas” há bastante tempo. Ainda de acordo com as concepções de Amélia Teles (199), o movimento tem sua originalidade nas lutas travadas por mulheres intelectuais ou que pertenciam a grupos populares, sejam estas: negras de quilombos, trabalhadoras ou participantes de acontecimentos políticos.

Ao abordar a história do Movimento Negro, é possível percebermos que as mulheres quase não são citadas, visto que os acontecimentos são remetidos aos homens e seus feitos (Domingues, 2007b). No entanto, as mulheres também fizeram seus movimentos de luta e isso também compõe a história. O Movimento Feminista tem esse aspecto em sua trajetória. Nesse sentido, Núbia Moreira (2007a), ao realizar uma pesquisa de Mestrado sobre o Feminismo Negro, auxilia-nos a compreender o processo histórico que constitui esse grupo.

O Movimento Feminista no Brasil se inicia no século XX, mais precisamente em 1920, quando a conjuntura social passa por uma certa modernização. Conforme nos mostra Núbia Regina Moreira (2007a, p. 50), a reivindicação das mulheres nesse período “se pautava na luta pela conquista dos direitos políticos, condição que daria a elas, pelo menos às mulheres brancas e de elite, a possibilidade de igualdade perante os homens, que já contavam com direitos de representação política”. Corroborando tal perspectiva, Céli Pinto (2010, p. 15) argumenta que o movimento na década de 20 era composto de “mulheres de classe média, educadas, principalmente nas áreas das Humanidades, da crítica Literária e da Psicanálise”. Mulheres que tinham acesso, mesmo que em circunstâncias não tão satisfatórias, à educação, à saúde, o que irá influenciar as demandas e reivindicações do movimento. Além disso, apesar desse cenário de privilégio da mulher de classe média, em sua maioria branca, Letícia Nascimento (2021) salienta que, na historicidade do movimento feminista, feministas negras, lésbicas, socialistas e anti-imperialistas estavam presentes, esforçando-se e contribuindo para compreender as mulheres e suas relações com as questões de gênero, raça, classe e sexualidade.

Ao abordar a historicidade do Movimento Feminista, algumas produções científicas como as de Guacira Louro (1997), Nancy Fraser (2019), Céli Pinto (2010), entre outras, falam em “ondas” na intenção de dividir e mostrar os momentos históricos pelos quais se deram os acontecimentos, bem como o progresso do movimento. No entanto, tal perspectiva não é um consenso na literatura. Há pesquisadoras como Djamila Ribeiro (2019) e Letícia Nascimento (2021) que discordam de tais afirmações, argumentando que, apesar de ser uma prática didática e que facilita a compreensão do percurso histórico, promove uma sintetização e centralização de ideias, o que acaba oportunizando a perda da amplitude de lutas, bandeiras e experiências do movimento. Assim, construiremos um percurso histórico seguindo tal perspectiva sem a intenção de dividi-lo em “ondas”.

O início do Feminismo se deu por influência de movimentos que aconteceram no exterior. No Brasil, Bertha Luz, bióloga, foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como meta a conquista ao voto. Direito que foi conquistado em 1932. Ainda nesse momento, as mulheres passam a reivindicar também melhores condições de trabalho, dando origem, inclusive, ao movimento de operárias de ideologia anarquista (Pinto, 2010). Esse movimento perde força a partir da década de 30 e só reconquista essa força a partir da década de 60, 30 anos depois (Pinto, 2010).

Na década de 70, em meio às fortes tensões políticas, dentro de um contexto de ditadura, o período do regime civil-militar, ainda assim, de forma muito limitada, as Feministas no Brasil fizeram algumas manifestações. As desigualdades preestabelecidas entre homens e mulheres entravam em cena, eram palco de debates que explicitam o controle sobre a mulher e seus corpos. Em um momento de efervescência da/na luta pelos direitos, temas como “violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, orientação sexual” (Pinto, 2003, p. 17) foram retomados nos anos 80 e, com a redemocratização, conquistam ainda mais visibilidade. Regina Facchini, Íris do Carmo e Stephanie Lima (2020) explicam que esse período foi marcado pelo fim da subordinação da mulher, o fim do regime militar, da anistia e pela luta por direitos humanos e pelo aborto.

Ademais, o movimento feminista, “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (Louro, 1997, p. 15). Na emergência dessas discussões teóricas entre militantes, pesquisadoras e pesquisadores, surge o conceito de gênero (Louro, 1997; Moreira, 2007a). Nas tramas de marchas, manifestações, protestos, as produções intelectuais aparecem como instrumentos que auxiliam na luta, na busca por melhores condições, por igualdade. E é nessas produções, no levantamento de diversas

questões que se colocam em pauta os discursos interseccionais, começa a aparecer a intersecção entre as temáticas de gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, orientação, nacionalidade. Discutir tais temáticas oportunizou que as opressões vivenciadas por mulheres, como elementos que se interceptam, fossem debatidas (Nascimento, 2020).

As produções intelectuais realizadas por mulheres, por mulheres negras, são práticas importantes, não só na história da construção do movimento feminista, para que pautas sobre as mulheres fossem postas em ênfase, mas também para que essas produções vinculassem outros saberes, saberes advindos de experiências de vida e que representam conhecimentos. Colocar essas produções em evidência educa os sujeitos nas diferentes esferas, como, por exemplo, a academia (hooks, 2017). Assim, com base nas ideias de Grada Kilomba (2019), o ato de mulheres escreverem é uma ação de descolonização, uma vez que é uma forma de se opor às posições coloniais.

Petronilha Gonçalves (1979) descoloniza saberes quando, em tempos ainda difíceis socialmente, abordou a educação e a identidade de trabalhadores negros de uma comunidade como o Limoeiro, ao realizar um estudo que “descreve, de dentro da experiência de plantar e da experiência da escola, como se dá o processo de significação do mundo que chamamos educação” (p. XII). Nilma Gomes (1994) o faz, a partir do momento que assume o compromisso em sua produção com as mulheres, as professoras negras, cujas trajetórias incidem na construção da identidade racial – “a professora, enquanto sujeito, é portadora de valores culturais que refletem na sua representação sobre o que é ‘ser negro’, ‘ser mulher’ e ‘ser homem’ na sociedade” (Gomes, 1994, p. 264). Núbia Regina (2013) descoloniza saberes quando investiga a presença das mulheres no samba e confirma uma de suas hipóteses ao longo da pesquisa, “de que as mulheres no mundo do samba ocupavam posições secundárias, embora, durante a investigação, descobrimos a existência de mulheres compositoras” (p. 10). As pesquisadoras descolonizam os saberes quando trazem para a academia saberes que têm como ponto central questões que atravessam um grupo que já foi silenciado.

Seguindo com a historicidade do movimento, na década de 70-80, a violência contra a mulher passa a ser uma temática que ganha notoriedade também, sendo, portanto, criada pelo poder público a Delegacia de Atendimento à Mulher¹⁶. Uma conquista que representa muito

¹⁶ “O contexto político de criação das primeiras delegacias da mulher no Brasil vai de meados da década de 1970 a meados da década de 1980. Nesse período, dois fatores contribuíram para o surgimento dessas delegacias a partir de 1985. O primeiro refere-se à expansão dos movimentos feministas e de mulheres com o surgimento da chamada ‘segunda onda’ desses movimentos no início dos anos 1970. O segundo fator refere-se ao processo, ocorrido na primeira metade dos anos 1980, de transição política do governo militar para o civil e de redemocratização do Estado, dando lugar à

para o movimento, mas, de forma geral, para as mulheres que são vítimas diárias da violência que assola o nosso país¹⁷.

A partir dos pressupostos, pode-se compreender que o Movimento Feminista foi e continua sendo representativo no combate às diversas desigualdades sociais que atravessam a existência das mulheres. Nesse sentido, Amélia Teles (1999, p. 10) expressa que

O Feminismo é uma filosofia universal que considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres. Essa expressão se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura, política). Assume formas diversas conforme as classes e camadas sociais, nos diferentes grupos éticos e culturais.

Com base na construção de reflexões, na elaboração de um diálogo com o que enuncia Amélia Teles, concordamos com a estudiosa, uma vez que o Feminismo é sim um movimento que possui uma filosofia universal, mas que “toma formas diversas” de acordo com as especificidades das demandas que atravessam as mulheres, e estas são muitas, múltiplas, diversas. O Feminismo Negro oportuniza que novas epistemologias sejam pensadas, discute posições e espaços sociais como forma de opressão, mas também de (res)significação.

Djamila Ribeiro (2018) aponta que o Feminismo Negro, ao colocar em pauta discussões de raça, gênero, classe, faz em certa medida denúncias acerca de formas de opressão sobre um determinado povo, e não é possível lutar contra uma forma de opressão alimentando outra. O objetivo é mostrar como alguns grupos tiveram suas vidas, identidades e sua cultura postas à margem e isso instaurou uma série de processos (Davis, 2016). Por essa razão, é necessário que não se tenha medo do Feminismo Negro, uma vez que se configura como um movimento que buscou e continua buscando que mulheres sejam vistas, que seus direitos sejam garantidos e que possam exercer sua cidadania nos mais variados espaços, além de terem suas singularidades valorizadas (Ribeiro, 2018). E, em razão da necessidade de se

criação de novas instituições e leis que pudessem corresponder a um Estado de Direito democrático e ao reconhecimento dos direitos de cidadania plena para todos (as) os(as) brasileiros(as)” (Pasinato; Santos, 2008, p. 9).

¹⁷ Com base em dados disponibilizados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019), a violência contra a mulher no Brasil aumentou consideravelmente. “A violência sexual no país atingiu os maiores índices registrados em 2018, com crescimento de 4,1%, segundo o levantamento — a cada hora, quatro meninas de até 13 anos de idade são estupradas. O feminicídio cresceu 4%, causando 1.206 mortes, sendo 88,8% das mulheres vitimadas pelo próprio ‘companheiro’ ou ‘ex-companheiro’. A violência doméstica aumentou 0,8%: um caso foi registrado a cada dois minutos” (FIOCRUZ, 2019, s/d). Além disso, dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2022) mostram que, no primeiro semestre deste ano [2022], registrou-se mais de 31 mil denúncias de violência contra a mulher (Brasil, 2022).

considerar algumas dessas especificidades, o Movimento Feminismo Negro se fez/faz importante.

Núbia Regina Moreira (2007b) auxilia-nos a compreender a significância do Feminismo Negro como elemento de luta que demarca, por meio de um processo histórico, a evolução do movimento, mas, principalmente, dá-se a demarcação da existência de mulheres e suas singularidades para além de espaços que lhes foram colocados como únicos e exclusivos. O movimento, bem como a luta das mulheres negras, tem compromisso com a história, mas também com a recriação de potencialidades na busca por “mudanças que permitam novas experiências relacionais de poder na sociedade” (Moreira, 2007b, p. 12).

Samara Silveira, Bianca Silva e Anderson Ferrari (2021), ao discutirem um ensino de História decorrente do Movimento Feminista, pontuam que este contribuiu para a produção de saberes na disciplina, acionando provocações a partir do meio social, em prol de compreender que a luta “por um mundo contra o patriarcado, o sexismo, o racismo, o feminicídio e a heteronormatividade passa por uma reflexão sobre a produção e a divulgação do conhecimento e do entendimento dos sujeitos como resultado de discursos [...]” (p. 4). Compreensão que vai ao encontro do que expressou Petronilha Gonçalves (2021), ao mencionar o projeto de nação, aquilo que projetamos para o social e para os sujeitos como nação. Assim, configura-se como um movimento que nos oportuniza chegar em esferas de poder a partir do questionar as posições preestabelecidas socialmente, as desigualdades e como estas operam no acesso à saúde, à economia e à educação e nos processos que (in)visibilizam mulheres negras.

Como já anunciado anteriormente neste trabalho, quando falamos de mulheres, é preciso especificar de que mulheres estamos tratando (Ribeiro, 2018). Assim, historicamente, ao se referir a uma mulher frágil, as mulheres que foram escravizadas, que tiveram seus corpos violentados de variadas maneiras, que tiveram suas/seus filhas (os) arrancadas (os) de seus braços, que apanharam, algumas até a morte, estão incluídas? De que mulheres está se falando? Não é a mulher negra. Diante disso, ao não ser percebida como sujeito, como mulher, todos os aspectos que se referem a sua existência também não eram, destinando-a à invisibilidade como o seu lugar. Grada Kilomba (2019) mostra que a mulher negra, quando é posta na subalternidade, ao estar ausente como sujeito, é impedida de falar, tem sua voz silenciada pelas estruturas da opressão. E esse falar não está relacionado ao ato em si, à articulação das palavras, dos argumentos, mas sim ao posicionamento político de denunciar as estruturas opressivas que nos impuseram a subalternidade, o silêncio.

A partir do momento que um grupo não é percebido como parte da sociedade, as suas demandas também não são. Tal aspecto tem forte impacto nos modos de vida de mulheres negras nos dias atuais. Núbia Moreira (2007b) mostra que o movimento feito por mulheres negras se consolidou justamente para que suas demandas fossem vistas e ações realizadas a fim de considerar suas especificidades que atravessavam e continuam atravessando questões de raça, etnia, classe, gênero e sexualidade. Ainda de acordo com a educadora negra, o Movimento Feminista Negro passa a se erguer a partir de 1985, quando o movimento de mulheres negras¹⁸ se relaciona com o Movimento Feminista. Uma relação que se integrou em busca do reconhecimento da mulher negra como sujeito, como parte de uma sociedade, com necessidades políticas, culturais, econômicas e sociais que definem sua condição.

Nesse período do movimento, as concepções do feminismo passam a ser questionadas, uma vez que se referia a uma parcela de mulheres, excluindo outras, como no caso das mulheres negras. Uma crise instaurada pelas percepções de um feminismo que se pautava em ideias, em sua maioria, dentro de um contexto, conforme enuncia Gabriela Almeida (2018, p. 5), “branco, heterossexual, intelectual e ocidental, não cabia dentro das reivindicações que outras classes enfrentavam na sociedade”. Assim sendo, esse feminismo tradicional, como passou a ser conhecido, não considerava as bandeiras levantadas pelas mulheres negras (Moreira, 2007b) e, com base em Leticia Nascimento (2021), não se consideravam também as lésbicas e outras tantas mulheres.

Assim sendo, nas palavras de Eunice Moraes (2021, p. 66):

demanda-se, por conseguinte, o desenvolvimento de um feminismo em uma perspectiva analítica e afirmativa das diferenças – de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de corpo, de identidade, de religiosidade, de geração, entre outras – que despontam de maneira plural, diversa e visibilizada em vários contextos sociais, refletindo a identidade de um ideário feminista que retrate as experiências e as condições do lugar de fala dessa pluralidade de representação do sujeito mulher.

No entanto, a demanda era por um movimento que pensasse, olhasse para os processos que constituem a mulher negra, seus corpos, sua sexualidade, entre outras questões; que inserisse no rol de discussões nas esferas política, econômica e educacional a problemática que atinge esse grupo, especificamente em razão de um processo histórico que foi

¹⁸ Movimento de mulheres negras é considerado como uma fase anterior à identificação dessas mulheres com o movimento feminista. Os movimentos tinham uma certa diferenciação, sendo que o primeiro se concentrava mais em questões do cotidiano e da experiência, enquanto o segundo estava centrado mais em aspectos gerais (Moreira, 2007).

avassalador. Como pontua Ribeiro (2006), a inserção dessas discussões oportuniza mudanças, coloca as necessidades do povo negro no centro, favorecendo ações determinantes para a promoção da igualdade desses sujeitos que foram colocados à margem da conjuntura social.

Djamila Ribeiro (2018, p. 6), em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?*, cujo título já nos permite pensar sobre tal questionamento, diz que “pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos”. É pensar em estratégias e ações que tornem os processos mais igualitários, bem como as condições de vida; é possibilitar que as oportunidades sejam conquistadas de maneira justa, é buscar novas formas de conviver em sociedade que não seja sobre a dominação de um grupo sobre o outro.

Como já enunciado, o Feminismo Negro é um movimento que trouxe para o centro de diversas discussões nas diferentes esferas sociais as inúmeras questões que atravessam a existência de mulheres negras, que perpassam por gênero, raça e classe. Além disso, a fim de discutir tais aspectos, conquistou visibilidade, engendrando até mesmo uma epistemologia pedagógica de produção de conhecimento, o Pensamento Feminista Negro.

2.4 Pensamento feminista negro: construções epistemológicas

Patrícia Hill Collins escreveu o livro *Pensamento Feminista Negro* (2019), que nos auxilia a compreender a construção desse campo como esfera de produção de saber e que tem inspirado pesquisas nos diferentes campos, inclusive na Educação, como, por exemplo a presente pesquisa. Consideramos importante falar do Pensamento Feminista Negro nesse momento, após fazer a elaboração de uma linha cronológica histórica dos acontecimentos na tentativa de contribuir para a melhor compreensão da discussão engendrada.

É importante ressaltar que a autora trata do Pensamento Feminista Negro em um contexto afro-americano, no entanto, tomando como base os estudos realizados pela educadora negra, fazemos deslocamentos para o nosso contexto a fim de entender sobre esse campo. Collins (2019) explicita que o Pensamento Feminista Negro surge a partir da necessidade de visibilidade dos processos de opressão do conhecimento de intelectuais¹⁹ negras, que, assim como o Movimento Feminista Negro, têm no centro discussões de aspectos que afetam a vida das pessoas negras. Além disso, mulheres negras tiveram por muito tempo

¹⁹ Patrícia Hill Collins propõe uma discussão que vai ao encontro de nossas concepções e estudos, não se configuram como intelectuais somente mulheres que integram a academia, uma vez que há mulheres que não estão nesse espaço e, ainda sim, produzem saberes. “Mulheres negras nem sempre são acadêmicas e encontradas apenas na classe média negra” (Collins, 2019, p. 51).

seus saberes subjugados. Se elas não eram vistas como mulheres, como parte da sociedade, menos ainda como intelectuais.

Nesse sentido, bell hooks (2019) escreve sobre a produção de intelectuais negras como espaço “seguro” para se colocarem as dores, para falar daquilo que nos afeta e nos machuca diariamente. E é nesse sentido que a teorização feminista, o Pensamento Feminista Negro tem sua importância, na medida em que oportuniza dizer das coisas que nos afetam cotidianamente e que fazem do nosso existir (sobre)vivência, colocado aqui no sentido ambíguo, ou seja, refere-se às vivências do dia a dia e ao ato de sobreviver em razão das dificuldades do meio social, sendo atravessadas pelo racismo, sexismo e violência.

Sobre tal aspecto, Núbia Moreira (2007, p. 76) ressalta que a busca por um ponto de vista que seja comum entre as mulheres negras a fim de abarcar as diferenças que vivenciam reafirma a concepção de que, apesar dessas diferenças, “elas dividem a comum experiência de opressão segundo um lugar comum – negra – embora outros elementos como formação escolar, capital cultural possibilitem experiências singulares em frente à opressão racista e sexista”. São muitos atravessamentos que têm como base a raça e o gênero. E, corroborando o apontado pela educadora, Nilma Gomes (2019, p. 613) ressalta que essa percepção de “espaços” que nos são permitidos tem íntima relação com a hierarquia social, que varia conforme “o contexto geográfico, o tempo, a cultura e a História, mas há uma base dura sobre a qual se constrói a naturalização dos lugares de poder na perspectiva de gênero e raça, que comprova a persistência de desigualdades históricas, as quais não são apenas de ordem socioeconômica”.

Ainda no que tange à questão de se considerar as mulheres negras como intelectuais, Collins (2019) mostra que as próprias mulheres passaram a se perceber como incapazes de produzir conhecimento, como intelectuais, aceitando, portanto, aquilo que era produzido pelas mulheres brancas. Se viam como *outsider within* (termo já utilizado e explicado neste trabalho). Se reconheciam como fora do campo de produção de saberes. Assim, seguindo a mesma linha de raciocínio do Movimento Negro Feminista, se as mulheres brancas não produziam conhecimentos sobre as vivências e experiências das mulheres negras, como as questões de gênero e raça, por exemplo, seriam discutidas com base em seus modos de vida? Quem então produziria esses saberes?

Por essa razão, para tornar visível as diversas questões e processos que envolvem as mulheres negras, o Pensamento Feminista Negro se configura como uma teoria social crítica e, como tal, é “parte de um projeto de justiça social muito mais amplo, que vai bem além das experiências das afro-americanas” (Collins, 2019, p. 59). Trata-se de discutir teoricamente as

experiências das mulheres negras na sociedade, em seus contextos, suas singularidades e também multiplicidades. As mulheres negras abordaram tais aspectos por muito tempo na marginalidade e, portanto, não recebendo a devida consideração e respeito por isso. Nesse sentido, ao considerar o Pensamento Feminista Negro, Eunice Moraes (2021, p. 66) ressalta que, dentro desse campo de (des)construção de saberes, “as mulheres negras produzem a epistemologia de um conhecimento subjugado sobre as relações de poder e os processos de luta e resistência contra as múltiplas opressões”. Diante disso, pode-se afirmar, com base inclusive nos estudos de Collins (2016; 2019), que tal perspectiva teórica, por mais que seja representada por outras pessoas, é produzida por mulheres negras. Complementando, bell hooks (2019) escreve que, como intelectuais, pois é o que somos também, as mulheres, aquelas que assumem as teorias feministas, têm o compromisso de desenvolver produções, podendo estas ser escritas ou orais, que renovem a teoria feminista e, ao fazer isso, estaremos valorizando as teorias que são partilhadas e, acrescento, que dizem de nossas dores.

Os desdobramentos do Pensamento Feminista Negro têm colocado no centro aquilo que diariamente as mulheres negras têm vivenciado, e isso é significativo para compreender as experiências dessas mulheres e criar ações para que tenham melhores condições em todas as esferas. “A emergente pesquisa feminista negra tem demonstrado uma crescente conscientização da importância de se incluir a simultaneidade de opressões em estudos sobre mulheres negras” (bell hooks, 2019, p. 106). Em consonância com tal concepção, Eunice Moraes (2021, p. 66) argumenta que a perspectiva teórica do Feminismo Negro é importante, pois,

como epistemologia, vem sendo utilizado pedagogicamente, impulsionando a maneira de ajudar a dirimir os equívocos teóricos de um feminismo de representação social, em que todas as mulheres são oprimidas igualmente, sem diferenciações de classe, de raça, de sexualidade etc. Neste contexto opressor, a formação da consciência crítica de classe, a identidade de gênero e o pertencimento etnoracial têm constituído o processo de resistência das organizações das mulheres negras em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, contra a discriminação e a exploração situadas nas relações de poder.

Assim sendo, o Pensamento Feminista Negro possibilita que as mulheres negras falem de si, de suas vivências, mas também que outras mulheres não negras e demais pessoas produzam conhecimento sobre as mulheres negras, e tudo isso de forma teórica a construir saberes nos diferentes espaços, podendo estes ser acadêmicos ou não. Assim, percebo que escrever é um ato político e oportuniza ações transformadoras quando explicitamos aquilo que nos afeta e afeta o outro. Referente às pesquisas, esta pesquisa, as de Petronilha Gonçalves

(1979; 1987), de Nilma Gomes (1994; 2002) e de Núbia Moreira (2007; 2013) também possuem esse caráter, como já mencionado anteriormente. Sobre a escrita, dialogo com Foucault (2016, p. 49), que expressa que

A escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto inicialmente. Quando começo a escrever um estudo, um livro, qualquer coisa, não sei realmente aonde isso vai, nem em que vai dar, nem o que demonstrarei. Só descubro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever.

Dessa forma, compreendo a escrita na realização de uma pesquisa. Iniciamos, sem saber muito “aonde vai dar [...] nem o demonstrarei”. Construimos com outras autoras e outros autores teorias, discussões, apontamentos, questionamentos; assumimos um compromisso teórico. Petronilha Gonçalves (2011), ao falar sobre a importância da busca teórica, diz que “se apoia em obras que dão sustento ao desejo de fazer do ato de pesquisar oportunidade e instrumento de luta por igualdade entre todos os cidadãos, de combate a discriminações e racismo” (p. 77). Considerando tais aspectos, uma indagação nos atravessa: *em quais autoras negras as mulheres educadoras negras, foco deste estudo, embasaram-se em suas produções?* Questionamento que oportuniza pensar novamente no aspecto geracional, ao considerarmos as produções científicas advindas de um tempo, de elaboração e de veiculação.

Realizando o levantamento do referencial que as educadoras negras utilizaram para fundamentar a elaboração de suas produções, a partir de um recorte racial, na dissertação de Petronilha Gonçalves (1979), não foi possível verificar as autoras, uma vez que não foram encontradas buscas a partir do nome destas. Já na tese da educadora, foram encontradas três referências negras, uma delas é a própria Petronilha Gonçalves. As autoras são Helena Theodoro Lopes e Neusa Santos Souza.

A educadora Nilma Gomes utilizou como referencial em sua dissertação (1994) autoras negras, como Raimunda Nilma de Melo Bentes, Sueli Carneiro, Helena Theodoro Lopes, Neusa de Souza Santos, Denise Ferreira Silva e Maria Aparecida Silva Bento Teixeira; na tese (2002), foram: Anyana D. Byrd, Lori L. Tharps; Olívia Maria Gomes da Cunha, Caetana Maria Damasceno, Angela Davis, Angela Figueiredo, bell hooks, Isildinha Baptista Nogueira, além da própria autora.

Núbia Moreira, em sua dissertação (2007), utilizou autoras como Maria Aparecida Silva Bento, Benilda Paiva Regia de Brito, Sueli Carneiro, Olivia Maria Gomes da Cunha, Caetana Damasceno, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, bell hooks, Matilde Ribeiro, Joselina da Silva, Maria Amélia Teles e Helena Theodoro.

Ao analisarmos o uso de autoras negras como referências e ao considerar a época geracional das educadoras negras, percebemos que, no período de produção de Petronilha Gonçalves, havia uma limitação muito maior, isto é, poucas mulheres, e principalmente negras, como produtoras de conhecimento. No entanto, no que concerne à produção de Núbia Moreira, tal aspecto muda, uma vez que há mais mulheres negras na ciência e produzindo conhecimento. Sob tal perspectiva, Núbia Moreira (2022, n.p) ressalta em uma entrevista²⁰: “tinham muitos pesquisadores estudando essa questão **de raça**, porém a maioria deles eram brancos, não existiam negros estudando a questão racial no Brasil, e eram essas pessoas brancas que nos formavam” (grifo nosso).

Assim, ao considerar a produção de mulheres negras, esta escrita oportuniza que mulheres contem suas histórias, falem de suas trajetórias, narrem os seus acontecimentos; permite reflexões sobre os variados processos que (des)constroem o reconhecimento da mulher negra na conjuntura social. Pode-se considerar que uma teoria pode fazer isso, não no seu sentido universalista e nem salvacionista, mas sim como elemento possível, como categoria analítica de processos singulares vivenciados por uma parcela da população e que podem estar ligados, como já mencionado, a dor e sofrimento (hooks, 2018). E há experiência, como também há saberes, por meio do sofrimento, que são, muitas vezes, demarcados nos corpos, e é difícil falar desse lugar de um espaço longínquo.

Na elaboração desse conhecimento, há fatores importantes a serem considerados e que foram mencionados na escrita deste trabalho até o momento e que estão interseccionados com o Pensamento Feminista Negro, são eles raça e gênero. Sem a intenção de fazer afirmações concretas, pode-se dizer que, ao se falar das mulheres negras, é quase impossível não abordar tais aspectos, uma vez que perpassam seus modos de existir, constituem a sua subjetividade. Esses temas estão imbricados na elaboração desta pesquisa, tanto que já foram mencionados algumas vezes. No entanto, dada a importância do assunto, sentimos a necessidade de falar da interseccionalidade entre raça e gênero com mais especificidade. Sigamos ao próximo tópico.

²⁰ Entrevista concedida à Conquista Repórter. Disponível em: <https://conquistareporter.com.br/nubia-regina-o-feminismo-negro-da-forca-para-que-as-mulheres-negras-conquistem-espaco/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

2.5 INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO

Como já mencionado, a historicidade nos importa, uma vez que nos auxilia a compreender como um determinado fenômeno, uma concepção, um conceito se desenvolveram até serem entendidos como são atualmente. Assim, começamos por tentar ampliar o nosso entendimento sobre este conceito que tem conquistado cada vez mais espaço nas pesquisas, nas discussões teóricas, na construção de conhecimento, a interseccionalidade.

No livro escrito por Patrícia Collins e Silma Bilge denominado *Interseccionalidade* (2021), as autoras explicam que o termo conquistou nítida visibilidade no início do século XXI, no entanto o termo já era usado, antes mesmo disso, pelas feministas negras, inclusive nas décadas de 60 e 70 com a adoção das questões de raça e gênero. O termo conquistou ainda mais visibilidade após um artigo publicado por Kimberlé Crenshaw²¹, que evidenciou que as mulheres negras e suas demandas não eram pautas de políticas governamentais.

João Bosco Góis (2019) afirma que, uma vez que suas necessidades eram invisibilizadas, estas como sujeitos não eram vistas, portanto os diversos problemas que afetavam e afetam suas vidas também não o são. As reivindicações de mulheres negras eram recusadas, tanto pelo feminismo tradicional, que tinha como foco a demanda das pessoas brancas, quanto pelo Movimento Negro, cujo foco eram as demandas do homem negro. As demandas das mulheres não eram consideradas, enxergadas. Assim, a interseccionalidade como categoria de análise passou a ser mais que fundamental para que as reivindicações das mulheres negras fossem vistas.

Collins e Bilge (2021, p. 12) nos ajudam a entender o conceito.

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe e gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionais e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Assim sendo, a interseccionalidade pode ser entendida como um termo que abarca as várias ideias emancipatórias que afetam a existência de um grupo marginalizado socialmente,

²¹ Título original do artigo: “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”, publicado na *Stanford Law Review* (1991). Tradução: “Mapeando as margens: interseccionalidade, identidade política e violência contra as mulheres negras” (tradução nossa).

o povo negro. Além disso, coloca em ênfase o fato de haver produções que ultrapassam os muros das instituições autorizadas a produzirem conhecimento, isto é, como já mencionado, intelectuais que não necessariamente se encontram dentro das instituições acadêmicas. No entanto, dentro e fora dos espaços acadêmicos, a interseccionalidade tem sido um conceito utilizado como ferramenta analítica, isto é, como instrumento para pensar, discutir, refletir sobre os diversos problemas sociais e culturais que atravessam as pessoas.

O povo negro, especialmente as mulheres negras, utilizou e utiliza a interseccionalidade como resposta aos desafios sociais que enfrenta cotidianamente e que têm fundamento no racismo, no sexismo, nas desigualdades sociais etc. “O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende uma gama de problemas sociais” (Collins; Bilge, 2021, p. 15).

Em um artigo escrito por Patrícia Collins intitulado *Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória* (2017), a autora explica que o termo interseccionalidade como um conceito possibilitou que se denominasse em uma categoria as questões que moldam as experiências da mulher negra. Nas palavras da educadora, “a construção da interseccionalidade ofereceu um termo guarda-chuva reconhecível, que fixava essas relações dinâmicas de modo a tornar o campo compreensível nas normas acadêmicas de autoria, propriedade e descoberta” (Collins, 2017, p. 32). Por esses campos, a pesquisadora se refere aos estudos de raça, classe, gênero, sexualidade, idade, etnia e religião e outros que foram sendo incorporados como questões que afetam a mulher negra e passíveis de estudos.

É importante salientar que, no referido artigo, Patrícia Collins, com base em Angela Davis (2008), explicita que a interseccionalidade não é um termo que oportuniza somente análises referentes às mulheres, às mulheres negras numa perspectiva feminista, mas pode ser usado por diferentes grupos com diferentes propostas de discussões e análises. Para nós, na construção da presente pesquisa, a interseccionalidade nos interessa na medida em que funciona como um instrumento analítico e como conceito que nos oportuniza pensar discussões acerca das questões de raça e gênero e como essas impactam os modos de vida das mulheres negras.

Impactam na medida em que essas mulheres negras não são maioria nos cargos de poder; elas possuem dificuldade de encontrar emprego devido ao estilo do cabelo; suas/seus filhas/os são alvejadas/os diariamente pela violência desde país; seus corpos bem como sua sexualidade foram objetificados, com base em um processo histórico escravocrata, hipersexualizando-os, e elas compõem o grupo de desemprego e, conseqüentemente, têm

passado fome em momentos de crise no país. A população negra, a mulher negra, como já mostrado no capítulo anterior, têm dificuldade de acesso à educação, à saúde de qualidade, à emprego em razão de um processo histórico que assolou e assola suas experiências de vida e também de morte, uma vez que seus corpos ainda continuam sendo violados, violentados e mortos.

Ainda hoje, o estupro é cometido contra as mulheres e se configura como um dos maiores crimes que atingem esse grupo. A ocorrência de casos acontece principalmente com mulheres negras, que estão sujeitas a essa violência por terem seus corpos desumanizados e ultrassexualizados (Ribeiro, 2018), o que tem relação direta com as questões de raça e de gênero. Uma hipersexualização que constantemente contribui para a cultura de violência e desigualdade contra essas mulheres. Esse estereótipo que historicamente foi atribuído à mulher negra influencia de maneira negativa as relações preestabelecidas social e culturalmente, impedindo, muitas vezes, que esse grupo de pessoas consiga até mesmo vínculos empregatícios e, como resultado, temos a não ascensão econômica e social das mesmas. Dessa maneira, há uma invisibilização dos corpos negros que perpassam pela história e é preciso contá-la, pois expressa a não representação de indivíduos em determinados espaços.

A hipersexualização de negras e negros e as consequências dessa estereotipação são questões que excessivamente invadem a atual conjuntura. Corpos esses que permanecem sendo objetificados, estereotipados e explorados continuamente por séculos. Uma exploração que, por sinal, como enuncia Angela Davis (2019, p. 25), “instituiu a inferioridade das mulheres com mais força do que nunca”. Colocando-as também à margem em relação à economia. Sem acesso à educação de qualidade, sem estudo e, portanto, sem melhores empregos e sem condições financeiras. À mulher foi dado o privado como espaço, ou seja, a casa, o lar, as filhas e os filhos, o marido como sendo sua obrigação (Louro, 1998). Fato que, até os dias atuais, tem forte influência nas condições da mulher, em especial a mulher negra.

Assim, estamos falando das questões de classe e, com base em Juliana Teixeira (2021), é preciso reconhecer que os espaços destinados à mulher negra quanto às condições de emprego, estão interligados com a história escravocrata do Brasil e também com os efeitos do racismo estrutural, tema a ser discutido no próximo tópico da presente pesquisa. Compreender essas questões auxilia no entendimento das relações preestabelecidas, do porquê as coisas são e estão como estão.

Diante disso, temos a compreensão de que as mulheres em geral, especialmente a mulher negra, precisam lidar cotidianamente com o enraizamento e a permanência de um

sistema de opressão que massacrou e continua massacrando corpos, pessoas, subjetividades. Todos os dias, uma mulher precisa encarar o mundo com uma armadura contra o assédio moral, sexual, psicológico nos mais variados ambientes. Frequentemente uma mulher necessita fazer enfrentamentos e lutar por espaços que sutilmente lhe são negados. Cotidianamente mulheres precisam lembrar a história para que não caia no esquecimento acerca do quanto os acontecimentos do passado (des)construíram o hoje. Todos os dias mulheres, mulheres negras precisam lutar ainda mais para não serem esquecidas, para não serem mortas, para sobreviverem, para não terem os seus corpos dominados, para não continuarem invisibilizadas nos diferentes espaços, para resistirem à organização de um racismo que está entrelaçado nas relações, nos indivíduos, nas esferas sociais e culturais, nos corpos, em outras palavras, um racismo que está muito bem estruturado.

Sobre a estrutura do racismo e como afeta o nosso acesso a espaços e também altera a nossa maneira de nos ver, de ver o outro e os nossos corpos, Nilma Gomes (2020) expressa as tensões e conflitos com o próprio corpo e com o cabelo que homens e mulheres negros enfrentaram de forma mais contundente há tempos, ao buscarem atendimento em um salão de beleza. Um dos entrevistados que compõe o seu objeto de análise expressa que

“[...] na época da minha mãe ou da minha avó... a mulher negra, ela não tinha um salão específico para tá frequentando [...] Com o passar do tempo... agora as coisas estão crescendo... descobriram que tem um enorme número de pessoas que têm cabelo crespo, e essa coisa foi mudando, porque antigamente a maioria dos salões desprezavam o negro, não sei se também porque não sabia mexer, mas até por racismo, mas a verdade era que a mulher negra era desprezada dentro de um salão de cabeleireiro (R, 38 anos, cabeleireiro étnico)”.

“A verdade era que a mulher negra era desprezada dentro de um salão de beleza”! A afirmativa vai ao encontro do que argumentamos no parágrafo anterior, as mulheres estão há muito tempo esperando que haja o (re)conhecimento de seus corpos, que suas características físicas, psicológicas sejam consideradas, que tenham “espaço” nos salões étnicos, nos consultórios médicos, nas universidades, que não sejam desprezadas, tratadas como “lixo”, como bem diz Lélia Gonzalez (1984).

2.6 “O LIXO VAI FALAR E NUMA BOA”²²: INTERSECÇÕES ENTRE RACISMO ESTRUTURAL E RACISMO INSTITUCIONAL

Na escrita deste texto, temos salientado a importância da historicidade e, por mais que tenhamos frisado isso, inclusive neste capítulo, novamente o fazemos, uma vez que buscamos na historicidade apoio para tentar explicar como se consolidaram determinadas ações, percepções, concepções. Assim, tendo em vista o assunto abordado no tópico anterior, falamos agora de racismo estrutural.

A fim de compreender melhor o termo, voltemos à/na história. Lembremo-nos de Sarah Baartman, figura que nos auxilia a pensar no racismo (por mais que, na época, tal termo ainda não fosse usado), na sexualidade, na (in)visibilização da mulher negra, dos seus corpos, na literatura, na música, nas artes e nas ciências. Posteriormente conhecida como a “Vênus²³ Hotentote”, Sarah Baartman é uma representação explícita da estereotipação do corpo da mulher negra ainda no século XIX. Sarah, que possuía uma origem Khoi-san²⁴, foi levada ainda jovem para a Europa e teve o seu corpo exposto em espetáculos circenses. Por causa das características físicas – grandes nádegas, vagina com grandes lábios, quadril largo e baixa estatura –, ela era uma atração especial e passou a chamar atenção de cientistas.

Sarah começou a ter o seu corpo não só exposto, mas a ser objeto de estudo, que mostrava a diferença do padrão hegemônico de corpo da época, o corpo europeu. A partir do corpo de uma mulher negra, que violentamente foi explorado, em seu sentido literal, tratada como selvagem e animal, como oposto ao que era considerado normal, objetificada, foi pensada a noção de raça. “No momento em que o conhecimento científico se torna a razão da modernidade, é o corpo da mulher negra que serve para construir e solidificar o conceito de raça entre os cientistas” (Damasceno, 2008, p. 4). Saberes foram veiculados, disseminados e instituídos com base no corpo de uma mulher. Um saber que autorizou dizer e instaurou concepções e percepções não só acerca daquele corpo, mas também dos corpos de um coletivo.

Houve uma intensa necessidade de especificar a diferença e, no instante em que a identificava, demarcava claramente o oposto, o binário, aquilo que era contrário e, portanto,

²² Fala de Lélia Gonzalez no artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira (1984, p. 225). A frase será contextualizada mais adiante na escrita do texto.

²³ Vênus é um nome muito conhecido nas artes e que possibilita inúmeras discussões acerca da arte em si e da (não) representação de mulheres e de mulheres negras.

²⁴ “Segundo Stephen Jay Gould, os povos Khoi-san eram pejorativamente chamados de Hotentotes pelos *boer* devido à sonoridade de sua língua” (Damasceno, 2008, p.7).

deveria ser marginalizado. Assim, o discurso científico instaurou a noção de raça e de racismo com base na diferença do corpo da mulher negra, compreendido como fora da norma, divergente, guetizado e conseqüentemente hipersexualizado.

Assim, podemos entender que a escravidão não só matou diversos homens, mulheres e crianças, mas também introduziu no âmago das relações sociais um regime de exclusão e desigualdade, o racismo, que interfere significativamente nas oportunidades de vida de negras e negros na sociedade atual. Djamilia Ribeiro (2018, p. 25) enuncia que “o racismo é um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele”. À vista disso, não permitir que mulheres negras expressem seus dizeres que contribuem para refletir o (não) lugar que foi destinado a elas pelo racismo é ser de alguma forma conivente com esse sistema de opressão.

De acordo com essa concepção, Nilma Lino Gomes (2005, p. 52) apresenta a noção de racismo.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Assim sendo, a partir do enunciado expresso pela estudiosa, é possível afirmar que o racismo é uma construção que instaurou na sociedade uma forma de ser e estar e de perceber o outro, instalou um emaranhado sistema de dominação excludente. E, nessa intrincada rede de dominação à qual mulheres, principalmente as mulheres negras, são expostas diariamente, é imprescindível distinguir as necessidades, privações e ausências pelas quais esse grupo passou e continua passando.

Núbia Moreira e Thaís Cardoso (2020, p. 130) argumentam que os “efeitos históricos do racismo constituem a condição e posições de sujeitos homens e mulheres negros e não negros”. Nesse sentido, Petronilha Gonçalves²⁵ (2023, s.n) expressa que manter esse sistema é um projeto benéfico para um determinado grupo. Nas palavras da educadora: “para algumas pessoas, essa estrutura, plantada lá no século XVI, talvez lhes convenha, convenha a seus

²⁵ Entrevista concedida à Agência Pública e publicada por Bianca Muniz e Danilo Queiroz no dia 20 de novembro de 2023. Disponível em: <https://apublica.org/2023/11/racismo-e-barreira-para-ensino-da-historia-e-da-cultura-afro-brasileira-nas-escolas/#:~:text=Cerca%20de%2020%20anos%20ap%C3%B3s,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 11 mar. 2024.

grupos, por manter um projeto de sociedade em que alguns – pessoas, seus grupos sociais e raciais – seriam mais valorizados do que outros”.

Assim sendo, com base nas concepções de Djamila Ribeiro (2019), expressas no livro *Pequeno Manual Antirracista*, a estudiosa argumenta que, ao se falar de racismo, é necessário realizar um debate estrutural, uma vez que tal questão está enraizada na estrutura da conjuntura social, histórica e cultural da nossa sociedade. Como já anunciado, o racismo que se estruturou na organização da sociedade tem sua origem na escravidão. De acordo com a filósofa, ao abordar o racismo estrutural, “deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas” (Ribeiro, 2019, p. 9). Isso tem impacto direto nos modos de vida das pessoas negras ao longo da história e nos dias atuais.

É fundamental reconhecer o caráter estrutural do racismo como algo que está constituído na sociedade. Ao expressar isso, de forma alguma, estamos querendo dar a entender que este se constituiu sozinho, muito pelo contrário, foi construído, estabelecido por nós e, dessa forma, somos nós que mantemos essa estrutura. Ter tal consciência pode ser, em certa medida, estarrecedor, ainda mais diante de tempos em que há a negação da existência do racismo no nosso país, em que diversas pessoas têm se esforçado para veicular discursos nos diferentes meios de comunicação em que a intenção é se declarar “não racista”, o que nada tem a ver com ser antirracista (Carine, 2023). E tal prerrogativa diz do lugar que ocupamos, isto é, reconhecer que o racismo faz parte de nós, da nossa sociedade é um passo importante, mas fazê-lo mostra o lugar em que se situa diante de tal fenômeno (Gonzalez, 1984). O racismo, interseccionado com as questões de raça e gênero, configura-se como temática que atravessa o povo negro e, portanto, reconhecê-lo é tornar visível o que há tanto tempo foi colocado à margem, como inexistente, tais questões afetam a situação econômica, social e existencial desse grupo, especialmente das mulheres negras.

A exemplo disso, Lélia Gonzalez, em um artigo denominado *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1984), como o próprio título propõe, discute a questão da interseccionalidade entre o racismo e o sexismo. Escreve sobre o fato de o povo negro ser falado por outros, em que suas questões são colocadas, exemplificadas por outras pessoas, isto é, o branco, inserido em um “espaço” como *infans*, que, nas palavras da autora, significa “aquele que não tem fala própria, é a criança que fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos” (Gonzalez, 1984, p. 2025).

Assim, a autora assume no texto a fala em primeira pessoa, como mulher e como negra, representando não só ela, mas um grupo que foi marginalizado. Lélia Gonzalez inclusive diz “o lixo vai falar e numa boa” (Idem). Uma frase repleta de possibilidades de interpretações. Permite-nos pensar a representatividade do que é lixo, que, para muitas e muitos, representa aquilo que é descartado, jogado fora, que não tem mais utilidade, serventia. Talvez seja isso que a pesquisadora quis dizer, o povo negro foi compreendido como lixo e este estava assumindo posição de quem queria e podia falar. Sendo assim, Lélia Gonzalez nos coloca uma reflexão, que, mesmo após 40 anos da escrita do artigo, faz-se atual.

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (GONZALEZ, 1979b), pois filho de peixe peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 226).

Como não considerar tais percepções como atuais? É a representação do que acontece hoje em dia. O povo negro, as mulheres negras, muitas vezes, ainda são vistos dessa forma. O racismo tão bem estruturado socialmente segrega, separa, difere, exclui, mata, impõe formas de ser e estar, espaços que são possíveis a determinada gente e, conseqüentemente, aqueles que não são, como a academia por exemplo. O racismo e toda a sua irracionalidade teve e tem a capacidade de fazer com que a negra e o negro sejam estabelecidas/os como a outra/o outro. Instauram em nós uma dessemelhança com a branquitude e nos impõem a outridade (Kilomba, 2019).

Sem a intenção de caracterizar, de classificar, de colocar em caixas cujas medidas são exatas para que se caiba tal concepção, o racismo estrutural se intersecciona com o racismo institucional. Conforme Edmilson Santos, Nilma Lino Gomes, Givânia Silva e Ronaldo Barros (2021, p. 3), um decorre do outro, o “que reflete nas instituições públicas e privadas de um Estado formado a partir de desigualdades raciais, resultante do regime de produção agroexportador, fundado na escravidão de indígenas nativos das Américas, africanos e seus descendentes”. Assim, o fato de pessoas negras não estarem presentes nas instituições

educativas com representações massivas, seja como estudantes, seja como professoras/es, tem a ver com a instauração de um regime de desigualdades.

A partir disso, o racismo institucional nos interessa à medida que impacta a forma de vida do povo negro, sua sobrevivência, o acesso (ou não) a determinadas esferas como a educacional. Uma das materializações desse espaço são as instituições de Ensino Superior em que a representação de pessoas negras como docentes ainda é baixa. Uma pesquisa realizada pelo jornal Estadão (2021), a partir dos dados divulgados pelo Ministério da Educação em 2019, mostra que menos de 3% das instituições possuem equidade quanto à presença de professoras negras e professores negros em relação à distribuição racial da região na qual a instituição se encontra. Complementando tal análise, Camila Pereira, Anamaria Pereira e Fernando Pocahy (2021) mostram que, em 2018, menos de 3% da docência universitária era composta de mulheres negras que possuíam doutorado.

Os dados mostram que as mulheres negras não são maioria, muito pelo contrário, são quase inexistentes no ensino superior. Com o termo inexistente não queremos diminuir aquelas que estão presentes nesse espaço, mas queremos dizer que, levando em consideração a quantidade de negras no nosso país, são poucas as que ocupam tal esfera. E, além dos diversos processos que interseccionam e dificultam muitas vezes o acesso dessas mulheres ao sistema educacional, especificamente o ensino superior, este lugar, geralmente, não facilita o ingresso tampouco a permanência dessas mulheres nas instituições. Há regras e, comumente, quando nos adequamos a estas, elas mudam novamente. Para tornar tal frase mais compreensível, recorreremos novamente a Edmilson Santos, Nilma Lino Gomes, Givânia Silva e Ronaldo Barros (2021, p. 4), que enunciam que “o racismo institucional permite que as instituições, de forma camaleônica, moldem práticas e discursos para dificultar o acesso a bens ou negar, literalmente, direitos”. Dessa forma, as instituições, com base em um racismo que é estrutural e também institucional, modificam as regras de maneira que impossibilitam ou até mesmo dificultam o acesso de um determinado povo à academia.

Assim sendo, muitas instituições educacionais de ensino superior estão pautadas em estruturas que se interseccionam com a construção colonial, machista, elitista e racista que temos em nossa sociedade, que acaba por deslegitimar a presença de mulheres negras nesses espaços e, quando estas chegam até esses lugares, precisam continuamente afirmar o porquê conquistaram, chegaram até onde chegaram como se tivessem que constantemente “comprovar” a sua permanência nesses ambientes. Em outras palavras, as mulheres negras são “diariamente questionadas pelo academicismo branco” (Garcia; Muniz; Zacheo, 2021, p. 33). Torna-se cada vez mais difícil superar essas estruturas tão bem organizadas socialmente,

uma vez que, de tempos em tempos, cotidianamente são modificadas, alteram-se, metamorfoseiam-se e são adequadas ao contexto, à desigualdade, às injustiças sociais.

É por essas e outras razões que, nas lutas por igualdade, é necessário considerar o processo histórico que não somente diferencia indivíduos, mas muitas vezes também explica o contexto social. Identificar o processo cultural e histórico que permeia as relações, que institui saberes e estabelece a hierarquia na sociedade é indispensável, pois permite trazer ao cerne das complexas questões que circulam no mundo os impactos da instalação de um “sistema” opressor. Além disso, salientamos a necessidade das diversas lutas que são uma forma de ir contra, “remar contra a maré”, de permitir outras maneiras de ver, de ser, de estar (ou não) nos diferentes espaços sociais, de ser vista e visto, de ser percebida e percebido como parte, como corpo presente, como pertencente a um determinado lugar. É por isso e pelas várias questões discutidas nesta pesquisa que consideramos importante falar, discutir, pesquisar sobre mulheres educadoras que lutaram, conquistaram e se fizeram e fazem presentes nas instituições educativas de ensino superior, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira e tantas outras.

3 “O QUE A VIDA QUER DA GENTE É CORAGEM²⁶”: ATRAVESSAMENTOS DE RAÇA E EDUCAÇÃO NAS PRODUÇÕES DAS EDUCADORAS NEGRAS

Vejo isso como coragem!

Ela veio primeiro e fez história, abriu caminhos em tempos ainda mais difíceis que os atuais. Imagino como era naquela época uma mulher negra estar na academia. Falou sobre relações étnicas e raciais, cultura, sobre a educação e identidade de negras e negros como um processo vivenciado no coletivo. Hoje professora Emérita! Vejo isso como coragem! A outra veio fazendo história e seguiu abrindo caminhos tempos depois...ahhh... ela também é professora universitária. Ocupou espaços que há alguns anos eram impensáveis, cargo político inclusive, foi ministra. Uma professora negra na política! Vejo isso como coragem. A terceira, também professora universitária e negra, segue trilhando e abrindo outros caminhos possíveis, do Rio de Janeiro para a Bahia, falou em suas produções sobre o Movimento Negro, Movimento Feminista, sobre o samba – a mulher como compositora no samba carioca. Vejo isso como coragem! Como já dizia Guimarães Rosa: “O que a vida quer da gente é coragem”! Quanta coragem tiveram as professoras Petronilha, Nilma e Núbia de estarem na academia, de construir pontes para que meninas negras, que sonham em ter um pouco mais, estejam nesses espaços. Que tenhamos tamanha coragem...!

Início este capítulo me referindo à coragem que as professoras e pesquisadoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira tiveram ao enveredarem pelo campo educacional, especialmente por terem construído trajetórias no universo acadêmico. Para mim, professora negra em processo de formação, a coragem é a marca dessas pesquisadoras que me antecederam e pavimentaram um caminho como possível. Não por acaso, eu me aproprio da poesia de Guimarães Rosa (1956, p. 293) para dizer de uma coragem que está imbricada na vida, como exigência. “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. É essa vida que desinquieta e que quer coragem que parece ter provocado o interesse das três professoras por pesquisar a constituição da negritude como processo educativo e que também me movimenta nessa proposta de me deter nas suas dissertações e teses para pensar o que elas estão entendendo como educação e suas relações com a negritude e com os sujeitos.

O termo coragem é expresso aqui no sentido atribuído pela estadunidense Maya Angelou²⁷ em uma entrevista²⁸ em que afirma que a coragem é uma das coisas mais importantes entre todas

²⁶ Frase de Guimarães Rosa no livro “Grande Sertão: Veredas” (1956) – um romance que conta a história de amor dos jagunços Riobaldo e Diadorim.

as virtudes, pois, sem a coragem, não se pode praticar nenhuma das outras virtudes consistentemente. Maya Angelou fala sobre coragem ao se referir a líderes e à ocupação dessa posição a fim de mudar a vida de outras pessoas. E, usando um pouco da coragem, reforço que compreendo que as três educadoras negras foram/são importantes, assim como outras que tiveram coragem para estar na academia e defender esse espaço como um lugar possível; na medida em que colocam sob questionamento as formas de organização histórica e social do racismo. A coragem que estamos atribuindo as três pesquisadoras negras se refere não somente ao fato de terem inaugurado a discussão do combate ao racismo no campo da educação, mas principalmente pelo longo trabalho em dar lugar e problematizar as questões raciais e, assim, propor um certo modo de existência nas relações raciais. Aproximando esse longo trabalho das três pesquisadoras negras ao de Michel Foucault podemos pensar que elas se debruçaram também sobre os discursos de racismo. O racismo é produção humana e quando elas se dedicam a problematizar os discursos de racismo nas suas produções elas estão tomando o racismo como monumento, como rastros deixados pelos homens, como nos aponta Foucault (2016).

Foucault nos ensina que “os discursos existem. Os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa”. (Foucault, 2016, p. 42). Quando Luana Santos (2018) afirma que “Petronilha e Nilma exigem mudanças no difícil terreno dos valores, uma vez que o fim do racismo exige mudança no olhar dos brancos em relação aos negros” ela está colocando o investimento das duas autoras no campo do funcionamento dos discursos, ela está nos dizendo que elas fazem o discurso antirracista aparecer. O fato de “exigir mudança nos valores” e “mudança no olhar” como condição para o fim do racismo é aposta no funcionamento do discurso real. Como nos lembra Foucault, “o discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento”. (Foucault, 2016, p. 42). Assim como Foucault, nos parece que as três pesquisadoras negras fazem “aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa. (Foucault, 2016, p. 69). E elas se dedicaram

²⁷ Pseudônimo para Marguerite Annie Johnson, nasceu em 4 de abril de 1928 e faleceu em 28 de maio de 2014. Maya foi escritora, poetisa, ensaísta, professora universitária, cenógrafa, produtora, documentarista, ativista e defensora dos direitos civis de norte-americanas. Publicou marcantes obras com críticas sociais, que discutiam as questões de gênero e denunciavam o racismo. Foi a primeira mulher negra a estampar a moeda dos Estados Unidos.

²⁸ Entrevista concedida à USA Today em 5 de março de 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xWTKkVPhEXU>. Acesso em: 20 jul. 2023.

nessa produção de forma intensa, fazer aparecer o racismo como discurso que nos constitui para combatê-lo.

Educadoras que seguem atuando e cujas produções com temas relacionados a raça e gênero têm sido fontes de diversas pesquisas, inclusive para esta. Essas produções muito nos interessam! Assim, quero expressar o meu desejo de, neste capítulo, seguir falando da história acadêmica dessas educadoras negras, como essas mulheres foram se constituindo no campo educacional e como suas produções contribuíram e contribuem para essa área, para as temáticas das relações étnico-raciais, a subjetividade de negras e negros e o seu reconhecimento nas diferentes esferas.

A fim de reforçar a importância de tais intelectuais, bem como de suas produções para o campo educacional, trago um trecho da pesquisa de Luana Santos (2018), que tem como análise as educadoras negras Petronilha Silva e Nilma Gomes, em que as denomina de “Intelectuais Insurgentes”, e, pautada na temática deste trabalho e das discussões empregadas, ousou inserir também Núbia Moreira.

[...] por meio da produção científica, Petronilha e Nilma exigem mudanças no difícil terreno dos valores, uma vez que o fim do racismo exige mudança no olhar dos brancos em relação aos negros, aliada à participação do poder público com leis e programas de promoção de uma educação antirracista, além de políticas de ação afirmativa capazes de reparar a situação de desvantagem na qual se encontra a população negra no Brasil (Santos, 2018, p. 97).

Assim sendo, Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira têm significativas contribuições para a educação, mas principalmente suscitaram/suscitam discussões científicas referentes a gênero e raça. Dessa maneira, as educadoras contribuem para uma educação antir

Como forma de representar brevemente suas contribuições para o campo educacional, elaboramos o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Produções e Atuações das educadoras negras²⁹

Produções e Atuações	Petronilha Gonçalves	Nilma Gomes	Núbia Moreira
Artigos em revistas	28	71	27
Livros	7	12	2

²⁹ As informações que compõem o quadro foram retiradas do currículo Lattes das educadoras.

Capítulos de livros	48	86	32
Organização de livros	6	10	5
Orientações de mestrado	45	14	21
Orientações de doutorado	17	9	3
Orientações de pós-doc		2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir das produções como artigos, livros, especialmente as teses e dissertações das educadoras negras, anseio por falar de nós, sim, também de mim e como suas produções me afetam como mulher negra educadora, pesquisadora, como um corpo negro presente na academia. Falar de experiência. De alguma forma, esta pesquisa, bem como as produções desenvolvidas por Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira, fala de experiências, daquilo que atravessa a singularidade de cada uma, mas de outras questões que perpassam o coletivo, o “nós”, que, conforme enuncia Petronilha (1987, p. XXVII), é uma maneira de expressar que “eu sou eu com os outros no mundo e o mundo em nós”. Concepção que vai ao encontro do conceito de experiência empregado por Foucault (2007) e já abordado neste estudo. Como algo que vivenciamos e nos modifica, capaz de nos tornar outro de nós mesmos. Assim, por meio das nossas experiências, do desenvolvimento das nossas produções científicas, expressamos aquilo que nos passa, a mim e, de alguma forma, ao outro. Narramos a nossa história, revisitamos as nossas memórias, fazendo-as parte do presente.

E (re)visitar para mim foi o que fiz ao ler e reler as produções das educadoras negras. Pude conhecer um pouco de suas vidas, aquilo que elas contaram, que quisessem que fosse de nosso conhecimento. Faço questão de contar aqui, mas ressalto que faço isso, conto a partir da minha percepção, entrelaçando com os objetivos deste estudo. Escolho contar um pouco de suas histórias porque muito se parecem com a minha, com o meu percurso e, como disse na crônica que inicia este capítulo: “*eu vejo isso como coragem*. Haja coragem para falarmos de nós, de como fomos nos constituindo, existindo, e isso como parte integradora das nossas pesquisas, como parte e fonte de conhecimento.

Este capítulo, portanto, tem como foco de análise as dissertações e teses das pesquisadoras, tencionando compreender e discutir os atravessamentos de raça, gênero e educação nessas produções. As discussões estão empregadas em um único subtópico denominado de 3.1 – Raça e educação na constituição das educadoras negras e de suas produções. Apesar disso, segue uma linha de organização – primeiramente foram discutidas

as questões de gênero e raça na constituição das educadoras e nas suas produções de maneira a compreender como tais aspectos surgem. Posteriormente, discutimos de forma mais específica como raça aparece nas produções, mostrando as concepções das autoras sobre raça e seu impacto na vida dos sujeitos, especificamente do povo negro. Por fim, apontamos as concepções das educadoras sobre educação, como aparecem em suas produções, sob qual perspectiva e seu desdobramento rumo a uma educação antirracista.

3.1 RAÇA E EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DAS EDUCADORAS NEGRAS E DE SUAS PRODUÇÕES

A partir das produções das educadoras negras, isto é, de suas dissertações e teses e considerando o período em que foram elaboradas, podemos perceber que foram produzidas em tempos diferentes, o que nos indica que o contexto histórico e social era outro. A dissertação de Petronilha Silva é produzida na segunda metade da década de 1970. Os anos de 1970 se caracterizaram pelas mudanças culturais e pela movimentação dos movimentos sociais por reivindicações de abertura política que tiveram efeitos sobre as gerações seguintes. É esse sentido de geração como construção temporal que queremos destacar. Nilma Gomes, por sua vez, vai produzir sua pesquisa de Mestrado na primeira metade da década 1990, enquanto Núbia Moreira, só nos primeiros anos do século XXI, de tal forma que elas seriam herdeiras das mudanças conquistadas na década de 1970, como por exemplo, as lutas feministas, a liberdade política, o fortalecimento dos movimentos sociais, as transformações nos currículos das escolas, na formação docente, a emergência de questões sociais no campo da educação, dentre outras. São essas características de um tempo, que marcam as décadas, que nos permitem dizer de uma geração. Lutas que podem ser entendidas como rupturas numa determinada época e que são, ao mesmo tempo, deixadas como herança para os anos e as pessoas que virão, não mais como ruptura, mas como continuidade.

No Quadro 2, constam as dissertações das educadoras e o período de produção.

Quadro 2: As dissertações das educadoras negras, a universidade e o recorte temporal

Autora	Título	Universidade e recorte temporal
Petronilha Beatriz	Estrutura da demanda e da oferta de dados para o	UFRGS (1976 -1979)

Gonçalves e Silva	planejamento educacional – um estudo de caso	
Nilma Lino Gomes	A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial - um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte	UFMG (1991-1994)
Núbia Regina Moreira	O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo	Unicamp (2005- 2007)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 3, constam as informações das teses, a universidade e o recorte temporal.

Quadro 3: As teses das educadoras negras, a universidade e o recorte temporal

Autora	Título	Universidade e recorte temporal
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro	UFGRS (1983-1987)
Nilma Lino Gomes	Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte	USP - (1998-2002)

Núbia Regina Moreira	A presença das compositoras no samba carioca: um estudo das trajetórias da Teresa Cristina	UnB (2008-2013)
-------------------------	--	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos dedicando mais detalhadamente para as tabelas acima, podemos perceber que quando Nilma Gomes inicia o mestrado, em 1991, Petronilha Gonçalves já tinha defendido o doutorado, o que ocorre em 1987. É interessante verificar como esses processos se interligam. Se olharmos os títulos dos trabalhos é possível perceber um investimento nos sujeitos negros e negras a partir da tese de Petronilha Gonçalves. Se no Mestrado ela toca nas questões do sujeito de forma indireta – Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional – um estudo de caso – no doutorado as problemáticas da identidade são assumidas como centrais: Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro. No primeiro caso parece que é o sujeito universal que é a preocupação quando a autora se refere as demandas e oferta de dados para o planejamento educacional, diferente da tese de doutorado que não se trata de qualquer sujeito, mas no caso específico dos sujeitos negros, trabalhadores rurais do Limoeiro.

As questões da construção da negritude surgem a partir da tese de doutorado de Petronilha Gonçalves e se fazem presente nas demais produções, o que nos sugere não somente uma influência da pesquisadora nos trabalhos de Nilma Gomes e de Núbia Moreira, mas também as marcas de um tempo em que essas discussões chegam e se consolidam no campo da educação. Assim, Nilma Gomes já concentra suas análises e preocupações de pesquisas no mestrado nas professoras negras e Núbia Moreira já traz o feminismo negro, sendo que todas as duas, reforçam que estão partindo de estudos em campos específicos: Belo Horizonte e Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente. Quando destacam esses aspectos de especificidade, as duas parecem reforçar a impossibilidade de tratarmos as negritudes como homogênea, assumindo que o particular é importante e que ele nos informa sobre as influências culturais nas construções da subjetividade negra.

Na mesma trajetória de investigação do Mestrado, Nilma Gomes e Núbia Moreira mantêm as preocupações centradas nas cidades de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. O recorte parece se afinar com a definição do foco das investigações. Nilma Gomes inova ao pensar os

salões de beleza como espaços educativos, elegendo o corpo e o cabelo das mulheres negras como resultado de processos educativos que incidem sobre os sujeitos nos seus atravessamentos de raça e gênero. Trazer essa discussão para o campo da educação no final da década de 1990 demonstra a inovação, uma vez que as questões de gênero e de corpo ainda eram incipientes. Nesta esteira, Núbia Moreira também traz o gênero para o seu campo quando pensa o lugar da mulher negra no samba carioca, para problematizar os espaços dessa manifestação cultural como educativo de gênero. Assim, as três pesquisadoras negras se encontram nos interesses, se somam nos investimentos, se aproximam a partir das questões de gênero e educação.

Considerar que elas têm algo em comum, não significa desconsiderar suas especificidades. Nesse sentido, é importante também pensar as trajetórias singulares e individuais de cada uma delas. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, filha de professora, “mulher negra, professora, pesquisadora e militante político-social” (Silva, 2011, p. 14), graduada em Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1964; mestra em Educação pela mesma universidade, defendendo a dissertação (1979) intitulada “Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional – um estudo de caso”. O trabalho teve como objetivo “conhecer o desempenho do sistema de informações educacionais da Secretaria de Educação e cultura do Rio Grande do Sul, no que diz respeito ao processo de obtenção de dados para o planejamento” (p. XIV). Durante a realização do mestrado, nos anos 1976-1977, Petronilha Gonçalves interrompeu a pesquisa para participar do 12º Estágio do Programa de Formação de Especialistas em Planejamento e Administração da Educação, em Paris.

No início de sua dissertação, a educadora anuncia sua presença em diferentes cargos e esferas educacionais – Assistente Especial do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Coordenadora Pedagógica do Colégio Sévigné – Escola de 1º e 2º grau, Professora-assistente do Departamento de Linguística e Filosofia do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Petronilha Gonçalves (1979, p. XI) afirma que a

a função de assessora-técnica em planejamento, desempenhada pela autora deste trabalho no Gabinete de Coordenação de Planejamento da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, e especialmente a sua participação da equipe técnica, à qual coube assessorar a Comissão responsável pela elaboração do Plano Estadual de Educação – 1978/1981, bem como redigir o referido documento, permitiram-lhe constatar os

problemas que acarretavam a falta de dados para algumas áreas e a insuficiência de dados atualizados para outras.

Esse trecho retirado da dissertação nos coloca diante de uma questão apontada por Jorge Larrosa (2002) quando se dedica a pensar a experiência e o saber de experiência. Logo nos primeiros parágrafos, o autor catalão nos diz de sua proposta de escrita, ou seja, que possamos explorar as potencialidades do conceito de experiência, mais existencial e mais estética, “a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2002, p. 19). É o que Petronilha Gonçalves faz quando aciona sua experiência em diferentes cargos para justificar que eles permitiram que ela constatasse “os problemas que acarretavam a falta de dados para algumas áreas”. Como nos convida a refletir Larrosa (2002, p. 21), “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Assim, ao lembrar e escrever sobre as motivações que a conduziram à pesquisa do Mestrado, Petronilha Gonçalves está se colocando diante dela mesma, diante dos outros e diante do mundo que observa, que vive e quer modificar. Ela está dando sentido ao que aconteceu consigo mesma, ela vai nomeando as coisas, as situações que geram “problemas”, “falta ou insuficiência de dados”. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou que toca”. (Larrosa, 2002, p. 21). Outras pessoas passaram pelo mesmo cargo que ela, compartilharam das mesmas situações e não foram tocadas por elas. Como nos mostra o trecho acima, a experiência também é o caminho para o desconhecido, ela não é o resultado, mas sim o que não podemos prever.

Surgiu assim o seu interesse de pesquisa, que resultou na elaboração de sua dissertação. A educadora analisou em sua dissertação 131 pedidos feitos por 14 usuários aos órgãos da SEC/RS, com o objetivo de realizarem atividades de planejamento ou decorrentes desse processo. Foi elaborado um instrumento com base no modelo de processamento de comunicação de Berlo³⁰, comparando “a eficácia do sistema de informações educacionais da SEC/RS considerando o ponto de demanda e oferta de dados para o planejamento, buscando explicações para as discrepâncias evidenciadas entre uma e outra” (Silva, 1979, p. 91). A pesquisadora concluiu que a maioria das solicitações, que demandavam informações sobre categorias como: alunos, matrículas, professores e estabelecimentos de ensino, foram

³⁰ “O modelo do processo de comunicação de Berlo (1960) oferece uma estrutura de comunicação completa e clara das relações que se estabelecem entre pessoas ao tentarem apresentar mutuamente seus pensamentos. Descreve com simplicidade o processo e cita razões de este atingir ou não os objetivos de quem os desencadeia” (Silva, 1979, p. 12).

atendidas, mas, ainda assim, os solicitantes de informações ao SEC encontraram dificuldades em acessar algumas informações, entre os motivos constam a falta de comunicação, clareza na solicitação e também a ausência de dados.

As lembranças de Petronilha Gonçalves (2011) voltam a ser acionadas ao construir um memorial para o concurso de Professora Titular da UFSCar. Ela relata as suas experiências ao longo de sua vida nas diferentes esferas, inclusive na acadêmica, e como foi se constituindo educadora-pesquisadora. Ao narrar, Petronilha Gonçalves faz isso a partir do presente, de maneira que as lembranças são ressignificadas. Para Antonio Bolívar (2002), a narrativa nos possibilita compreender como são complexos o que contamos. Ao lembrar e narrar vamos construindo os conflitos e dilemas que nos marcam, de tal forma que a narrativa dá vida a experiência percebida e entendida como e a partir da narrativa. Tomando esse autor como inspiração podemos dizer que não existe experiência sem narrativa e sem memória e que é através dessa tríade que vamos captando a riqueza e os detalhes dos significados do que somos. Petronilha Gonçalves faz isso quando reconstrói a experiência e quando reflete sobre o vivido, significando suas memórias pelo presente. Sobre o mestrado a educadora explicita que este a inseriu

[...] no cerne de problemas técnicos e políticos da educação. Questões como demanda social, democratização da educação, eficiência dos sistemas de ensino avaliada por taxas de aprovação, planejamento de mão de obra, soluções educacionais adotadas em outros países, propostas internacionais para a educação de todos abriram-me outros campos de curiosidade e preocupações (2011, p. 61).

A partir do que a educadora expressa, podemos compreender que, por meio da pós-graduação, isto é, do mestrado, viu-se transformada, uma vez que foi inserida no “cerne” de questões técnicas, mas também políticas e educacionais. Aspectos que nos remetem novamente ao conceito de experiência como processo de dessubjetivação (Foucault, 2006), ou seja, como os inúmeros processos pelos quais vamos nos construindo e também desconstruindo como sujeitos e, conseqüentemente, nessa seara, a nossa subjetividade. Quando Foucault (2015) se aproxima desse sentido de experiência como empreendimento de dessubjetivação, ele nos presenteia com a ideia de experiência limite, como aquela que é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo e impedi-lo de ser como antes. Esse não é o único sentido que o autor atribui ao conceito de experiência, mas é um dos pontos importantes na trajetória de construção deste conceito, de tal forma que permite a Foucault (2015) afirmar que a experiência é sempre uma ficção já que ela será o que somos capazes de fabricar para

nós mesmos. Petronilha Gonçalves faz isso no trecho acima quando diz da curiosidade como mola que impulsiona para novas pesquisas, novas formas de saber. Além disso, podemos entender que a educadora se vê frente à problemática relacionada a demanda social, democratização da educação, eficiência dos sistemas de ensino que, ao se considerar o período de produção, está interligada com os acontecimentos da época, bem como com a sua preocupação com a sociedade e as mudanças que são possíveis com base no sistema educacional.

A elaboração do estudo da educadora se deu em um contexto de Ditadura Militar (1964-1985), assim, compreender o período histórico de produção passa a ser importante para o campo da educação ao se considerar a efervescência por que o próprio sistema educacional passava no enfrentamento das altas taxas de analfabetismo, da ressignificação da importância da educação para a formação do sujeito e conseqüentemente para a constituição de mão de obra qualificada (Rigotto; Souza, 2005). Por isso, a reestruturação de planos educacionais como o Plano Estadual de Educação/RS, de que a educadora participou, era e continua sendo relevante.

Nesse sentido, percebo como necessário ressaltar que o tema-objetivo-metodologia de uma pesquisa tem relação, muitas vezes, com um contexto de produção, isto é, uma inquietação que parte de um meio que pode ser cultural, social e/ou histórico. Petronilha desenvolveu uma pesquisa em uma época, que ela mesmo pontua, “que mal e mal, discriminavam-se as estatísticas educacionais por sexo, por raça/cor nem se cogitava, o IBGE havia cortado este quesito no censo de 1970” (2011, p. 62). Considerando tal aspecto, o contexto de elaboração das produções intelectuais das educadoras negras – pertencentes a gerações diferentes – problematizadas neste trabalho nos interessam na intenção de pensar a educação e as contribuições para este campo, o Movimento Negro, questões de raça e etnia. Ela não faz uma simples constatação, mas uma denúncia. Quando reclama que não se realizava uma discriminação entre gênero e raça, Petronilha Gonçalves parte do pressuposto que as diferenças dessas duas categorias de análise marcam os sujeitos nas suas trajetórias escolares. Ela não diz isso de qualquer lugar. Ela fala do seu lugar de mulher negra. O seu pertencimento de raça e gênero parece autorizar sua denúncia. Djamila Riberio (2017) nos mostra a importância de refletirmos sobre o que ela vai chamar de lugar de fala. Para a intelectual negra, esse lugar é construído a partir das experiências de cada sujeito, o que serve para destacar que cada um e uma possui visões de mundo e perspectivas a partir do lugar que ocupam na sociedade. Para a autora, não se trata de hierarquizar as opressões, mas de analisar contra qual cada um e uma de nós lutará em cada momento.

Como já explicitado, Petronilha Gonçalves (1987), para suscitar as reflexões em suas pesquisas, especialmente na tese, inspirou-se em referenciais de mulheres negras como Helena Theodoro Lopes (1986) e Neusa Santos, auxiliando-a a compreender o sentido de identidade e os impactos da escravidão no povo negro, além de suas próprias produções científicas. Núbia Moreira (2006) vai destacar a importância da representatividade na política e da ocupação dos espaços de poder pelas mulheres negras. Quando Petronilha se inspira em intelectuais negras, mulheres que ocuparam os espaços da universidade e produziram conhecimento, ela está nos mostrando como esses espaços são campos de disputa e como são legítimas as conquistas das mulheres em busca da transformação social. Uma pauta que também é do feminismo negro, como nos mostra Núbia Moreira (2006), quando demonstra que a ação coletiva é a forma de luta escolhida pelas mulheres negras para se fortalecerem e para enfrentarem os desafios presentes e impostos pelas instituições, pela cultura e pela sociedade.

Em sua tese de doutorado intitulada “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro” (1987, p. 2), questões envolvendo o povo negro aparecem explicitamente, o que nos oportuniza entender que isso diz de um outro tempo de produção – com reivindicações de demandas vindas da sociedade, principalmente do povo negro, do Movimento Negro. Aspectos que cerceavam a vida da negra e do negro estavam no centro de discussões sociais, políticas e educacionais. E esse reconhecimento é importante para que o povo negro fosse visto, percebido como parte da sociedade, bem como sua identidade. Se reconhecer como negro era um processo importante.

Petronilha Gonçalves começa sua pesquisa afirmando esse reconhecimento ao dizer “sou negra. Filha de família para a qual ser negro é questão de orgulho, e que valoriza a África, sabendo que a essência do negro brasileiro já não é só africana”. Um conjunto de frases que responde a pergunta de inspiração foucaultiana “quem sou eu?” Ela se apresenta, ela constrói um discurso sobre si mesmo e ao fazer isso ela organiza os mecanismos que vamos acionando para compor nossas formas de subjetivação e que marcam os sujeitos. A primeira delas é como somos resultados de discursos. Quando nascemos já chegamos num mundo discursivamente organizado, de forma que somos muito mais resultado dos discursos do que produtoras/es deles, como nos mostra Foucault (1988; 2015). Ela afirma ser de um núcleo familiar onde a questão de ser negro era um orgulho. A pergunta “quem sou eu?” se junta a “o que possa saber?”, ou seja, temos aqui o primeiro aspecto da constituição dos sujeitos como aqueles que são assujeitados. Não há sujeito sem conhecimento. Ela nasce e

herda conhecimentos de um núcleo familiar. Mas essa forma de conhecer também estabelece relações de poder. Saber é poder, como provoca Foucault quando pensa que não existe saber sem relações de poder e, tampouco, poder sem saber. A família de Petronilha Gonçalves construiu sentidos positivos para o ser negro e ela aprende isso desde cedo, segundo suas lembranças.

Veio de uma família negra que tinha muito orgulho de pertencer a tal grupo, de “**enegrecer** um pouco o mundo branco” (Gonçalves, 1987, p. 3, grifo nosso). Tarefa que não é nada fácil. A pesquisadora diz que foi aprendendo a ser negra conforme foi ouvindo histórias, conversas, ouvindo e reagindo aos fatos. “Impondo-me no viver do dia a dia, que fui aprendendo a ser negra, à medida que ia compreendendo o que é discriminação, que ia percebendo a valorização que valoriza e a valorização que discrimina” (Silva, 1987, p. 3). Relacionamos esse “aprendizado de si”, esse reconhecimento do “ser negra” com a concepção de saber e de sujeito empregada por Foucault (2008), uma vez que se configuram como processos que acontecem dentro de relações de saber, mas também de poder que vão constituindo tanto os saberes como os sujeitos. Mais uma pergunta se junta as demais: “o que posso fazer?” Não basta saber, mas o que posso fazer com esse saber. Assim, trazer as memórias da sua constituição familiar é, de certo modo, atribuir a esses saberes aprendidos muito cedo a sua vontade de luta. Em certa medida, a luta de Petronilha Gonçalves é difundir esses espaços familiares, ampliar esses saberes, fazer coisas com que o que aprendeu ao longo da vida, e fazer isso diz de um entendimento de educação, muito antes de entrar na Universidade. Em todos esses mecanismos de constituição da subjetividade temos o sujeito em coletividade. Não somos soltos no mundo, há sempre a ação dos outros sobre nós e a ação de nós sobre nós mesmos.

O saber é formado numa rede discursiva, na relação entre o sujeito e o meio (objeto), portanto, é “o conjunto assim formado a partir do sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva é o que se poderia chamar um saber” (Gonçalves, 1987, p. 238). Em outras palavras, Petronilha Gonçalves foi aprendendo a ser negra, e este aprendizado diz de um saber que coloca em cena “os jogos de verdade, jogos nos quais as condições da verdade se estabelecem e se formam tanto o sujeito quanto o objeto do saber” (Souza; Furlan, 2018, p. 331).

Assim, tanto o saber quanto o sujeito – sua constituição, subjetivação – estão nos jogos saber-poder-verdade (Foucault, 2006). A educadora foi se constituindo negra nesse emaranhado, (des)subjetivando-se. Complementando tal aspecto, Petronilha Gonçalves discute em um artigo (2007), que essa autoconstrução étnico-racial acontece em uma relação

de ensinar e aprender com o outro, e esta está pautada no nosso processo histórico de construção da sociedade. Nesse sentido, Collins (2019) defende que a autodefinição a partir do empoderamento da mulher negra é a resistência à ideologia dominante; o que nos permite pensar que, por meio da autodefinição, as educadoras negras ressignificaram a universidade, tornando-a um espaço seguro. “Esses espaços institucionais nos quais as mulheres negras constroem autodefinições independentes refletem a natureza dialética de opressão e ativismo” (Collins, 2019, p. 186). Ao falarem de si nesse espaço, que passou a ser seguro, instituição comunitária, acabam por se (nos) autodefinirem.

Nas palavras da educadora, é nesse processo “que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver” (Silva, 2007, p. 491). E, muitas vezes, nas “experiências de viver”, a forma era/é (como algo que ainda acontece) negar a si como negra/negro como maneira de manter um projeto, um sistema racista, que há muito foi estruturado. E cabe ainda reforçar que esse sistema foi inclusive fortalecido não só pelos sujeitos em geral, pela população, mas também por políticas que instauraram a branquitude como norma (Silva, 2007).

Seguindo com a trajetória de Petronilha Gonçalves, a educadora começou a lecionar aos 18 anos em uma escola noturna. Anos depois, atuou como coordenadora pedagógica em uma época de reforma do ensino realizada a partir da Lei n. 5.692/71, que estabelecia mudanças para o ensino de 1º e 2º grau, hoje ensino fundamental e médio. Tinha entre suas preocupações o ensino efetivo e de qualidade para todas e todos. Sua atuação frente às questões ligadas a raça e etnia começa a partir do convívio com movimentos negros, quando percebe que havia negros que não se reconheciam como negros. “Descobri haver negros tão embranquecidos que não se sabiam negros” (Silva, 1987, p. 3). Algo que nos permite, com base em bell hooks (2019), pensar em como a instalação de uma cultura supremacista branca não só valorizava a branquitude como negava a negritude, de tal forma que até mesmo as negras e os negros não se identificavam dessa forma e nem com a cultura.

A tese da pesquisadora teve como objetivo “captar a maneira de vivenciar do mundo, isto é, de se educar, própria dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro, comunidade localizada no município de Palmares do Sul, Rio Grande do Sul” (Silva, 1987, p. XIII). Petronilha Gonçalves realizou discussões significativas acerca da educação, educação no campo, raça e etnia e também sobre experiência, pontuando como ambas as questões impactam os modos de vida dos sujeitos. Para a educadora, os indivíduos, especialmente os trabalhadores do Limoeiro, possuem um jeito próprio de se educar, e isso diz de um processo

educativo, da educação. Esta acontece nas relações com o outro e com o meio no qual se está imerso. Sendo assim, “a educação de cada um e de todos se processa nas relações com a própria família, os companheiros de escola e de trabalho, os chefes e patrões, com instituições e pessoas que de uma forma ou de outra representam a sociedade mais ampla [...]” (Gonçalves, 1987, p. 260). A educadora ainda complementa que “essas relações se encontram presentes em toda e qualquer situação de educação, fora e dentro da escola” (Idem). E, conforme expressa Petronilha Gonçalves (1987, p. 260), “a experiência, na medida que é vivida, organiza-se como resultado do processo de educação, pois, ao transmitir significações elaboradas ao longo da sua história pela comunidade, proporciona a criação de novas significações”. Assim, as experiências vivenciadas em comunidade também fazem parte de um projeto de educação, em que todos participam ativamente. São, como já abordado, as experiências no sentido foucaultiano (2006) como os inúmeros processos numa teia permeada pelos jogos de verdade, de saber e de poder que vão nos (des)subjetivando.

O método que a educadora utilizou foi com base na Fenomenologia, implicando a observação e a descrição do fenômeno – “A observação, campo de trocas entre negros, as pessoas do Limoeiro e a pesquisadora acadêmica – os instituiu no instrumento de pesquisa único e valioso, levando todos a se sentirem igualmente pesquisadores” (Gonçalves, 1987, p. XIII). Ao iniciar uma pesquisa, desde a sua idealização, traçamos objetivos, propósitos a serem alcançados, que podem mudar ao longo do percurso. Petronilha Gonçalves enuncia que seu propósito com a construção de sua tese foi: “ocupar a brecha que a atividade acadêmica – tese de doutorado – me deu, não só para aprofundar estudos, mas de, em fazendo isso, preenchê-la também com a voz dos negros e dos trabalhadores rurais” (Silva, 1987, p. XII). Nesse sentido, recorremos a Foucault (2003), que explicita que falar dessas vidas subalternizadas, esquecidas é trazer à tona seus trajetos e lembrar-nos deles, que, sem isso, seriam esquecidos. Mas palavras do filósofo, “todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros – breves, incisivos, com frequência enigmática – a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder” (206). Um poder que é capilar, que permeia o nosso meio, as nossas relações, as formações discursivas e que, como já mencionado, oportuniza resistência.

Falar de vidas negras nas pesquisas é resistir! Nas brechas, entre frestas, que, na maioria das vezes, não nos são dadas, mas criadas, nos espaços acadêmicos, vamos preenchendo-os com diversas vozes, daquelas e daqueles que não tiveram vez, cuja voz foi silenciada, sem oportunidade de escuta, marginalizada. A partir das nossas escolhas de pesquisas, temas, metodologias, vamos fazendo Ciência. Escrevo com letra maiúscula com a

intenção de demarcá-la aqui como campo de produção, espaço político, mas também de controle, poder, potência, resistência.

Caroline Pacievitch, Carmem Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira (2019), inspirados nas teorias foucaultianas, citam a resistência como algo insurgente, inventivo, fonte de criação, como maneira de criar novas formas de produzir a vida, “ao enfrentar, contornar, sabotar e subverter o estabelecido” (p. 1.631). Resistência como forma de (re) existir – existir de uma outra maneira –, subvertendo normas, regras, padrões que nos colonizam.

A tese de Petronilha Gonçalves também foi elaborada em meio a intensas questões políticas – ainda na conjuntura da Ditadura Militar, especificamente em plena crise do regime militar brasileiro. Na década de 80, houve uma intensa organização de diferentes movimentos sociais na luta em prol da democracia. A redemocratização foi marcada pela aprovação para eleição direta para os governos dos estados e com a intenção de eleição direta para presidente em 1984, o que não aconteceu. Nesse período, a partir de um plano político, uma negociação secreta entre políticos, a Presidência foi assumida por José Sarney. Essas mudanças no campo político impactaram o sistema educacional.

Segundo Arlênya Fröhlich, Aryjane Costa e Michelly Araújo (2022, p. 3), nessa “confusão” em que vivia o país, “a educação tornou-se alvo de crítica para os educadores, que cada vez mais se organizavam em grupos, para reclamar e exigir seus direitos. Foi uma época de debates e questões na busca pelo direito à educação pública como também discussões sobre a educação privada e leiga”. A questão central era o financiamento por parte do governo para essas instituições, ação que caminhava no sentido contrário do que pregava a Constituição Cidadã, isto é, uma educação para todos em todos os níveis.

Ademais, no ano de 1985, o Decreto n. 91.542 é editado e dá espaço para o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que passa a funcionar nos moldes que conhecemos atualmente, isto é, o livro didático é escolhido pelas/os professoras/es e passa a ser reutilizado durante o período de quatro anos (Brasil, 2023). Nesse mesmo período, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) é redefinido pelo Decreto n. 91.980 com o objetivo de ampliar a formação de trabalhadores brasileiros com foco a fazer valer uma das diretrizes básicas do Programa “Educação para todos”, garantindo a educação básica para aqueles que não tiveram acesso à escola. O Mobral passa a ser denominado de Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar) (Abreu *et al.*, 2014).

Os aspectos educacionais também influenciaram as discussões e demandas do Movimento Negro nessa época, que passou a ter outro perfil. De acordo com Nilma Gomes (2017, p. 33), “ativistas chegaram a graduação e pós-graduação, inserindo-se no campo

acadêmico e elaborando pesquisas tendo como foco o povo negro, desenvolvendo, inclusive, pedagogias e currículos específicos, com enfoque multirracial e popular”. Assim, até a década de 80, o Movimento Negro manteve um discurso mais universalista, mas, a partir do instante em que percebeu que esse discurso não atendia à população negra, as reivindicações ganharam novos contornos com foco nessa população. Dessarte, as ações afirmativas tiveram centralidade.

Considerando o contexto, Petronilha Gonçalves desenvolver uma pesquisa no campo educacional problematizando a educação e formação da identidade dos trabalhadores negros rurais do Limoeiro foi no mínimo desafiador. A pesquisadora afirma que “a investigação permitiu apreender, entre outros aspectos, que a experiência vivida por negros trabalhadores rurais do Limoeiro é fonte, situação, resultado, projeto de educação” (2011, p. 85). Nesse sentido, para esta pesquisa, o tema e os recursos metodológicos usados pela educadora são muito importantes, uma vez que nos interessa refletir sobre quais são as concepções de educação abordadas pelas educadoras negras, os conceitos, o que trabalharam, os objetos de pesquisa e as contribuições de suas produções para o campo da educação ao se considerar raça e gênero. Além de pensar as experiências como sujeitos pertencentes a um grupo social cujas representações históricas, culturais e sociais influenciam em suas vidas, pensamos as temáticas, os objetos de suas produções como parte de suas formações, constituintes e construtoras de suas experiências. Como já enunciado, as nossas produções dizem também um pouco de nós e nos modificam à medida que isso acontece.

Tencionando exemplificar como as nossas pesquisas interferem em nós, trago um trecho em que Petronilha diz que

Este trabalho, que com o presente documento toma a forma de uma tese, é uma experiência na minha trajetória de vida, bem como na das famílias dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro, com quem trabalhei. Como não poderia deixar de ser, a tese resultou do confronto das nossas experiências enquanto pessoas que pertencem a uma classe, a um gênero, a uma comunidade. Nesta tese estão presentes nossas experiências passadas, bem como se fazem vislumbrar encaminhamentos futuros (Silva, 1987, p. XIII).

Assim sendo, ao desenvolver sua pesquisa, compreendemos mais uma vez que Petronilha Gonçalves reforça o seu investimento num projeto de sujeito e em um projeto de nação, cujo investimento é a educação como meio que oportuniza a transformação dos sujeitos, estes não são apenas alunas e alunos, mas também professoras e professores. A

educadora reforça³¹ que tanto estudantes como docentes nos diferentes níveis de ensino devem se perguntar “o meu estudo, os meus projetos sociais e acadêmicos têm em vista que projeto de sociedade?” (2022, n.p).

Petronilha Gonçalves ainda explicita que é preciso (re)pensar se esse projeto é algo a ser construído com base no século XVI e que ainda reverbera nos dias atuais ou é um “projeto de sociedade realmente em que todos se vejam contemplados e participantes, onde a história e cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira estão presentes não meramente como conteúdo, mas como aprendizagens necessárias [...]” (Idem), que fomentem discussões colocando em ênfase o propósito para o qual nos educamos.

Ademais, compreendo que a educadora identifica que a sua tese é resultado de lutas que antecedem a própria pesquisa e que foram travadas por gerações anteriores, de questões levantadas pelo Movimento Negro e Feminista, constituindo experiências, passadas e futuras. E tomando como base o ano de publicação da tese da pesquisadora, o Movimento Negro, conforme expresso no Capítulo 2, nesse período, retomava suas forças, discutindo questões como a violência que afetava o povo negro e também a emergência do reconhecimento da identidade negra, que no centro estavam as mudanças acerca da concepção biológica de raça. O Movimento Feminista também sofria importantes modificações nesse período, em que o Movimento Feminista Negro conquistava sua força, reivindicando atenção às demandas do povo negro, especialmente da mulher negra.

Este trabalho também é um confronto com as minhas experiências ao produzir uma pesquisa que expõe conflitos acerca do meu pertencimento a uma classe, a um gênero, a uma comunidade, em outras palavras, como negra, como mulher, como pesquisadora. Leio e me vejo representada nas produções de Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira. Trabalhos que, de forma geral, tiveram sujeitos – negras e negros como fonte/parte do estudo –, abordando a educação e a identidade, trajetórias de professoras negras, os corpos negros e a construção da identidade, Movimento Negro, Feminismo Negro, em intrínseca relação com as questões de gênero e raça.

Relação essa que é posta em jogo quando explicitam em suas produções quem são os sujeitos, o *corpus* que desencadeou suas análises. Petronilha Gonçalves pesquisou em sua tese os trabalhadores rurais do Limoeiro, elucidando questões sobre o meio econômico – o

³¹ Entrevista concedida ao Porvir – inovações em Educação, realizada por Ruam Oliveira em 18 de novembro de 2022. Disponível em: <https://porvir.org/para-alem-do-dia-da-consciencia-negra-qual-projeto-de-educacao-voce-quer/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

capitalismo, o trabalho, a mão de obra; delimitando as concepções sobre o trabalhador rural, o camponês e como a raça está interseccionada com esses elementos.

Ao questionar em um subtópico de sua pesquisa “*Quem é o camponês?*”, Gonçalves (1987) o define como sendo um trabalhador que coloca em prol de sua sobrevivência e de sua família a sua mão de obra. “Não se trata de um fazendeiro, grande proprietário de terras, muito menos de um empresário agrícola” (p. 24). Mas sim de um trabalhador que produz e, que, por vezes, nas suas lutas e manifestações, age como patrão. Não chega a ser comerciante, uma vez que vende o produto do seu próprio trabalho para comprar valores de uso. O camponês acaba se submetendo à economia capitalista e nessa seara não é reconhecido como ser humano, e sim como objeto. E tal perspectiva diz de um processo educativo, constitutivo do nosso sistema econômico capitalista, bem como da nossa sociedade.

Perguntar “*Quem é o camponês?*”, é se questionar como o sujeito se torna camponês, o que significa pensar os seus processos educativos. São esses processos que interessam a Petronilha Gonçalves. Nesta mesma linha de pensar os processos educativos do sujeito Alfredo Veiga Neto (2007) recorre ao arcabouço foucaultiano para nos dizer do investimento nos modos de subjetivação como foco das investigações do autor francês, de tal modo que podemos recorrer as suas discussões para pensar esses processos educativos. Nesse sentido, é o assujeitamento do sujeito pelas instâncias de poder e suas relações com o saber que sustentam suas análises. Ao dizer que o camponês não é o fazendeiro, nem proprietário e, tampouco, comerciante, Petronilha Gonçalves está nos dizendo de uma construção histórica de todos esses sujeitos, o que aproxima ao entendimento de sujeito em Foucault, para quem o homem é uma construção histórica, originário da modernidade. Se o sujeito é criado historicamente, os processos educativos que lhe dão origem também o são. Por isso que o camponês é um sujeito da educação, porque é resultado de relações com outros sujeitos. Camponês, comerciante, proprietários de terras são sujeitos sociais em relação com os outros sujeitos, que também estão em construção. Problematizar a construção do camponês é também pensar os processos educativos que constituem os proprietários de terras nas suas relações com a história, com a economia e com as relações de poder do contexto.

Nilma Lino Gomes, assim como Petronilha Gonçalves, recorre a sua história para anunciar quem está falando, quem é a pesquisadora que escreve. Nilma Lino Gomes, como ela mesma se denomina em sua tese de doutorado, “mulher negra, a filha, a educadora, a professora, a pesquisadora, a militante, a antropóloga e muitas outras” (2020, p. 27), graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Educação pela mesma universidade e doutora pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutora em

Sociologia pela Universidade de Coimbra – Portugal e em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. É professora Emérita da UFMG, instituição em que atua até o presente ano³².

A educadora já conquistou diversas premiações por suas contribuições no campo educacional, como o prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG (2020); o prêmio Carolina Bori, Ciência Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) como vencedora da área das humanidades (2022); a medalha Roquete Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira concedida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) (2022) e a medalha Reitor Mendes Pimentel concedida por sua contribuição à UFMG. Ademais, foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2015) e do Ministério das mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Como já explicitado, Nilma Gomes tem diversas contribuições no campo educacional, suas produções científicas abordam temáticas como raça, etnia, classe, gênero, corpo, violência, entre outras. Em sua dissertação de mestrado (1994) intitulada “A trajetória escolar de professoras negras e a sua incidência na construção da identidade racial – um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte”, a educadora aborda, por exemplo, questões ligadas a raça e etnia, perpassando pela construção da identidade de professoras negras, entrando, portanto, no campo educacional. O título de sua produção de mestrado nos diz que se trata de uma outra época de produção, de um contexto geracional diferente, por exemplo, de Petronilha Gonçalves.

Nilma Gomes e Petronilha Gonçalves são de gerações diferentes. Trabalhar com a categoria geração significa pensar numa ideia de conjunto, que envolve contexto histórico, destinos e objetivos, experiências e vivências em comuns, mas também em interação com outras gerações. Não por acaso, ambas se embasaram em suas produções em mulheres negras como Helena Theodoro Lopes (1987), que reflete sobre a relação da aluna negra com a professora negra e a dificuldade de se ter uma identidade; Neusa Souza Santos (1983), com discussões sobre o mito da democracia racial e como tal o discurso ajudou a “escamotear o real, a produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em “natureza”” (p. 25); Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992), que também auxiliou nessa discussão como elemento que impactou a compreensão acerca da discriminação como produto direto do preconceito.

³² Refiro-me ao ano de 2024.

Nas palavras de Teixeira, “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não tem discriminação racial” (p. 21). São essas experiências acadêmicas, o compartilhamento de autoras que orientam a formação das duas pesquisadoras negras e as fazem compartilharem e se entenderem como pertencentes ao mesmo grupo.

Compartilham das mesmas autoras de referência o que as aproximam e criam uma rede de socialização capaz de construir laços e relações entre as antigas e novas gerações. Mais do que isso, essa rede de socialização que vai organizar a transmissão de saberes, o aprofundamento das análises e propostas de mudanças no social. Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira constituem-se como um grupo – o grupo de mulheres negras pesquisadoras – uma das formas de se pensar o conceito de geração e sua importância como categoria de análise. José Maurício Domingues (2002) analisa o conceito de geração a partir de três conjuntos de variáveis. O primeiro seria a família e as relações de parentescos. O segundo seria o grupo de pessoas nascidas em épocas históricas próximas. O terceiro é composto por um grupo de pessoas que vivem ou viveram experiências iguais, constituindo uma coletividade. Com base nesta definição, podemos pensar que as três pesquisadoras negras se constituem como geração distintas, haja visto que não desenvolveram suas pesquisas na mesma época histórica, muito embora podemos pensar que tenham tido experiência de vida próximas em função dos seus pertencimentos de gênero e raça. José Maurício Domingues (2002) ainda destaca que somado a essas variáveis está o fato de que as gerações não se definem isoladamente, mas principalmente na interação entre elas, de maneira que cada geração, ao mesmo tempo que demarca seu pertencimento e identidade, também ajuda e influencia a produção das outras.

É nesta perspectiva que podemos pensar que a dissertação da educadora, defendida em 1994 na UFMG, sofre as influências da existência de Petronilha Gonçalves e suas produções. A dissertação de Nilma Gomes teve como objetivo, por meio de um estudo etnográfico e com coleta de depoimentos orais, analisar em que medida a trajetória escolar, bem como as vivências de professoras negras no espaço escolar impactam suas práticas e a construção de suas identidades. Com base na teoria foucaultiana, a escola tem essa capacidade, uma vez que funciona como espaço institucionalizado de veiculação de saberes, é um lugar que opera com um conjunto de técnicas a fim de moldar os sujeitos, bem como suas subjetividades. Veiga-Neto (2007, p. 70) destaca as várias “práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas infinitas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanente

possível determinadas disposições sociais”. A escola então influencia diretamente na nossa constituição como sujeitos pertencentes a uma sociedade.

Em sua dissertação, Nilma Gomes (1994, p. 19) justifica que a escolha pelo método etnográfico foi feita “pois a sua abordagem nos permite trabalhar, com mais precisão, a teia de relações e complexidades suscitadas pela temática do trabalho”. Além disso, a educadora expressa que utilizou os depoimentos orais como instrumento capaz de captar a realidade estudada. Considerou tal elemento com foco na narrativa oral, tencionando capturar as experiências individuais dos sujeitos participantes da pesquisa. Das 17 professoras negras e brancas entrevistadas, foi feito um recorte, tendo sido incorporadas no trabalho apenas nove por sua relevância com a temática. A pesquisa de campo foi feita no período de oito meses (entre agosto de 1992 e abril de 1993).

As discussões empregadas por Nilma Gomes em suas pesquisas, assim como as que foram desenvolvidas por Petronilha Gonçalves e Núbia Moreira, oportunizam-nos ampliar o olhar sobre as questões raciais que circundam e sustentam as relações sociais e culturais em nossa sociedade e mostram, por exemplo, “o quanto o campo educacional se faz retrógrado ao discutir a escola sem considerar que professor (a) e aluno (a) são sujeitos histórico-sociais, sexuados e possuidores de pertinência racial” (Gomes, 1994, p. 32). Aspecto que até os dias atuais se configura como uma problemática, uma vez que as/os docentes não são percebidas/os como sujeitos e há ainda uma dificuldade em relação à identificação racial, por vezes por parte das/os profissionais e também das/os estudantes.

Essa preocupação em se debruçar sobre os processos de constituição dos sujeitos e o que isso diz de educação já havia aparecido nos trabalhos e inquietações de Petronilha Gonçalves. Como nos provoca pensar Michel Foucault (2007b) a questão não seria buscar responder a um por quê e, tampouco, a um para quê, mas sim um como, ou seja, como se construiu essa história de fazer do sujeito um objeto de conhecimento? Mesmo não se referindo a Michel Foucault, as duas pesquisadoras negras quando se dedicam a pensar o camponês negro ou a professora negra elas se filiam a esse conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que se interessam pela constituição dos sujeitos, aqueles e aquelas que tomam e desejam tomar o sujeito como um ser indispensável para nós.

Como nos lembra Rosa Fischer, “falar de sujeito, para Foucault, em primeiríssimo lugar, é falar de “modos de subjetivação”. (Fischer, 1999, p. 41). A autora vai nos mostrar como o sujeito é uma construção histórica e não algo dado. Isso significa dizer que houve um momento de descontinuidade, uma ruptura histórica capaz de criar o homem como objeto de saber, ele se constituía como aquilo de que é necessário pensar, de que é necessário saber, “na

medida em que é alguém que vive, fala e produz: distintos modos de objetivação transformaram os seres humanos em sujeitos: sujeitos falantes, sujeitos econômicos e produtores (...)” (Fischer, 1999, p. 41). As pesquisas de Nilma Gomes se aproximam desta perspectiva foucaultiana de sujeito, interessada nesses processos de constituição de professoras e mulheres negras. Ela produz conhecimentos sobre essas mulheres, que falam, que produzem e que são desejáveis de serem entendidas como sujeitos históricos.

Além disso, Nilma Gomes reforça que, “ao analisarmos e examinarmos os conflitos raciais presentes nas diversas sociedades, percebemos que não estão em jogo somente questões redutíveis à ordem econômica. Há algo de peculiar” (p. 36). E essa peculiaridade envolve também elementos culturais, sociais e históricos que compõem a nossa conjuntura social, a (des)construção das identidades.

Em sua dissertação, publicada há 29 anos, Nilma Gomes trouxe questões que ainda têm urgência de ser problematizadas, como a ocupação por mulheres negras de espaços que ela denomina como de “saber-formal” representando “sair do seu lugar”, isto é, do lugar que foi institucionalizado como da mulher negra – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais” (Gomes, 1994, p. 29). Ademais, o contexto de produção da dissertação da educadora também nos interessa para pensarmos a educação, as implicações dos movimentos sociais, não só na sua pesquisa, como no avanço de conquistas para a sociedade.

Nilma Gomes acaba articulando as questões de raça e gênero como marcadores do grupo, o que nos remete a um conjunto de estudos sobre as identidades. A autora nos mostra que os processos de construção e definição das identidades são complexos, diversos e variados. Eles acontecem em diferentes espaços, sejam escolas, salões de beleza, dentre outros que podem ser entendidos como espaços de lutas sociais na medida que colocam em circulação formas de ser e estar no mundo e seus marcadores sociais. Para além disso, são espaços de lutas já que servem para repensarem seus lugares no mundo, construírem laços de coletividade e de reivindicação de mudança social.

Nilma Gomes é herdeira de um tempo histórico que desenhou o movimento negro como novo movimento social na abertura política do final da década de 1970. O tempo da sua produção é tributária dessa luta que introduziu o direito as diferenças e ao reconhecimento das identidades negras como valor. bell hooks (2021), Guacira Louro e Judith Butler (2012) (1997) são algumas das autoras que construíram conhecimentos que nos conduziram a inquietações e questionamentos sobre a organização das relações de gênero, raça, corpo e identidade na nossa sociedade, numa perspectiva histórica aos moldes de Foucault. Para

Guacira Louro (1997, p. 16), as militantes feministas ao entrarem no mundo acadêmico “vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política” (Louro, 1997, p. 16). Nesse sentido, parece possível pensar que Nilma Gomes também leva para a universidade as questões que a mobilizam, impregnando suas pesquisas de uma paixão política traduzida na luta por um projeto de sujeito e da Nação diferente daquele que herdamos e que insiste em se renovar.

Nilma Gomes enfrentou desafios próprios do seu tempo. Conforme Mônica Silva e Cláudia Abreu (2008), nesse período, historicamente, isto é, na década de 90, há um aumento da fiscalização por parte do Estado sobre as instituições educativas, passa-se a buscar um controle maior sobre o ensino e o aprendizado, sobre o currículo com base em uma reforma educacional.

A reforma educacional começa a ser empregada a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O plano estabeleceu “as estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo e as medidas e instrumentos de implementação” (Brasil, 2011, p. 20). O alto número de analfabetos no país ainda era uma preocupação do Estado e a evasão escolar também. Assim sendo, entre as estratégias para solucionar tais problemas constavam a implementação de sistemas de avaliação que se entrelaçaram diretamente com a reforma do currículo, a exemplo disso foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³³ (Silva; Abreu, 2008).

Percebo que a produção científica de Nilma Gomes (1991-1994) caminha em certa medida na direção contrária da proposta educacional da década. A educadora fala sim da necessidade de uma reestruturação no currículo, das práticas pedagógicas das professoras negras que compõem a análise de sua pesquisa, mas também do sistema educacional como um todo a fim de abordar as temáticas de raça e etnia. Nesse sentido, a educadora pontua que “o trabalho com a questão racial em sala de aula extrapola, e muito, a simples habilidade de fazer uma leitura crítica sobre os conteúdos racistas dos livros didáticos. Representa a maneira de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais [...]” (Gomes, 1994, p.

³³ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais” (INEP, s/n).

214), a fim de valorizar suas subjetividades, suas particularidades culturais e de vida. Ideia que vai ao encontro do sentido de educação pensado pela educadora e que será discutido mais especificamente adiante.

Nilma Gomes (1994) conclui em sua dissertação que a professora é sujeito e como tal carrega consigo aspectos históricos e sociais que refletem em sua prática pedagógica, sobre a percepção de si e do outro. Além disso, reforça a emergência de a escola se posicionar frente à luta pela superação da discriminação racial e de gênero; da necessidade de que discussões em torno das questões étnicas e raciais façam parte do currículo escolar; além da importância de as pesquisas na área educacional abordarem a raça como uma categoria de análise. E, ainda hoje, mesmo 30 anos após a publicação da dissertação de Nilma Gomes (1994), tais ponderações continuam sendo emergentes.

Na tese “Corpo e cabelo como ícone de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos³⁴ de Belo Horizonte” (2002), a educadora se baseia referencialmente em mulheres negras como Aryana D. Byord e Lori L. Tharps (2001), Angela Davis (2016), Ângela Figueiredo (1994), Neusa Souza Santos (1990). Metodologicamente, faz “o registro de uma pesquisa etnográfica, realizada em salões étnicos de Belo Horizonte, na qual a relação negro, cabelo e estética é tomada como temática principal de investigação (2020, p. 27)³⁵.

A pesquisa teve como espaço quatro salões étnicos da cidade de Belo Horizonte: Beleza Negra, Preto e Branco, Dora Cabeleireiros e Beleza em Estilo. Os sujeitos que integraram a pesquisa foram 28 mulheres e homens negros, sendo 17 mulheres e 11 homens, tinham na época entre 20 e 60 anos. A pesquisadora explicita que sua intenção com o desenvolvimento daquele trabalho tendo esses sujeitos foi

saber como essas pessoas pensam a questão da estética corporal negra em um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apoia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco. Assim, considero que, para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais. Dependendo do lugar onde se desenvolve essa pedagogia da cor e do corpo, imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas, estereótipos podem ser mantidos ou destruídos, hierarquias raciais podem ser reforçadas ou rompidas e relações sociais podem se estabelecer de maneira desigual ou democrática (2020, p. 32).

³⁴ Salões étnicos se configuram como os estabelecimentos que se “especializam em tratar e valorizar o cabelo crespo e de atender a uma clientela negra e mestiça” (GOMES, 2020, p. 38).

³⁵ Usamos a publicação da tese da professora Nilma Lino Gomes, que foi transformada em livro, por isso a data se difere do ano de publicação da tese que foi em 2002. Ressalta-se que no livro está expresso de forma fiel à pesquisa empregada pela educadora.

Ao mencionar a intenção de analisar como pensam professoras negras acerca da estética corporal numa conjuntura marcada pela discriminação racial, Nilma Gomes (2020) nos oportuniza relacionar com o Movimento Negro e o Movimento Feminista, uma vez que estes também tiveram como tencionamento revisitar a história e compreender como esta impacta os modos de vida do povo negro, em especial, na sociedade. No ano de publicação de sua tese, 2002, nesse período, efervescentes questões atravessavam o Movimento Negro e o Movimento Feminista, como apontado no Cap. 2, como, por exemplo, intensas discussões sobre a educação e a inserção de temáticas étnico-raciais no currículo, tanto que, no ano subsequente, 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, posteriormente modificada pela Lei n. 11.645/08, que inclui a temática indígena. Essa questão da educação, do ambiente escolar como espaço de contribuição para a superação da discriminação racial aparece mais fortemente na dissertação da educadora (1994).

Assim, não só as produções das educadoras foco desta pesquisa dizem de um tempo, de uma geração, de um contexto histórico, mas as próprias educadoras são fruto de um determinado tempo e suas pesquisas refletem os tensionamentos do período. “Por outro lado, cada momento histórico se realiza com a presença simultânea de várias gerações que, mesmo contemporâneas, não têm as mesmas experiências e trajetórias de vida” (Motta, 2010, p. 230). Podemos perceber isso nas produções das educadoras, nas trajetórias acadêmicas de cada uma e como tais trajetos dizem de tempos diferentes, que coadunam com o meu tempo geracional e com a produção desta pesquisa.

Ao trazer o corpo e o cabelo negro como foco de sua pesquisa, Nilma Gomes (2020) de alguma forma ressignifica ambos, abre espaço para além dos salões de beleza que cuidam de cabelos de pessoas negras para discutir as diversas questões que atravessam tanto o corpo como o cabelo. Assim, chama-nos atenção o termo “pedagogia da cor e do corpo”, citado pela pesquisadora ao longo de sua tese, que aborda como os diferentes processos, conforme percepções do contexto social e cultural sobre a cor e o corpo influenciam na nossa maneira de nos perceber, nos educam sobre a construção de nós como sujeitos em relação à nossa imagem, mas também sobre a imagem do outro, como ela mesma menciona, “imagens podem ser distorcidas ou ressignificadas [...]” (2020, p. 32). Complementando tal ideia, Cássia Cristina Furlan e Eliane Rose Maio (2016, p. 165) expressam que pedagogias são instituições como a escola, que deixa “marcas no corpo ao discipliná-lo e, disciplinarizando-o, o mediu, o avaliou, examinou, coagiu, magoou e o categorizou”. Acrescentamos, ainda, que não só a instituição escolar pedagogiza o corpo, a cor, mas também os discursos, as práticas que

insistem em tornar os nossos corpos em corpos dóceis. “E falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força” (Veiga-Neto, 2007, p. 71). Um processo, portanto, que não é unidimensional e que age sobre os sujeitos, mas do qual estes também são agentes.

Diante disso, vejo, como já explicitiei no início deste capítulo e reforço aqui novamente, como coragem! Coragem de trazer para o campo educacional, para as produções científicas, para a universidade a cor, o corpo como pedagogias que nos (des)educam. As construções sociais e culturais acerca do corpo e do cabelo têm também suas raízes no tempo, na história, na ancestralidade e há, ao longo do tempo, inúmeras tentativas de excluí-los, silenciá-los, controlá-los.

Raízes no tempo, na ancestralidade e na história, no sentido de problematização, conforme afirma Anderson Ferrari (2022, p. 2), isso “diz da perspectiva de questionar a realidade para assim compreendê-la como organizada pelos conflitos, contradições e diversidade, ou seja, trata-se de uma perspectiva de formação dos sujeitos a partir de uma forma de conhecer e intervir na realidade”. Um olhar para o tempo, a história como forma de pôr em suspeita nossas maneiras de pensar e agir.

E, seguindo com a necessidade de contextualizar a elaboração das produções das educadoras em uma perspectiva histórica, ressaltamos que a tese de Nilma Gomes (1998-2002) foi produzida em um cenário social e político que difere do contexto de elaboração de sua dissertação e também de construção das produções científicas de Petronilha Gomes. A preocupação com o analfabetismo ainda era evidente, no entanto, no final da década de 90, esse desafio ganha novos contornos. A atenção se voltava agora para a formação docente como o ponto central para erradicar o analfabetismo. Em outras palavras, se a/o aluna/o não sabia ler e escrever, a responsabilidade era das/os professoras/es. Essa centralidade na formação docente e essa responsabilização da/o docente ainda são/estão atuais (Silva; Abreu, 2008).

Na intenção de alcançar tal objetivo, intensifica-se por parte do Estado a imposição e a inserção de mecanismos avaliativos a fim de verificar se todas/os estão aprendendo o conteúdo correspondente à etapa de ensino na qual a/o estudante se encontra. Prova disso é o Parecer n. 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que visa avaliar as competências que as/os estudantes devem alcançar no ensino e na aprendizagem. Como resultado, foi implementado o Enem (nota de rodapé explicativa na página 20).

Nesse mesmo período, como já mostrado anteriormente, foram publicados oficialmente os PCNs, que objetivaram a efetivação dos “sistemas de avaliação nacional,

como o Saeb e o Enem” (Silva; Abreu, 2008, p. 532). Como educadora que já atua na rede de ensino há cerca de nove anos, tenho algumas críticas ao sistema de avaliação educacional, mas considero que não é o momento de explicitá-las neste trabalho em razão do foco da pesquisa. E nesta a historicidade tem nos mostrado, a partir do contexto de elaboração das produções, as dissertações e teses das educadoras negras, que há um percurso, momentos, tempos que dizem do aspecto geracional vivenciado por Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes, Núbia Moreira e por mim. E as nossas pesquisas, as nossas produções científicas dizem disso, de processos que cruzam com anseios, mas também com história, com o cenário político, econômico, cultural e social que vivemos.

Como podemos perceber, a década de 90 vivia uma efervescência em diferentes esferas da sociedade. Com base em Gomes (2017), ao considerar as questões raciais, estas ganharam centralidade a partir da segunda metade dos anos 1990. Após participação do Movimento Negro na Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, em 2001, o racismo passa a ser reconhecido, o que se configura como um grande passo para “construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho” (p. 34). O Movimento Negro intensificou, ressignificou e aumentou a politização de raça, o que possibilitou transformações no Estado como a criação de secretarias voltadas para atender à demanda desse público (Gomes, 2017).

Ao se considerar o meio acadêmico, em 2000, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABNP)³⁶, que é responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene) (Gomes, 2017). A associação atua em três grandes áreas: 1) divulgação acadêmica; 2) articulação social; 3) formação de lideranças. O seu surgimento se deu “para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento” (Gomes, 2017, p. 35), especialmente a partir dos saberes advindos do Movimento Negro.

De volta à tese de Nilma Gomes, compreender as questões que atravessam os corpos negros e o cabelo crespo pode oportunizar que se entenda um pouco mais sobre o sistema racista que compõe a nossa sociedade. Nas palavras de Nilma Gomes (2020, p. 34), “o entendimento do significado e dos sentidos do cabelo crespo pode nos ajudar a compreender e a desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial”. E hoje tenho compreensão da potencialidade do cabelo, do meu cabelo crespo, por exemplo, e de como, além do meu corpo,

³⁶ Mais informações sobre a associação disponível no site: <https://abpn.org.br/>.

ele também esteve e está atravessado por questões raciais. Hoje uso o meu cabelo crespo natural, sem nenhum tipo de química para alisamento, mas nem sempre foi assim. Comecei a transição capilar³⁷, isto é, parei de alisar o cabelo em 2018 após um episódio intenso de queda e quebra do meu cabelo. “Esse é um processo que não é fácil, pois vai na contramão dos padrões estéticos hegemônicos reforçados pela branquitude e pelo racismo” (Gomes, 2020, p. 20). E assim foi para mim, um processo difícil e muito doloroso, repleto de muitas incertezas. Por diversas vezes, não me enxergava bonita, a minha autoestima estava abalada. Por dois anos, usei tranças e fui aos poucos conhecendo o meu cabelo natural, crespo. Ficava feliz em ver os meus fios enroladinhos nascendo. E, nesse processo de transição, fui me reconhecendo outra, fazia-me questionamentos como: por que alisava o cabelo? Quando foi que eu comecei a fazer isso? Por que não achava o meu cabelo bonito? Por que demorei tanto tempo, mesmo imersa em espaços de discussões sobre corpo, identidade, raça e etnia, a voltar a ter o cabelo natural? E a resposta é: porque eu não me reconhecia como uma mulher com o cabelo crespo, até então, não fazia parte da minha subjetividade. Perceber-me como uma mulher negra, com o cabelo crespo e ver beleza nisso foi um longo processo de (des)construção.

Assim como foi para mim, a transição capilar é um processo que tem acontecido cada vez mais com as mulheres negras, que têm voltado a ter os seus cabelos naturais, até mesmo em razão de uma indústria que tem oportunizado instrumentos para os cuidados com o cabelo crespo, o que era difícil de se encontrar há alguns anos. No entanto, ainda é uma característica que sofre diversos ataques, explicitando a estrutura racista que compõe a nossa sociedade, conforme salienta Nádia Santos (2015, p. 3), “no Brasil, por ser uma característica física mais passível e acessível de mudança, o cabelo afro ainda é uma das mais bem articuladas expressões do racismo”. Alisar ou não alisar o cabelo crespo pode não ser apenas uma decisão que envolve a estética, mas ser uma decisão que está atrelada aos mecanismos de sustentação ou superação do racismo.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da pesquisa de doutorado de Nilma Gomes (2020), por oportunizar pensar os processos que envolvem o cabelo e o corpo da negra e do negro. Inicialmente, em sua tese, Nilma Gomes faz uma detalhada apresentação dos sujeitos participantes e dos salões de beleza que foram o campo da pesquisa. Nilma Gomes descreve como se deu os encontros com as/os funcionárias/os, as/os proprietárias/os, os nomes escolhidos para os salões que também estão imbricados de histórias ligadas ao contexto social e a representatividade do cabelo crespo, como, por exemplo, a inserção ou não do termo

³⁷ Processo que consiste em deixar o cabelo crescer para gradualmente ir cortando toda a química restante, até deixá-lo totalmente natural (Santos, 2015).

étnico ou afro. Não era uma decisão simples colocar ou não tais termos na denominação do salão, não se fazia apenas por modismo, ou seja, porque era bonito na época dizer que determinado salão de beleza era afro ou étnico, mas envolvia posições e concepções sociais e até mesmo econômicas, uma vez que delimitava o público-alvo a ser atendido e impactava as finanças.

Optar por rotular o seu estabelecimento como étnico ou afro implica consequências financeiras e políticas sérias para o seu proprietário ou proprietária. Ao classificar-se como afro ou étnico, um salão, hoje, está sujeito a cobranças, à construção de uma clientela muito específica, a necessidade de um posicionamento político, ao contato com diferentes grupos da militância negra e às diferentes expectativas desses grupos em relação à prática dos salões e dos/as seus/suas proprietários/as, entre outros (Gomes, 2020, p. 98).

Dessa maneira, os salões étnicos não são meros espaços sem significados e representatividade, muito pelo contrário, são um ambiente político, que trata e diz da cultura de um povo, o negro, bem como de sua demanda, de encontrar beleza em um corpo que foi negado socialmente. “A sua existência, no contexto de uma sociedade racista, faz diferença, já que eles trabalham com a diferença [...] por isso os salões étnicos podem ser considerados como espaços socioculturais, políticos, identitários e de subjetividades” (Gomes, 2020, p. 354). Lugar potencializador de lutas, isto é, consolidado a partir de diversos conflitos estabelecidos por movimentos sociais, por um determinado grupo.

Essa questão está relacionada com a construção histórica e o uso dos termos na nossa sociedade. Muito se discute sobre ambos os conceitos e suas diferenças. Maria Alice Gonçalves (2016) cita que a etnia tem a ver com os marcadores que diferem um grupo de outro em uma mesma sociedade, já a raça é reconhecida pelos grupos sociais e mantém as fronteiras entre os afro-brasileiros e os demais grupos. A etnia surge nos EUA como um termo que exemplifica a diversidade de culturas, o multiculturalismo, raça está mais direcionada à questão política, as desigualdades sociais pautadas na cor da pele, acentuadas para o povo negro em razão do processo histórico do nosso país. Nesse sentido, Nilma Gomes (2020) ressalta a importância de tomar cuidado com o uso do termo étnico, pois pode ser empregado tanto para politizar a diversidade de culturas como também para encobrir o racismo.

É uma linha tênue que, no campo de disputas de saberes, de (des)construção de estigmas, de padrões, de (re)conhecimento de corpos e suas condições de existência, é

importante e necessário saber as conceituações e seus significados para além somente do uso por usar, ou porque está sendo muito dito/usado e/ou por modismo.

Ademais, Nilma Gomes (2020) aborda discussões que dizem da relação da construção dos conhecimentos dos Movimentos Negros e Feministas com os diversos processos que envolvem a constituição do ser negra e negro, ao longo da história e da própria construção do povo negro, perpassa também pela negação de sua subjetividade e do seu povo. Como ponderei, mudar o cabelo crespo, alisando-o ou fazendo outro procedimento estético, pode estar ligado à “vontade de mudar” apenas, mas também pode estar envolvido em um processo de rejeição de si, do corpo e do cabelo. Trata-se de um processo que não começou ontem, mas está pautado na formação da sociedade, no período de escravidão “e a influência desta na conformação do tipo de racismo que vivemos na contemporaneidade” (Gomes, 2020, p. 146). Rejeitar a si mesma/o como negra/negro muitas vezes pode ser a única forma de se sentir próximo do que foi posto como padrão hegemônico.

A partir de tais pressupostos,

O corpo e o cabelo podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso, para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do polo branco e de afastamento do negro (p. 140).

Uma aproximação do corpo branco e afastamento do corpo negro que está pautado, com base em Josimeire Aguiar e Cândida Costa (2021), na depreciação do fenótipo do povo negro. Distanciar-se de suas características com base na imposição social de que as características do outro, do branco, são o que é tido como norma, como aceitável nas diferentes esferas sociais, para ocupar os cargos que exigem alta formação educacional e qualificação é no mínimo doloroso. Nesse sentido, Cida Bento (2022, n.p.³⁸), ao questionar o racismo institucional das organizações, mostra como o fato de uma pessoa negra ocupar altos cargos incomoda, é visto até mesmo como afronta. “Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram como seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando”. Invertem a ordem imposta e são percebidas/os como ameaça a um sistema instituído, naturalizado.

Nilma Gomes (2020) ressalta que o processo de “tornar-se negro” (p. 164) é complexo e repleto de constantes violências.

³⁸ Não há paginação, pois, o livro foi lido por meio da plataforma Kindle.

A violência é a pedra de toque, o núcleo central do processo identificatório dos negros. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (Gomes, 2020, p. 164).

A violência atravessa os nossos corpos, mas tal aspecto está baseado em um projeto político, pautado em Foucault (2007) no biopoder, que institui um projeto que escolhe quem deve viver e, conseqüentemente, quem deve morrer. E, no caso, os corpos escolhidos, em sua maioria, para morrer, são os corpos negros. É um controle biológico de divisão da espécie humana e, de acordo com Achille Mbembe (2015, p. 128), “esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros”. É, em certa medida, a instauração de um sistema de aniquilação, em que um detém o autoritarismo (não o poder, conforme Foucault, em que há a possibilidade de resistência) sob os corpos de um povo marginalizado, marcado para morrer.

Violentamos nossos corpos, nossas crianças, adolescentes e adultas/os negras e negros, quando nos submetemos a dolorosos processos para assemelharmos as características hegemônicas, quando tornamos esses processos como algo não opcional, mas obrigatório, como se ter os marcadores identitários do outro fosse a única opção possível. E por muito tempo foi doloroso para mim, por exemplo, porque, antes de iniciar a transição capilar, submeti-me a muitos processos de alisamento, alguns que causavam queimaduras no couro. Dói, não só na pele, no corpo, mas dói achar que é algo que precisa ser feito e, quando se decide que não é preciso, dói também.

Nilma Gomes aborda em alguns pontos de sua tese, inclusive na conclusão, essa dor, fala quando traz as experiências de mulheres negras e homens negros com seus cabelos crespos, no seio de suas famílias e comunidades; quando retrata a sua própria experiência como mulher negra com um cabelo crespo, contando sobre os inúmeros momentos de dor ao pentear e até de alisar os cabelos com produtos e instrumentos que não eram os ideais, causando até riscos à saúde. Uma dor vivida em busca de uma beleza, de reconhecimento ou distanciamento de suas características identitárias relacionadas ao cabelo. “A associação entre beleza e dor está presente nesses espaços. Nos relatos das cabeleireiras, dos cabeleireiros e das/os clientes negras/os, a relação com o cabelo é associada à ideia de “lida” (Gomes, 2020, p. 352), e isso porque, a partir do momento que nos identificamos, passamos a gostar do cabelo crespo, a reconhecê-lo e a cuidar dele, passamos de alguma forma a “lidar” com ele (Gomes, 2020).

Trabalhar com os relatos que aparecem no campo diz de um investimento na produção dos sujeitos a partir das memórias, daquilo que quer lembrar. No entanto, a memória também é o lugar do ressentimento, daí a aparição da dor. Para Pierre Ansart (2022), o ressentimento diz de uma relação particular com o tempo. Diferente da raiva, que é uma reação violenta, o ressentimento “implicaria a memória e seria intimamente ligado às lembranças dolorosas. Repensar o ressentimento convida, pois, a examinar a relação entre o sentimento e a memória e, de outro lado, a considerar a possibilidade de uma história dos sentimentos”. (Ansart, 2022, p. 209). Quando Nilma Gomes associa o cabelo a ideia de lida, ela está relacionando o afeto a política, os sujeitos às práticas sociais e nos obriga a pensar a relação dos sujeitos com os discursos, com o poder e com a história.

Mas o trabalho com a memória também é o lugar da experiência, a experiência do pensamento como lugar de liberdade. Foucault (2006a) ao estabelecer relações entre a problematização e o pensamento, vai afirmar que problematizar é a possibilidade de questionar a realidade para pensa-la como organizada pelos conflitos, contradições e diversidade e, mais do que isso, como ela está implicada na constituição dos sujeitos a partir de uma forma de conhecer e intervir na realidade. Fazer pensar a realidade dos salões e transformá-los em espaços educativos é fazer emergir nestes espaços e no investimento no corpo os conflitos e a diversidade que organizam a realidade das mulheres negras.

Os espaços dos salões estão em negociação com outros espaços sociais de constituição das mulheres negras, demonstrando como são atravessados por aquilo que Michel Foucault (2006) vai denominar como microfísica e política do poder. Quando se dedica a pensar as políticas da vida, Foucault (2008) vai nos mostrar como essa política do poder vai se construir em torno do “deixar viver”, num investimento na vida como controle das populações. Falar das negritudes na atualidade diz desse investimento no controle da população negra, não somente pela violência explícita, mas também na tentativa de homogeneização e da limitação do que pode negras/os. Achille Mbembe (2018), por sua vez, vai problematizar a classificação social baseada na raça e no modo de viver neoliberal contemporâneo a partir da aproximação com Foucault e sua definição de microfísica e das relações de poder para afirmar que o deixar viver e deixar morrer das populações negras vão se organizar a partir da tentativa de homogeneizar e destruir a riqueza da diversidade negra, além do investimento na classificação e na hierarquização. Esses dois autores nos inspiram a pensar o trabalho desenvolvido por Nilma Gomes quando esta mostra e identifica o que organiza o social, que se autoproduz historicamente e como podemos operar com essas relações entre o poder e os sujeitos, não para perpetuá-las, mas para combater-las no campo da educação.

Embora não tenha trabalhado com o conceito de necropolítica de Mbembe (2018), Nilma Gomes não deixa de nos fazer pensar os sistemas de exclusão desenvolvidos ao longo da história e que nos aproxima tanto da biopolítica de Foucault (2008) quanto da necropolítica de Mbembe (2018). A aproximação entre esses dois autores é possível a partir desses dois conceitos, que tem a potencialidade de nos provocar a pensar a escravidão e seus efeitos como uma das primeiras experimentações da biopolítica, que é fortemente denunciada por Mbembe (2018) como uma das mais cruéis políticas de extermínio. Para o autor, a escravidão destitui o sujeito de três formas de existência: o seu lar, o seu corpo e a sua política (Mbembe, 2018), que representou sua morte social, corporal e psíquica.

Esse tipo de denúncia da condição social atual da população negra, em especial, das mulheres negras na atualidade não é exclusividade de Nilma Gomes. Ela também aparece nos trabalhos de Petronilha Gonçalves e de Núbia Regina, sendo um elo de ligação entre as três pesquisadoras negras, que não negam os seus pertencimentos de gênero e raça. Aparecem, senão explicitamente, pelo menos como efeito das leituras.

Deste modo, nos cabe trazer para discussão as contribuições de Núbia Moreira para o campo da educação. Núbia Regina Moreira, professora, mas que também é filha, esposa, mãe. Graduou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ingressou no mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas em 2005, defendendo sua dissertação em 2007. É significativo ressaltar que, apesar de a produção da educadora não ter sido defendida em uma pós-graduação em Educação, o seu trabalho está inserido e tem sentido educativo devido à temática e à problematização suscitadas, contribuindo para a ampliação de discussões de raça e gênero, bem como com a educação. Sua produção intitulada “O Feminismo Negro Brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo” (2007) realizou um estudo da formação do Feminismo Negro Brasileiro a partir do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e em São Paulo. A escolha dessas cidades se deu em razão de “terem sido palco das manifestações e decisões mais importantes referentes a esse movimento” (Moreira, 2007, p. 8). A educadora traz contribuições para pensarmos sobre a historicidade do Movimento Negro e do Feminismo Negro, que inclusive auxiliaram nas discussões empregadas no capítulo anterior.

Na análise de Núbia Moreira (2007a), o feminismo negro brasileiro se fortaleceu a partir da década de 1980, quando as mulheres negras estabelecem relações com o movimento feminista, o que pode ser percebido no III Encontro Feminista Latino-americano. Segundo a autora, este evento, ocorrido em 1985, pode ser considerado a origem da atual organização mulheres negras, já que foi neste encontro que adquiriram uma expressão coletiva com

objetivos mais evidentes, tais como a necessidade de visibilidade política no campo feminista. Esses primeiros coletivos de mulheres negras se espalham pelos estados, tomando acento nos encontros nacionais. Geledés, Fala Preta e Criola são alguns desses coletivos que surgiram neste momento histórico. Coletivos de mulheres que não somente se dedicavam a luta política como a produção de conhecimento, assumindo a influência de intelectuais negras como Lélia Gonzáles, que era tomada como inspiração para problematizarem a situação da mulher negra na luta contra o racismo e contra a discriminação de gênero. Tomar Lélia Gonzáles como inspiração era uma forma de assumir que as mulheres negras têm algo a ensinar e que as mulheres negras aprendem com outras mulheres negras, criando uma rede de sociabilidade de saberes, da qual Núbia Moreira (2007a) vai se inspirar, além de contribuir.

Núbia Moreira (2007a), ao se dedicar a pensar o movimento feminista negro e suas redes de construção e consolidação, vai colocar a mulher negra no centro do debate, problematizando a hierarquização dos conhecimentos e, desta forma, contribuindo com o campo da Educação, mesmo não tendo realizado sua dissertação e tese nessa área. Vai contribuir com a educação porque vai demonstrar como a hierarquização dos conhecimentos é resultado do enquadramento racial da população quase sempre tomando como parâmetro o modelo do homem universal branco. Com isso ela vai nos ajudar a pensar como os conhecimentos se constituem numa supremacia patriarcal branca, chamando atenção para o movimento feminista negro como possibilidade de desconstruir essa supremacia e propor outra forma de pensar a realidade e, portanto, os lugares das mulheres e pessoas de forma geral.

Para desenvolver sua pesquisa, a educadora utilizou recursos metodológicos como levantamento histórico e entrevistas. Trabalhar com as falas das mulheres negras é uma escolha metodológica política, uma vez que desloca a mulher negra de um lugar de ausência para a centralidade do texto, ressaltando suas experiências e reflexões como um fazer do sujeito histórico. Dessa forma, Núbia Moreira permite que possamos conhecer e entender como as mulheres negras organizam e trazem à tona suas experiências e seus processos educativos. Mais ela vai além e toma essas narrativas como contribuições para pensarmos a construção dessas vivências e experiências como relacionadas a identidades feministas negras.

A elaboração da dissertação de Núbia Moreira (2005- 2007) se dá em um contexto geracional muito diferente do de Petronilha Gonçalves e, apesar de mais próximo do cenário de produção da tese de Nilma Gomes, por exemplo, ainda assim, foi construída em uma conjuntura de mudanças educacionais e sociais. Transformações que estão ligadas aos sujeitos que compõem essa sociedade da época e seus tensionamentos com o que estava posto. Nesse

sentido, Cardoso (2015, p. 874) nos auxilia a pensar que, não obstante as mudanças entre as diferentes gerações ao longo do tempo, “uma ideia de fundo permaneceu, segundo a qual toda sociedade precisa se haver como desafio da incorporação contínua de novos entrantes no fluxo populacional, que tensiona de muitas maneiras o tecido social”. Dessa forma, ainda que as educadoras pertençam a épocas geracionais distintas, são motivadas por aspectos que inspiram suas pesquisas, por acontecimentos culturais e também sociais.

O início do século XXI, isto é, os anos 2000, foi marcado pela avaliação dos “avanços e atrasos com relação ao cumprimento das metas da Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por parte dos países participantes” (Amorim, 2011, p. 12), citada anteriormente, em uma conferência que deu origem ao Marco de Ação de Dakar Educação para Todos³⁹. Em janeiro de 2001, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi sancionado – Lei n. 10.172, com validade de dez anos. A referida lei delibera mais autonomia para os estados e municípios para que elaborem seus planos de acordo com cada contexto, conforme art. 2º “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, s/n). Com o Marco e com a promulgação do PNE, a qualidade da educação passa a ser foco central das discussões, tendo como pano de fundo, de acordo com Milene Amorim (2011, p. 23), o princípio de “uma educação com igualdade de acesso a todos, que tenha qualidade e uma gestão que seja democrática”.

A dissertação de Núbia Moreira começou a ser elaborada dois anos após a promulgação da Lei n. 10.639/03, que, como já salientado, é uma conquista advinda das lutas do Movimento Negro e do Movimento Feminista. A educadora não cita a lei em si em sua produção, mas reforça nas considerações finais de sua pesquisa o quanto o Feminismo Negro especificamente se configurou (e configura) como um movimento que pautou as demandas das mulheres negras, trazendo representações para além de corpos sexualizados e marginalizados, como elemento servil. Um movimento que se instrumentalizou para enfrentamentos que permitiram a ascensão da mulher negra em diversos espaços, como, por exemplo, o campo educacional e político.

Em sua pesquisa de doutorado em Sociologia, defendida em 2013, na Universidade de Brasília, denominada “A presença das compositoras no samba carioca: um estudo das trajetórias de Teresa Cristina”, Núbia Moreira investigou “o processo que conformou a

³⁹ Configurou-se como sendo um “compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos” (UNESCO, 2001, p. 8).

formação de uma geração de sambistas cariocas nos anos de 1990, tomando como objeto o estudo das trajetórias de profissionalização de compositoras no campo do samba” (p. 6). Inspirou-se referencialmente em mulheres negras, como Antônia dos Santos, bell hooks, Evani Tavares Lima, Ana Cláudia Pacheco Lemos, Maria Amélia de Almeida Teles e Jurema Werneck.

Ressaltamos mais uma vez que, apesar de a pós-graduação da educadora não ter sido na Educação, assim como as demais educadoras negras que são foco deste estudo, sua produção contribui para o campo, principalmente com as questões de gênero, uma vez que Núbia Moreira assume gênero como um dos conceitos centrais para pensar as diferenças no processo de composição do samba entre homens e mulheres. A pesquisa explicita isso e relaciona com a escolha em abordar a sambista Teresa Cristina ao dizer:

Ao elegermos a trajetória da referida sambista como referencial analítico da pesquisa, buscamos reconstituir o processo de negociação e manobra em que as questões relativas às relações de gênero encontravam-se circunscritas à sua relação com outras mulheres, bem como os homens englobando as posições e disposições no mundo do samba (Moreira, 2013, p. 11).

Núbia Moreira, em ambos os trabalhos, de alguma forma fala sobre questões de gênero, no sentido das formações históricas e sociais que vão sendo (des)construídas e moldando nossas formas de ser homens e mulheres. Assim, em sua dissertação (2007), a educadora aborda o conceito de gênero pela perspectiva de Joan Scott (1989), ou seja, como elemento constitutivo das relações sociais, pautado na diferença entre os sexos e, por isso, ressignifica as relações de poder. Em sua tese, a educadora se apoia em Mariza Corrêa (1996, p. 28), conceituando gênero como “relações construídas a partir das identificações ou atribuições de masculinidade e feminilidade a todos os seres humanos, isto é, entre ‘mulheres’, entre ‘homens’ e entre ‘mulheres’ e ‘homens’”. À medida que discute gênero em suas pesquisas, como na tese, faz isso conforme problematiza o Movimento Feminista Negro, o samba, a trajetória de Teresa Cristina.

A elaboração de estudos que falem de trajetórias é importante para a educadora, uma vez que esses estudos, seja no campo artístico, seja científico, configuram-se como formas de modificar as conjunturas. É nesse sentido que visualizo esta pesquisa, de alguma maneira como uma produção que versa sobre as trajetórias, os percursos atravessados por temáticas, discussões que se referem a/modificam um coletivo e dizem de um tempo.

Nesse sentido, o tempo, cenário social em que a tese de Núbia Moreira (2008-2013) foi elaborada foi também em um contexto de transformações no campo educacional, frente

especificamente à implementação da mudança de ciclos, Lei n. 11.274, publicada em 2006 e que estabelece a obrigatoriedade de matrícula nas instituições educativas a partir dos 6 anos de idade, além da duração de nove anos para o Ensino Fundamental, passando de 1ª a 8ª série para 1º ao 9º ano (Moraes *et al.*, 2022). Apesar de a referida legislação ter sido publicada em 2006, as instituições tiveram até 2010 para se adequarem.

No período de construção da tese de Núbia Moreira, especificamente no ano de início do seu doutorado, em 2008, a Lei n. 11.645 foi promulgada, inserindo as questões indígenas como fundamentais para serem trabalhadas no ensino, complementando, como já mencionado, a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e, com a inserção da lei citada, deu-se a inclusão da temática indígena nas escolas. Além disso, tivemos outras conquistas que contribuíram para a ampliação e o fortalecimento das questões étnico-raciais e também para a criação e a implementação de ações afirmativas, as quais são elencadas por Nilma Gomes (2017, p. 37):

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação CNE.

E, posterior à publicação da tese de Núbia Moreira, mas que também é importante para compreendermos os processos que foram empregados para que tais conquistas fossem alcançadas e houvesse o impacto disso como forma de reparação histórica que oportuniza o acesso de negras e negros nos espaços, nas universidades, ocorreu a sanção da Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014, “que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal [...] e das sociedades de economia mista controladas pela União” (Gomes, 2017, p. 37). Reforço que essas conquistas são advindas de lutas travadas ao

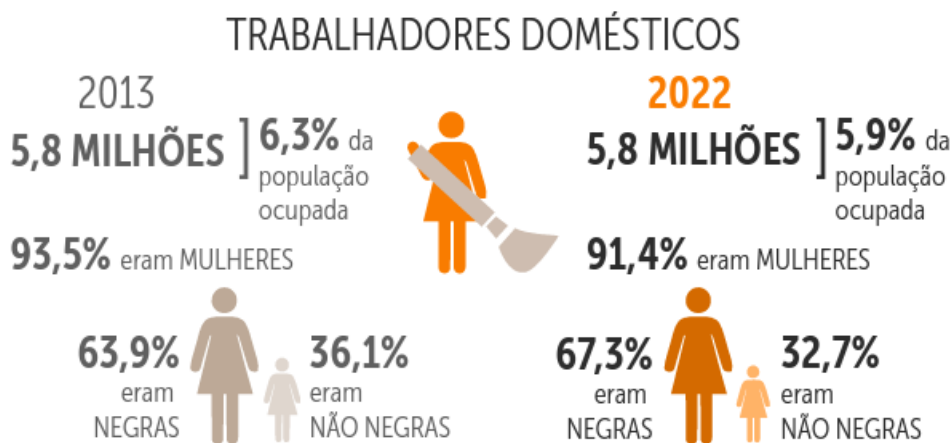
longo dos anos, dos tempos e que são geracionais na medida em que perpassam gerações. Uma luta que antecede as educadoras negras e, em sequência, antecede a mim.

Núbia Moreira discute a mulher negra a partir das imagens e representações sociais construídas ao longo do tempo. A educadora mostra como as diversas representações, simbólicas e linguísticas, foram construindo, tornando “real” aquilo que representam. Assim, conforme a mulher negra, por exemplo, foi tendo sua imagem marginalizada e hipersexualizada, tais representações definiram o seu lugar na sociedade. Segundo Núbia Moreira (2007, p. 15), o que

simbolicamente representamos e comunicamos acerca das mulheres negras obedece a um padrão de sexualização de um corpo que, em nossas múltiplas formas de comunicar, refere-se a um tipo de mulher desenhada como uma pessoa que, além de inspirar sexualidade, é “condicionada” às práticas servis e manuais, herança de sua conformação identitária no cenário brasileiro.

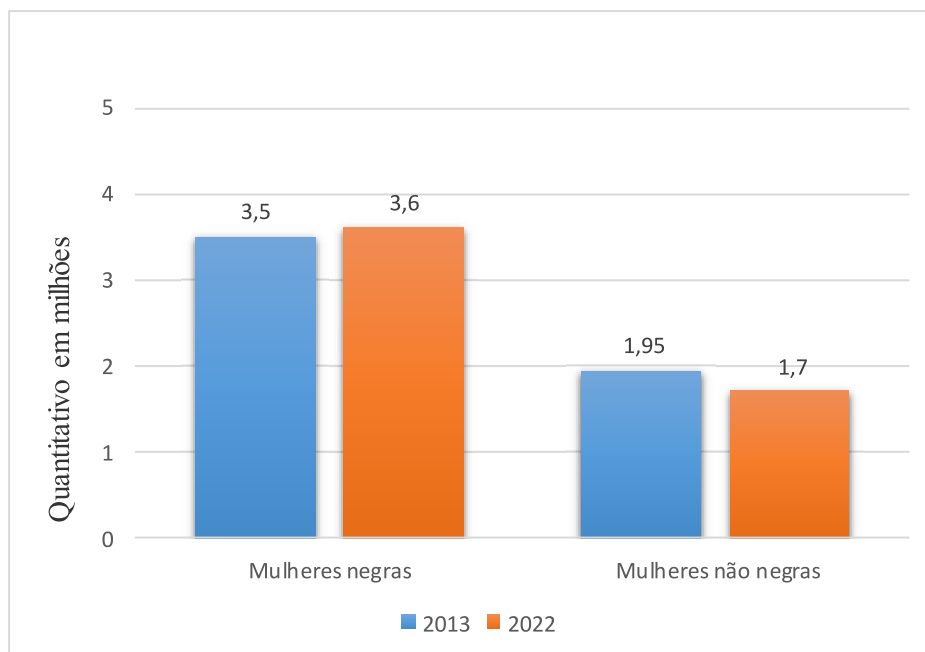
Identificar a herança histórica para compreender nossa identidade e organização social é um aspecto necessário. Cida Bento (2022) fala da importância da história, mas também da memória histórica como um elemento a ser revisitado para compreender o nosso passado e como ele organiza o presente. É preciso visitar a história, mas compreendendo que, dependendo da memória e de quem conta essa memória, há fatos que podem cair em uma “amnésia coletiva [...] já que as sociedades escolhem o que querem lembrar e o que querem esquecer” (n.p.). Essa “amnésia coletiva” é parte do pacto da branquitude de esquecer e não se responsabilizar pelos danos causados ao povo negro, pelas idealizações e representações de seus corpos. Tais questões condicionaram e ainda condicionam os nossos corpos, acionam símbolos, padrões que constantemente sobrecarregam e limitam os corpos negros. Regularmente criam-se cativeiros com a intenção de aprisionar esses corpos, moldá-los e encaixá-los nos ideais de uma sociedade. A desigualdade que atravessa a vida de mulheres negras está pautada também nessas ideias, uma vez que definiu o que podiam fazer, como fazer, qual a profissão seguir e a elas destinaram os serviços manuais e servis (Moreira, 2007).

Sobre as profissões que as mulheres negras ocupavam e ainda (em grande maioria) ocupam, Núbia Moreira problematizou a condição de domésticas a que as mulheres negras foram submetidas historicamente e como tal condição perdura até os dias atuais. Fato que podemos observar nos dados disponibilizados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (2023), com base em informações da Pnad Contínua (2022) a seguir (Figura 2):

Figura 2: Mulheres no trabalho doméstico

Fonte: Dieese (2023).

No comparativo das informações, ao se considerarem os anos de 2013 e 2022, o quantitativo de trabalhadoras e trabalhadores domésticas/os era de 5,8 milhões, destes, em 2013, cerca de 93,5% eram mulheres, sendo 63,9% negras e 36,1% não negras. No ano de 2022, nove anos depois, o quantitativo era de 91,4% de mulheres trabalhadoras domésticas, destas 67,3% eram negras e 32,7% eram não negras. Isto é, houve uma diminuição de trabalhadoras/es domésticas/os em relação ao crescimento da população, mas, ainda assim, as mulheres negras continuam sendo maioria a ocupar o cargo comparado a mulheres não negras, havendo ainda, um crescimento do número de mulheres negras em relação às não negras. No gráfico a seguir, é possível observar essa diferença considerando o número de pessoas.

Gráfico 2: Mulheres trabalhadoras domésticas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos observar que, considerando 5,8 milhões de trabalhadoras e trabalhadores domésticas/os, em 2013, aproximadamente 3,5 milhões eram mulheres negras e 1,95 milhão eram mulheres não negras (um pouco mais da metade das mulheres negras domésticas). Em 2022, o quantitativo aumentou em relação às mulheres negras, sendo 3,6 milhões e as mulheres não negras, 1,7 milhão. As informações corroboram as discussões desenvolvidas neste trabalho. Ainda somos maioria em funções de subemprego e isso tem sua base no racismo estrutural e no racismo institucional como projetos que mantêm os privilégios de um padrão hegemônico (Almeida, 2018; Bento, 2022; hooks, 2019).

Por meio dos trabalhos manuais e servis, muitas mulheres negras chefiavam/chefiam suas famílias, isto é, mantinham/mantêm o sustento. De acordo com o Boletim Especial 8 de março – Dia da Mulher (Dieese, 2023), pautado nas informações do 3º trimestre de 2022 da Pnad Contínua, “a maioria dos domicílios no Brasil é chefiado por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias” (p. 5). Nesse quesito, as mulheres negras lideram o *ranking*, sendo chefes em 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, em 16,6 milhões (43,5%). Assim, podemos observar que não só as mulheres seguem sendo chefes de família, estando à frente, responsáveis pela economia, sustento dos parentes, mas as mulheres negras em sua maioria (em mais da metade dos lares com liderança feminina) ocupam tal função.

Vejo como significativo ressaltar que o Boletim usa como sinônimo para chefe – termo para o qual o IBGE considera a relação de uma pessoa como referência aos demais moradores de um domicílio – o termo arranjos domiciliares e familiares. Percebo que tal referência amplia e abarca diferentes constituições de famílias, distintivamente da ideia nuclear de família. Tal perspectiva vai ao encontro das concepções de Patrícia Hill Collins (2019), ao abordar a maternagem do ponto de vista da mulher negra, apontando o fato de que a mulher negra geralmente não cuida somente das suas filhas e de seus filhos, mas, em sua maioria, tem como responsabilidade também outros “parentes de criação” (p. 305), primos, crianças vizinhas, filhas e filhos da comunidade – é a instituição da maternidade vivenciada na renegociação constante consigo mesma, mas também com os seus (Collins, 2019).

E chefiavam não só suas famílias, mas também a comunidade em que moravam – e, nesse sentido, diversas mulheres negras passam a estar à frente de suas famílias e da comunidade, “tornam-se grandes mães de santo ou zeladoras, constituindo-se como transmissoras e guardiãs das tradições religiosas e culturais” (Moreira, 2007, p. 29).

Nesse sentido, tomo como base as concepções de Juliana Teixeira (2021, p. 54), para auxiliar a frisar um aspecto que, para nós, para esta pesquisa, é relevante, que “atualmente muitas filhas de mulheres que trabalharam a vida inteira como domésticas ocupam vagas no ensino superior, e isso se deve em grande parte às políticas públicas direcionadas à educação”. Tal fato me representa, assim como muitas outras mulheres, eu que venho de família composta de mulheres negras domésticas, estou aqui. E reforço mais uma vez que a meritocracia nada tem a ver com isso. Foram anos de luta, de ressignificação de lugares e espaços, para que eu pudesse estar construindo este trabalho, falando de outras mulheres negras que estão na academia – como educadoras.

Abro neste momento uma fresta, pois sinto a necessidade de explicar que não me aterei às questões que envolvem a historicidade da “inserção” das mulheres, especialmente as mulheres negras em cargos de subemprego, geralmente domésticas, em razão de o assunto já ter sido abordado no capítulo anterior. As discussões empregadas neste trabalho sobre esse tema foram ao encontro das questões pontuadas por Núbia Moreira em sua dissertação, ressaltando como a imposição de determinadas ações, serviços instituíram e, em certa medida, limitaram o modo de vida desse grupo.

Fechando a fresta e seguindo com as discussões de seu trabalho, ao abordar a organização e até mesmo a inserção das mulheres negras no movimento feminista, uma vez que, no início da construção do movimento, as mulheres negras não estavam representadas nas pautas, não tinham suas demandas consideradas como significativas para e no movimento,

Núbia Moreira (2007) mostra como as mulheres negras foram se fazendo, tornando os seus corpos e tudo que estava relacionado a eles parte do movimento. “A proximidade do movimento de mulheres negras com o movimento feminista apresenta alguns conflitos de ordem da condução das demandas prioritárias, contudo é o feminismo que vai dar sustentação político-prática às organizações das mulheres negras” (Moreira, 2007, p. 62). O movimento feminista oportunizou que as mulheres negras tomassem as rédeas de suas narrativas, que pensassem outros rumos para suas vidas, libertando-se das ferramentas de opressão (hooks, 2021).

O termo opressão é empregado aqui no sentido expresso por Patrícia Hill Collins (2019, p. 33), isto é, como um “termo que descreve qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade”. Tivemos o nosso acesso negado por muito tempo a recursos essenciais, se não para a sobrevivência, pelo menos para a vivência de uma vida melhor – recursos econômicos, saúde, educação, e, apesar dos avanços, o acesso ainda é atravessado por obstáculos. No entanto, como já vimos, a imposição das ferramentas de opressão não foi simplesmente aceita pelas mulheres, pelas mulheres negras, por isso, criaram formas de se libertarem, que, segundo Angela Davis (2018), são uma luta constante.

Na pesquisa de doutorado, isto é, na tese, Núbia Moreira (2013) realiza uma contextualização da historicidade do samba, as principais mudanças ao longo dos anos, as/os artistas que conquistaram prestígio, sendo em sua maioria homens. Nas discussões acerca da posição dada à mulher no samba, a educadora mostra como esse lugar está em consonância com as dimensões sociais, especialmente as educacionais, ao considerar as altas taxas de analfabetismo funcional e completo desse grupo na época. Ademais, com a intersecção de raça, isto é, ao levar em conta as mulheres negras, a problemática pode ter sido ainda mais grave. É importante ressaltar que a pesquisadora não se ateu a essa questão em razão da delimitação do seu tema de pesquisa e também por atentar para a necessidade de “resguardar as limitações essencialistas que podem determinar ou engessar o lugar da mulher negra em um gênero musical específico” (Moreira, 2013, p. 59).

Para além disso, a educadora cita como as mulheres foram conquistando espaço na música em geral ao longo dos anos, “como ousaram compor num período em que o universo da música popular era marcado por expressões masculinas” (Moreira, 2013, p. 59). Chiquinha Gonzaga, Bidu Reis, Dora Lopes, Carmem Miranda, Dolores Duran, Maysa foram algumas dessas compositoras. Lista acrescida, posteriormente, por Rita Lee, que se estabelece como

corpo/voz/presença que contesta as regras vigentes e várias outras, as quais considero ser importante mostrar aqui seus nomes a fim de reafirmar a existência e importância delas.

As compositoras se multiplicaram e foram aos poucos tomando seu espaço: Joyce, Sueli Costa, Fátima Guedes, Luli & Lucina, Marina Lima, Ângela RoRo, Marisa Monte, Joanna, Ana Terra, Rosinha de Valença, Paula Toller, Bebel Gilberto, Anastácia, Thereza Tinoco, Alzira Espíndola, Tetê Espíndola, Alice Ruiz, Ná Ozzetti, Marlui Miranda, Simone Guimarães, Zélia Duncan, Ana Carolina, Klébi Nori, Adriana Calcanhoto, Cássia Eller, Dona Ivone Lara, Rosa Passos e Leci Brandão são alguns nomes que podemos citar (entre muitos outros) de mulheres com um relativo reconhecimento como compositoras, apesar de boa parte delas só se tornar conhecida apenas como intérprete, da mesma forma que Marília Batista nos anos de 1930 (Murgel, 2011 apud Moreira, 2013, p. 66).

Assim como no campo educacional, na música, as mulheres também travaram suas lutas para que tivessem reconhecimento, por espaço, para que fossem vistas como compositoras, como artistas. A ideia instaurada histórica e socialmente de que a mulher estava a serviço do outro, isto é, para servir outra pessoa que se encontrava em um patamar social diferente do seu, que ela era, portanto, inferior, teve suas reverberações também no samba. Persistia nesse universo a representação iconográfica de que a mulher, especialmente a mulher negra, estava no mundo para servir e, em sua maioria, aos homens. Essa ideia hierarquizou o samba, a música em geral, como um espaço masculino. Este era aberto para os compositores, mas as mulheres, antes de serem compositoras, foram tias, intérpretes, pastoras⁴⁰.

“Uma das chaves explicativas para compreender a posição secundária das mulheres compositoras, no universo do samba, são os reflexos do sistema no qual as estruturas são incorporadas nos indivíduos por uma rede de interações de uns com os outros” (Moreira, 2013, p. 75). Desloco tal concepção para pensar a presença das mulheres negras na educação, de forma mais específica, na academia. Talvez esse “reflexo do sistema” seja o que chamamos de racismo e racismo estrutural e o que dificulta a presença de mulheres, de mulheres negras nesse ambiente. Sob tal perspectiva, Otair Oliveira (2016, p. 107), ao escrever sobre a presença de negras/os nas universidades, bem como sobre a produção intelectual desses indivíduos e sua contribuição na luta antirracista, diz que

A quase inexistência de negros(as) no meio acadêmico, em particular na condição de pesquisadores, confirma a lógica perversa da exclusão social do

⁴⁰ Em sua tese, Núbia Regina Moreira faz um percurso histórico sobre como as mulheres foram adquirindo tais denominações, sempre pontuando a posição que a mulher tinha socialmente. Devido a extensão e detalhamento, sem a intenção de delongar, escolhi apenas citar tais denominações.

sistema educacional brasileiro denunciada pelos movimentos e organizações negras por todo país nesses 116 anos pós-abolição.

O racismo estrutural e o racismo institucional – o primeiro compõe a conjuntura social, foi estruturado e estrutura o nosso modelo de sociedade e origina o segundo, isto é, com base em Silvio Almeida (2018, p. 36), “as instituições são racistas, porque a sociedade é racista” – ambos são ramificações do racismo e que operam de formas diferentes nas diversas esferas da nossa sociedade, segregando, separando, excluindo, dividindo, dificultando a vida do povo negro, sua inserção no espaço acadêmico, mas também a produção e valorização de seus saberes, sua ascensão social, cultural e econômica. O racismo é tão bem estruturado e em algum ponto um dos tentáculos⁴¹ nos atinge. Atinge-nos na arte, na música, no trabalho, em todos os lugares.

Na tese de Petronilha Gonçalves (1987), raça está presente na medida em que a pesquisadora se dispõe a discutir a educação e a identidade do trabalhador rural negro do Limoeiro, mostrando como a raça, a dominação instituída entre brancos, o camponês e os dominados, os negros, instalaram modos específicos de viver, interferindo em suas experiências, bem como de suas famílias e de sua comunidade.

A educadora negra discute em um tópico de sua tese que denominou de “questão de raça” os impactos do etnocentrismo branco-europeu-cristão na vida da população negra, especialmente, daquelas e daqueles que foram por muito tempo percebidas/os como “instrumentos de trabalho, economicamente valiosos, mas da mesma categoria das enxadas, arados, carretas e bois” (Silva, 1987, p. 41). Ainda nas palavras da educadora, isso aconteceu na medida em que

a dominação econômica-político-étnico-cultural dos brancos [...] se fez pela destruição da base da identidade dos negros ao ridicularizar e pulverizar sua cultura africana, ao desconhecer e menosprezar as manifestações próprias, criadas ao se relacionar com o opressor, a fim de sobreviverem enquanto negros.

Como a educadora mesma salienta e como já apresentado neste estudo, o negro foi deixando de ser negro a ponto de perceber-se branco. E isso também como forma de sobreviver, de manter o seu corpo existindo, mas tendo como preço ver sua cultura dominada

⁴¹ Referência ao poema “Lucidez”, de Luciene Nascimento (2021), que aborda o racismo e como sua estrutura vai afetando a vida do povo negro. A autora cita o racismo como um mostro genocida cheio de tentáculos.

pela cultura do outro. Dessa maneira, esse etnocentrismo deixou marcas profundas na cultura do povo negro.

Cida Bento (2022) afirma que esse mesmo etnocentrismo que instituiu o biopoder, o poder de matar corpos negros periféricos também estabeleceu o trabalho doméstico, com fonte na escravidão, como espaço social pertencente à mulher, principalmente, a negra. A força de trabalho, pautada na escravidão e que foi aporte para o desenvolvimento capital da sociedade, instalou e reproduziu a ideologia do racismo, que fez com que negras e negros vissem os seus senhores, suas sinhás como seres superiores. E essa compreensão de superioridade estabeleceu uma certa divisão, de um lado estavam os dominados (sendo negras e negros) e, do outro lado, os dominantes (senhores, sinhás, demais pessoas com poder aquisitivo e, portanto, que se consideravam superiores ao povo negro).

Petronilha Gonçalves (1987) ressalta que essa relação de dominação afetou a identidade, mas também a cultura, uma vez que negar e desagregar a cultura dos negros era uma espécie de projeto que alimentava (e por vezes ainda alimenta) o racismo estrutural na sociedade. O racismo estrutural, como bem mostra Silvio Almeida (2018) é para além de um elemento individual, de penalidades legais a um indivíduo ou grupo por atos racistas, por mais que sejam necessárias que estas aconteçam, mas se encontra em uma dimensão maior, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, o modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (p. 38). Assim, como um projeto histórico, político e econômico, o racismo estrutural está na composição da nossa sociedade e suas relações.

Contudo, é importante ressaltar que essa relação baseada na dominação não se deu e foi recebida com passividade. Houve lutas, manifestações, formas de resistência instituídas pelo povo negro como forma de se manter vivo e manter sua cultura, sua identidade. Conforme salienta Petronilha Gonçalves, com base nas ideias empregadas por Cone (1973), na ânsia de subverterem a ordem de humilhação e opressão, os negros, eles mesmos, definiram “o lugar que lhes cabe na sociedade, bem como a sua maneira peculiar de se conduzir no mundo” (Silva, 1987, p. 48). Como já explicitado no decorrer deste estudo, as negras e o negros criaram maneiras de ressignificar sua existência, mostrando, impondo que são sujeitos e fazem parte da sociedade.

Como podemos perceber, as questões raciais também estão imbricadas nas produções de Nilma Gomes (1994-2002). Em sua dissertação de mestrado, a educadora, ao abordar a constituição de professoras negras a partir de suas práticas curriculares, bem como de suas

experiências em espaços escolares, assume um compromisso em falar sobre raça e, conseqüentemente, sobre racismo. Gomes (1994) mostra como os termos raça e racismo foram sendo inseridos na sociedade e foram sendo idealizados e institucionalizados. Ademais, raça passa a sofrer modificações ao longo dos anos, abandonando a ideia centrada na separação de raças superiores e inferiores e sendo compreendida em uma dimensão social, cultural e política. “Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade” (Gomes, 1994, p. 54). Raça como caráter político, o termo é capaz de indicar processos de desigualdades pautados na cor da pele. A exemplo disso, a educadora mostra como o termo incide sobre a atuação das professoras que compõem a sua análise e também sobre a escola ao reforçar nesses espaços a discriminação ou até mesmo a ausência de discussões. “Essa atitude é resultado da ampla introjeção do racismo imaginário social, tornando “natural” o processo de minimização do negro, da sua cultura, da sua origem étnico-racial” (p. 265).

Em sua tese de doutorado, como já explicitado, a educadora discute como os processos que envolvem raça e etnia interferem na constituição e no reconhecimento do sujeito, na maneira de (re)conhecer o seu corpo como um corpo negro e o seu cabelo como um cabelo crespo, buscando meios, formas, espaços como os salões de beleza, para intensificar, mudar, transformar os fios, aproximando ou distanciando de características que indiquem que pertence a determinado grupo racial. Nas palavras da educadora, “o cabelo do negro pode ser visto como símbolo de beleza e, incoerentemente, de inferioridade racial. As tensões e os desencontros entre essas representações refletem a presença de relações sociais autoritárias, hierárquicas e conflituosas entre negros e brancos ao longo da História” (Gomes, 2020, p. 355).

Com base nisso, raça aparece na tese da educadora como construção social e política que opera na cultura social. Para a pesquisadora, utilizar o termo raça é expressar de certa forma um posicionamento político acerca das representações históricas que marcam a vida de negras e negros e a desigualdade de condições. E, ao falar sobre o corpo e o cabelo de negras e negros, mostra como não só as questões históricas atravessam tais elementos, mas também estão relacionados com o racismo e o mito da democracia racial.

Núbia Moreira, em sua pesquisa de mestrado, mostra como as questões raciais estão intimamente ligadas com a criação e também com as mudanças do Movimento Negro e com o Movimento Feminista Negro. A educadora explicita que raça esteve no cerne desses movimentos, mas, com o tempo, as preocupações foram sofrendo modificações relacionadas

com autoestima, identidade e reconhecimento das/dos negras/os que integravam esses grupos, dentro e fora dos próprios movimentos.

Ao abordar a historicidade dos movimentos, por exemplo, especialmente do Movimento Feminista, Núbia cita o fato de as questões raciais não terem tido a devida importância. “A não-incorporação da questão racial nas práticas e nas formulações teóricas do movimento feminista foi, inicialmente, interpretada como uma prática racista fortemente existente em nossa sociedade” (Moreira, 2007, p. 55). A educadora não elucidou mais discussões sobre raça em sua pesquisa, e deixou claro que não esperava que o fizesse, apenas expresso aqui que tal fato aconteceu. Ainda assim, foi possível identificar que as questões de raça estão interseccionadas na sua escrita.

Ademais, vejo como importante salientar que, a partir dos fatos históricos citados ao considerar o contexto de elaboração das dissertações e teses de Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira, podemos perceber como o sistema educacional passou por diversas transformações nas esferas culturais, sociais e econômicas. Essas transformações dizem de um tempo específico, de uma conjuntura vivenciada pelas educadoras negras e (in)diretamente impactaram suas produções. Suas pesquisas contam de certa forma essas histórias, a luta por trás das conquistas em prol de uma educação mais igualitária e que compreenda e acolha as singularidades, as subjetividades dos sujeitos. Suas pesquisas não estão somente inseridas no campo educacional, mas evidenciam quais as concepções essas educadoras possuem de educação.

Ao abordar raça, Petronilha Gonçalves e Silva volta na historicidade e na constituição do racismo e sua estrutura associados com o capitalismo. “No âmago do desenvolvimento capitalista, é instalada e reproduzida a ideologia do racismo, assim como a do machismo, formas de manter as ditas minorias, índios, negros, mulheres no seu lugar, naquele que a sociedade determina” (Silva, 1987, p. 41). E, por meio da disseminação do racismo, foi se (de)limitando o (não) lugar de cada um dentro da conjuntura social, segregando umas/uns em detrimento da ascensão e do enriquecimento de outras/os. Instalaram-se ideologias pautadas no eurocentrismo de que os corpos negros e suas características eram inferiores.

Assim, a ideologia não é sem intenção, tem o papel de “encobrir as relações de opressão que se estabelecem entre classes e grupos sociais, ao identificar, nas características físicas, genéticas dos negros razões que comprovam sua inferioridade humana, intelectual, estética, psicológica, biológica (Silva, 1987, p. 42). Não é sem intenção que nossos corpos foram/ainda são alvos de ataques, que fomos expostos como a “carne mais barata do

mercado⁴²” em uma espécie de vitrine aberta ao público em prol de uma ciência pautada em falsos fundamentos.

As ideologias se instauram, de início talvez como uma ideia, uma opinião, uma percepção e, aos poucos (ou de uma só vez), vão ganhando forma conforme vão se estabelecendo e sendo creditadas como verdades (1987). As ideologias eurocêntricas criaram um sistema de opressão e dominação que fez com que os negros descreditassem de sua própria cultura (Silva, 1987). É importante salientar que as ideologias não se criam sozinhas, são criadas, transformadas, disseminadas por pessoas, por nós, que nossas crenças e subjetividades, que vão tornando-as verdades a serem compartilhadas, instaurando-as na cultura, no meio social.

No que tange às ideologias, Petronilha Gonçalves enuncia que foram/podem ser combatidas com resistência, de muitas formas, seja pela religião, pela luta do povo negro junto às/aos companheiras/os, mas especialmente ao seu povo; pelo Axé, força vital, parte da cultura e que promove a formação desse grupo. “O Axé ajuda a superar a opressão à medida que dela se toma consciência” (Silva, 1987, p. 48). Assim, compreendo que só é possível resistir conforme se reconhece por que se deseja resistir, já que o reconhecimento das opressões, a consciência do seu lugar nesse sistema é o que movimenta a mudança.

Mudança despertada pela identificação da/o negra/o de que as ideologias dominantes fizeram com que se afastasse de seu povo, de sua cultura, uma vez que sua gente era desvalorizada e tida como inferior, assim, aproximar-se da cultura do outro, da cor do outro, embranquecer era uma referência.

Embranquecer torna-se para muitos uma meta, seja recorrendo ao casamento com pessoas brancas ou de tez clara, seja assumindo comportamento de brancos, a ponto de desprezar os próprios negros, seja conseguindo, o que é de mais raro, poder econômico (Fernandes, 1978). Isto tornaria os negros mais humanos. Já que no Brasil “ser humano significa ser branco” (Luiz e outros, 1979, p. 69), portanto “o negro para ser tem que deixar de ser (Lopes, 1986)” (Silva, 1987, p. 55-56).

O embranquecimento é um pacto de cumplicidade não verbalizado realizado entre “iguais”, isto é, brancos, na intenção de manter seus privilégios. “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação” (Bento, 2021, n.p.), e é justamente nessa autopreservação dos privilégios e no desejo de alcançá-los que negros e negras viam no

⁴² Referência à Música – A carne negra, do álbum Do Cócix Até o Pescoço (2002), cantada por Elza Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>. Acesso em: 03 set. 2023.

embranquecimento a forma de se tornar mais humanos, ser considerados como tal. Faço uma pausa para expressar de maneira mais contundente o que senti ao ler essa parte da tese de Petronilha e, posteriormente, trazer aqui para problematizações. Dói! Apesar de compreender que atualmente ainda existem tentativas de imposição do embranquecimento por meio de diversos artefatos culturais, idealizações, de fortalecer e preservar as ramificações do racismo, quando a pesquisadora cita historicamente, dói em mim com mais força e pressão pensar que se negar era a forma de se considerar e ser considerada/o como ser humano. A cor, a minha cor não nos dava essa condição. Como pode isso? Tento encontrar as palavras para dizer mais, paro, permaneço um pouco, mas não há o que ser dito. Seguimos com Petronilha.

Nesse contexto de embranquecimento da/o negra/o, a educadora ressalta que é nessa “atmosfera de desprestígios e segregação que o negro brasileiro vem lutando para se impor enquanto negro” (Silva, 1987, p. 56). Em meio à desvalorização de seu povo, de sua cultura, de sua religião, da limitação de espaços, de acesso, foram sendo criadas formas de pertencer, de ter acesso a mais recursos, como, por exemplo, os educacionais, de receber educação, mas também o de poder educar a/o outra/o.

A educação para mim nem sempre teve o peso que tem hoje, e digo isso no sentido da representação, o significado, a forma com que olho a educação, penso e acredito. A educação me salvou antes mesmo que eu pudesse perceber que precisava e estava sendo salva. Trouxe possibilidades para além da (sobre)vivência, mas de viver uma vida melhor, de ser e estar presente em salas de aula, de me fazer presente nas instituições educativas, de estar presente aqui. Dessa maneira, com base em bell hooks (2017), reconheço que a educação é um ato político e tem potencial libertador.

Nesse sentido, a educação se configura como uma temática que é muito cara para mim, para o Movimento Negro (como apresentado no capítulo anterior), para as teorias pautadas no pós-estruturalismo, o Feminismo Negro, o Pensamento Feminista Negro, as pesquisas desenvolvidas fundamentadas nessas teorias – como as de Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira. Suas pesquisas falam de educação; interessa-nos saber o que elas (as educadoras e as pesquisas) dizem.

Petronilha Gonçalves aborda em sua tese a educação como sendo um processo vivenciado pelos sujeitos, construído cotidianamente e pelo qual nos posicionamos frente a nós e ao mundo. “A educação é um processo inesgotável, inacabado que opera na experiência, nas relações com os outros, no dia a dia, e se concretiza numa maneira de se engajar no mundo, de tomar posição frente à situação humana” (Silva, 1987, 11). Além disso, Petronilha Gonçalves percebe a educação como um elemento que forma a nossa identidade e o

reconhecimento de uma cultura. A partir da educação, é possível tomarmos consciência de quem somos, dos nossos corpos, de nos (re)fazeremos como um ser-no-mundo (idem).

A educadora chamou a atenção para a relação entre identidade⁴³ e educação, apontando em sua tese que essa relação foi observada por meio do “processo de educação em que as pessoas significam o mundo, ao se significarem, o mundo, a natureza, as outras pessoas, o trabalho, a vida” (p. XXV). Assim, a educação está na significação do mundo, nos sentidos construídos no mundo, mas também a partir dele. “Desse modo, cada um com os outros constrói a sua identidade – a sua maneira de se pôr no mundo – ao mesmo tempo que toma parte na construção do mundo e da sociedade. A este ato chamamos educação”. Esta, portanto, como um caminho de (re)construir o mundo por meio dos nossos posicionamentos, da forma com que vemos e percebemos as diversas situações e questões que atravessam o cotidiano, como reconhecimento e possibilidade de mudanças na cultura. Tem-se a educação como um processo, um acontecimento (Gallo, 2011).

Petronilha Gonçalves cita que a educação para negros e também para camponeses na sociedade se dá na tensão entre duas situações opostas – uma em que recebem elementos para/na reelaboração da cultura de seu grupo e outra em que sofrem a imposição de uma cultura externa a sua. Situações que exprimem movimento de uns com os outros na medida em que estão no mundo e são criadoras/es dele e a partir dele; e também exprimem negação no instante em que impõem que um se ajuste a um modelo dominante preestabelecido, impedindo que seja criadora/criador. Em ambas as situações, negros/os e as/os camponeses se educam (Silva, 1987). Ademais, para a pesquisadora, a educação

É o ato de construir o nosso modo próprio de ser, juntamente com quem convivemos, ao assumirmos com eles os destinos do nosso grupo, nossa classe social, nossa comunidade. É vivência que permite tomar consciência do mundo, das coisas, das pessoas, das relações que entre eles se estabelecem, e assim tomar consciência de si próprio. Nesse processo, cada pessoa incorpora a cultura da sua comunidade, grupo, classe, fazendo-a com os parentes, os vizinhos, os colegas, num trabalho que é sempre criador (Silva, 1987, p. 65).

Tendo em vista essa ideia de educação, um pensamento/questionamento me atravessa: como pode a educação ser tão singular e ao mesmo tempo tão coletiva? Pergunto não tencionando obter uma resposta, mas no sentido de externar a minha inquietação. Faço essa

⁴³ Identidade, como a consciência que uma pessoa tem de si própria, ao ter da sua comunidade, da sua classe, do seu grupo social, consciência que se elabora na experiência do dia a dia com aqueles com quem se convive. A identidade, pois se explicita nas relações que se dão na família, na comunidade, na escola, no mundo do trabalho (Silva, 1987, p. 73).

ponderação com base na minha trajetória também. A educação nos permite construir o nosso modo de ser, fazemos isso numa relação com o outro, com o mundo. Reflito em como eu, Silmara, fui me construindo por meio da educação, dos meus processos educativos e formativos, como fui, com base nos dizeres da citação apresentada anteriormente, incorporando a cultura do meu grupo, das pessoas que estão a minha volta. Ouso ir mais longe e questionar com base na educação: como Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira foram construindo o seu modo próprio de ser – afetando a si, mas também o coletivo? Mais uma vez, uma pergunta que não é retórica. No entanto, como parte de um “coletivo” que foi afetada pelas produções dessas mulheres, pelas temáticas que abordam e que dizem das inúmeras questões que nos atravessam, os corpos negros, mas também a sociedade em si, afirmo que essas educadoras (e tantas outras) nos educam.

“Todas as circunstâncias de vida e de convívio podem ser oportunidades de educação” (Silva, 1987, p. 78). Assim, retomamos o sentido de educação para além de uma educação centrada nas instituições educativas, que creditam e validam conhecimentos, para além das instituições, mas a partir delas também, como pondera Nilma Gomes (1994), ao trazer a responsabilidade da escola numa educação antirracista.

Em sua dissertação (1994), aponta uma questão que considero ser importante, não só pelo fato de a temática desta pesquisa ir ao encontro do que diz, mas por ser significativa para pensarmos a medida da responsabilidade do espaço escolar e acadêmico, ambientes também educativos, no combate ao racismo e demais discriminações. A educadora argumenta que tanto a universidade como a escola podem e devem contribuir para espaços de discussões visando à superação do racismo.

Para que a escola e a sociedade cumpram um papel de superação da discriminação racial e do racismo, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas institucionais e políticas e também a realização de um processo de desconstrução de estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o negro brasileiro. A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia, se a própria escola não atentar e se interessar na realização dessa discussão, continuará atuando como uma instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade, sem tentar realizar um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presentes no seu interior (Gomes, 1994, p. 30).

Tal percepção se faz necessária e urgente. A escola deve ser compreendida como esse espaço potencializador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos discriminatória. Branca Ponce e Alice Rosa Ferrari (2022), ao realizarem uma pesquisa sobre práticas curriculares educativas que visam à superação do racismo em

uma escola pública, comungam dessa concepção da escola como espaço educativo no que concerne às questões étnicas e raciais. A escola também pode ser o oposto disso, nas palavras das autoras, “a escola é, portanto, o espaço que pode facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, mas também pode ser reprodutora de racismo por meio de ações e de omissões” (p. 1). Sendo assim, tem-se a escola como espaço de desconstrução e construção de subjetividades.

A escola para mim, como alguém que já foi uma menina negra e, hoje, uma mulher também educadora negra teve e se fez em diferentes perspectivas. A escola foi um dos ambientes que mais me ensinou sobre mim, mas também sobre o outro. Na escola, eu me neguei, como uma criança, depois uma adolescente negra, por não me reconhecer, por não querer me ver como tal, mas, na escola e a partir dela, eu me percebi já como uma mulher negra, como uma educadora negra e as representações disso, do meu corpo presente, neste lugar para meus alunos, mas principalmente para as minhas alunas, em especial, as negras.

Nesse sentido, Nilma Gomes, tanto em sua dissertação como em um artigo em que discute a educação e a identidade negra (2002), mostra como a representação identitária, dentro e fora da escola, é significativa para a nossa construção como sujeitos. A educadora, no artigo, afirma que a identidade é estabelecida em uma relação dialógica com o outro e, nisso, há importância em relação à construção da identidade negra. Por essa razão, percebo que ser/ter um corpo negro presente nas escolas, nas universidades, nos variados espaços sociais e culturais é representativo, pois pode (re)afirmar, estabelecer, fortalecer outros corpos negros especialmente, mas os não negros também. Concepção que está pautada nas reivindicações do Movimento Negro, uma vez que o movimento compreende que o racismo afeta o povo negro, mas é uma questão de toda a população, de entendê-lo como um sistema tão bem estruturado que impera nas relações sociais, na sociedade. Assim, tanto o Movimento Negro quanto as educadoras tratam da necessidade de transformação dos sujeitos, que perpassa pelo processo educativo.

Núbia Moreira, em sua dissertação, ao falar sobre os processos históricos e sociais que impuseram à mulher negra serviços manuais e braçais, cita que estas foram e têm sido foco de pesquisas em diferentes áreas e, não só, têm inclusive ingressado nas universidades. Um dado importante que a educadora negra mostra é que, apesar da disparidade de condições sociais, econômicas e educacionais na época, o ingresso no ensino superior de mulheres negras no período de 1960 e 1980 aumentou aproximadamente três vezes mais em comparação a mulheres brancas (Moreira, 2007).

Assim, por meio desses e de outros dados históricos, vimos que a inserção das mulheres negras na academia não começou ontem, que ter nos dias atuais a quantidade (por mais que ainda seja um número inferior) de mulheres negras na universidade é um fato representativo. Nesse sentido, em se tratando das mulheres negras, foco do presente estudo, penso em Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que ingressou na universidade no período citado por Núbia Moreira. Assim sendo, Petronilha Gonçalves compôs o quantitativo de aumento da inserção desse grupo na academia.

Assim, a educação pode ser percebida como fonte criadora, transformadora, como possibilidade de mudança, como forma de revisitar o passado, tencionando compreender os diversos processos históricos, culturais e sociais que constituem o nosso presente. Parafraseando as crônicas inseridas no início deste estudo e neste capítulo, *vejo como coragem* o ato que essas mulheres tiveram para “*falar da gente*” na educação.

Por fim, ao menos por ora, a partir da análise das produções das educadoras negras, pondero algumas percepções, mas deixo em aberto que outras considerações e percepções também são possíveis. Percebo que, não obstante atuarem em diferentes áreas de formação, as educadoras negras trazem em suas pesquisas temáticas que são comuns, como as questões que perpassam gênero, raça, classe e educação. Em suas teses, por exemplo, abordam tais temas tendo diferentes *corpus* de análise, diferentes recortes. Petronilha Gonçalves (1987), os trabalhadores negros do Limoeiro, compreendendo-os como indivíduos que pertenciam a uma comunidade e, como tal, as questões de raça, gênero e classe atravessavam os seus modos de vida; Nilma Gomes (2020), os salões de beleza de BH, que articulam questão racial e estética corporal negra, possibilitando pensar as construções sociais e seus impactos no corpo; Núbia Moreira (2013), o samba de Tereza Cristina, abordando o samba como espaço hierárquico de jogo, em que há disputas que explicitam relações de poder e de gênero. Assim, as educadoras compreendem outros espaços sociais, para além da escola, como espaços educativos. Meios que falam de nós, contam, em certa medida, histórias, memórias, formas de se perceber, que têm fundamento no Movimento Negro, uma vez que este também entende os espaços sociais como meios que nos educam, nos “(des)ensinam” a ser.

As pesquisas que desenvolveram reforçam que a educação é um aspecto importante na constituição dos sujeitos. Além disso, comungam de alguns pontos, como, por exemplo: na constante relação com o meio social e com o outro, construímo-nos, o que tem implicações na constituição da nossa subjetividade, ainda mais, como um corpo negro; as experiências e as vivências dos sujeitos, do povo negro, são aspectos importantes e torná-los foco de investigações científicas é ressignificar os modos de existência, mas também a educação,

mostrando como a história impactou e impacta as condições de vida desses indivíduos; o ser um corpo negro presente nos diferentes espaços, inclusive na academia, configura-se como ato revolucionário, de resistência ao considerar a nossa conjuntura social. Além disso, produzir conhecimento sobre os nossos corpos negros, sobre as nossas condições, sobre as questões que atravessam individualmente, mas que também afetam um coletivo, oportuniza a (des)construção de sistemas de opressão institucionalizados socialmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até este momento não foi tarefa fácil. Muitos caminhos foram trilhados, rotas metodológicas foram recalculadas para que o que um dia já foi um pré-projeto desse vida, existência a esta pesquisa. Dos planos iniciais, do planejamento realizado quando tudo ainda era uma ideia, um desejo movido por uma inquietação, com o auxílio de muitas pessoas – do grupo de estudos Gesed, dos colegas de orientação, especialmente Vinícius e Thomaz; da banca de avaliação que, com dedicação e orientações pertinentes, auxiliou-me na construção deste trabalho; do meu orientador, que foi um companheiro nesta jornada, caminhando ao meu lado –, consegui alcançar o objetivo principal que é *conhecer e discutir a produção intelectual – as dissertações e teses - de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Núbia Regina Moreira, ressaltando suas contribuições para a educação ao considerar as questões de raça e gênero.*

Assim sendo, as dissertações e as teses das educadoras negras constituíram o nosso *corpus* de análise, no qual nos inspiramos na abordagem teórica pós-estruturalista, especificamente nas teorias foucaultianas, nas teorias advindas do Movimento Feminista e do Pensamento Feminista Negro. Nestes dois últimos, pautamos especificamente a produção científica de mulheres negras, assumindo um posicionamento político. Dessa forma, além das educadoras negras, isto é, Petronilha Gonçalves (1979; 1987), Nilma Gomes (1994; 2002), Núbia Moreira (2007; 2013), também nos inspiramos nas produções de Angela Davis (2008; 2016), bell hooks (1984; 2017; 2019), Cida Bento (2022), Conceição Evaristo (2016), Djamila Ribeiro (2017; 2019), Grada Kilomba (2019), Letícia Nascimento (2021), Bárbara Carine (2023), Lélia Gonzalez (1982; 1984), Patrícia Hill Collins (2016; 2019) e Sueli Carneiro (2017; 2018).

A produção científica dessas mulheres contribuiu significativamente para o campo educacional e, especialmente nesta pesquisa, subsidiou o alcance dos objetivos específicos, a saber: *1- problematizar a (in)visibilização de mulheres negras no âmbito acadêmico; 2- conhecer a trajetória intelectual das três educadoras negras; 3- refletir sobre a intersecção entre gênero e raça na produção intelectual dessas educadoras; 4- Discutir as contribuições das produções das educadoras negras para o campo da educação.* Debruçar sobre as dissertações e teses das três pesquisadoras negras possibilitou ressaltar que existe uma estrutura racial que organiza a sociedade de forma geral e que está presente nos diferentes espaços educativos, não somente nas escolas, mas em outros contextos sociais, tais como os salões de beleza. No entanto, Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira não se

limitam a constatar essa realidade, elas nos convidam a problematizar como essa estrutura racial diz de um movimento histórico, como construção, de tal forma, que as dissertações e teses se constituem também como um chamado para construirmos outra sociedade.

Assim, podemos dizer que as três pesquisadoras negras que foram o foco de análise desta tese trabalham com um sentido de educação como um campo que não é neutro, mas que negocia o tempo todo com os conflitos sociais, raciais e de gênero que organizam a sociedade. Nesse sentido, os processos educativos das mulheres negras dizem de relações raciais e de gênero que são conflitivas e contraditórias. O racismo e o sexismo fazem parte da cultura brasileira, são organizadores sociais e estruturam nossas formas de pensar, de ser e de agir no cotidiano, de forma que fundamentam nossos processos educativos. Assim sendo, uma das grandes contribuições dos trabalhos das três pesquisadoras é colocarmos sob suspeita nossas formas de pensar e agir. Foi possível problematizar acerca de tais questões e sobre como estas perpassam, atravessam, impactam os modos de vida dos sujeitos, principalmente do povo negro, e a construção de suas subjetividades.

Subjetividade esta que é construída, imbricada nas relações de saber-poder com base nos estudos foucaultianos (1979, 1988, 2006, 2012). Tais relações vão sendo constituídas nas experiências próprias, mas também com o outro e com o meio no qual estamos imersas/os e pelo qual somos afetadas/os, mas que também vamos afetando. Em outras palavras, conforme vivemos as experiências, a construção do nosso eu, vamos interferindo no meio social, (des)construindo os saberes, os discursos e a forma como estes vão se tornando verdades absolutas (Foucault, 2006). Nesse sentido, não somos meramente “produtos” do meio, mas também somos produtoras/produtores desse meio.

A partir das nossas experiências como sujeitos, inserimo-nos nos contextos, impactadas/os por aspectos sociais, culturais e históricos e pelas nossas demandas em prol de uma existência que seja digna, igualitária. Pautando-se nisso, os movimentos sociais como o Movimento Negro e o Movimento Feminista têm empregado suas lutas, criando formas de resistência às imposições opressoras de exclusão, tendo como base o sexo e/ou a raça, e inserindo os corpos negros nas diferentes esferas e instituições sociais, a exemplo da academia.

E, nesses espaços, ocupamos não os lugares de subalternidade, mas os de poder, estando à frente, sendo, como enuncia Sueli Carneiro (2017, n.p) na epígrafe deste trabalho, “porta-vozes” dos que não estão mais aqui e, acrescento, de um povo que nesses ambientes não pôde estar, dizemos por/para um coletivo que “nós estamos aqui” (Id.). Assim, fizeram e seguem fazendo Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira e tantas outras

mulheres e também outros homens, ao ocuparem espaços que há muito nos foram negados como a universidade, ainda mais como produtoras de conhecimento. Produziram e seguem produzindo saberes acerca de raça e gênero em suas pesquisas, investigando, por exemplo, “Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro” (Gonçalves, 1987), o “Corpo e Cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte” (Gomes, 2002) e “A presença das compositoras no samba carioca: um estudo das trajetórias de Teresa Cristina” (2013).

Com base nos títulos e na problematização ao longo do estudo, pudemos perceber que as teses das educadoras, bem como suas dissertações partem de inquietações em sua maioria fundamentadas nas questões de raça, gênero e educação. Fazem discussões importantes acerca da identidade de professoras negras e a implicação disso nos currículos e nas práticas escolares; o Feminismo Negro e como o movimento sofreu modificações ao longo do tempo e como as demandas das mulheres, da mulher negra em especial, foram sendo percebidas com essas transformações que são históricas e também culturais. As educadoras retratam que a identidade, assim como os movimentos sociais são elementos que vão sendo construídos e nos constituindo a partir de vários espaços educativos.

Os espaços educativos são os ambientes que nos educam, para além da escola, espaço institucionalizado de (re)produção de conhecimento, de formas de ser e estar no mundo. Os espaços nos educam, conforme salientou Petronilha Gonçalves (1987), na medida em que vamos inserindo no mundo o nosso jeito próprio de se educar; trata-se de um processo educativo, de uma educação. Esta acontece, reforçando ainda a percepção da educadora, nas relações com o outro e com o meio no qual se está imerso. Sendo assim, “a educação de cada um e de todos se processa nas relações com a própria família, os companheiros de escola e de trabalho, os chefes e patrões, com instituições e pessoas que de uma forma ou de outra representam a sociedade mais ampla [...]” (Gonçalves, 1987, p. 260).

A produção dessas três pesquisadoras negras ao se dedicarem a problematizar as relações raciais e de gênero, a discutir as lutas, as organizações e as influências do movimento negro e a dar visibilidade a população negra, nos deixa o ensinamento de que esse não pode ser um trabalho momentâneo, esporádico, mas que ao contrário, necessita ser uma atuação cotidiana. Sendo assim, os trabalhos nos exigem um posicionamento político em torno das relações raciais e de gênero, que é cotidiano e que se traduz no reconhecimento da diversidade étnico racial que nos constitui.

Destarte, pondero que, a partir das dissertações e teses das educadoras, fui sendo educada, transformada, tirada de uma zona (que não é assim tão confortável), instigada a

(re)pensar os vários processos que atravessam o meu corpo negro, mas também os corpos de um coletivo. Ao ler as produções acadêmicas de Petronilha Gonçalves, Nilma Gomes e Núbia Moreira, tornei-me modificada, experienciando outras formas de ver e perceber a organização social, as posições que os sujeitos ocupam (ou não), as maneiras com que discursivamente vamos moldando o nosso passado, presente e futuro e quais as implicações disso nos modos de existência.

Sinto a necessidade de reforçar que as palavras escritas neste estudo não têm a menor intenção de se estabelecerem como verdades (Foucault, 2006), como dizeres fixos e, portanto, que não são passíveis de sofrer mudanças, de ser questionadas, (re)pensadas, muito pelo contrário. O meu desejo é de que esta pesquisa oportunize reflexões, questionamentos, que seja posta em suspeição, que, como salienta Veiga Neto e Maura Corcini (2010, p. 163), a “suspeita sobre o próprio pensamento e suas pretensas verdades, a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários”. Por conseguinte, anseio que este trabalho demande esforços extraordinários, pois assim foi para mim, vejo-me outra de quando me dispus a iniciar esta investigação, e este ser de antes, eu já não reconheço mais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos et al. Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico /Anderson Carlos Santos de Abreu, Lêda Letro Ribeiro; Vanessa de Almeida Maciel (Org.), Vera Márcia Marques Santos (Org.) – 1. ed. – Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. – 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA VIAGEM. **Menos de 3% das universidades brasileiras têm equidade racial**. Postado em 21 nov. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html>. Acesso em 31 de jul. 2022.

AGUIAR, Josimeire Ferreira; COSTA, Cândida Soares. A trajetória emancipatória do cabelo crespo: racismo, boa aparência e a afirmação da identidade negra. **Raído**, Dourados, MS, ISSN 1984-4018, v. 15, n. 37, jan/abr, 2021. p. 66-83. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/14640>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ALMEIDA, Gabriela Alves Santos. **Movimento feminista e a cultura popular**: reflexões sobre a terceira onda feminista. 2018. 18f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo e Comunicação) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/60589289/Movimento_feminista_e_a_cultura_popular_Reflex%C3%B5es_sobre_a_terceira_onda_feminista. Acesso em: 12 jun. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **O racismo estrutural**. Letramento: Belo Horizonte – MG. 2018.

AMORIM, Milene Dias. **A qualidade da Educação Básica no PDE**: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas. Dissertação (Faculdade de Educação – Universidade Federal da Grande Dourados). 2011.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. **EXILIUM** Revista de Estudos da Contemporaneidade, v. 3, n. 5, p. 209-232, 2022.

BANDEIRA, Karolini; ALFANO, Bruno. Censo da Educação Superior: apenas um de cada quatro jovens de 18 a 24 anos entro na faculdade no Brasil. **O Globo**. Publicado em: 10 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/10/10/censo-educacao-superior-754percent-dos-jovens-de-18-a-24-anos-nao-acessam-a-faculdade-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino. **Atrás do muro da noite**. Brasília: Minc. Fundação Cultural Palmares, 1994.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. Companhia das Letras. 2022.

BOLÍVAR BOTIA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DF, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pibid**. Publicado em: 27 ago. 2020. Atualizado em: 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL, **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL, Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Fórum Nacional da Educação. **Plano Nacional de Educação**. O Planejamento Educacional no Brasil. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 25 março 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=O%20ensino%20de%20primeiro%20grau,de%2012%20anos%20ou%20mais>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL, Fiocruz – Portal de periódicos. **Violência contra a mulher e o feminicídio crescem no Brasil**. Publicado em 10 out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/viol%C3%Aancia-contra-mulher-e-o-femic%C3%ADdio-crescem-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos. **Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022**. Publicado em: 08 ago. 2022. Atualizado em: 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico**. Publicado em: 28 out. 2021. Atualizado em: 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAIXETA, Isabela. Brasil tem mais negros em universidades, mas eles são minoria nas empresas. **Estado de Minas**. Publicado em: 21 mar. 2022. Atualizado em: 22 mar. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/21/noticia-diversidade,1354302/brasil-tem-mais-negros-em-universidades-mas-eles-sao-minoria-nas-empresas.shtml>. Acesso em: 24 out. 2022.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(3), pp. 343-349.

CARNEIRO, Sueli. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. **Revista Cult**. Publicado por Bianca Santana em 09 mai. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina: a partir de uma perspectiva de gênero**. Neabi, 2020. Disponível em: www.unicap.br/neabi/?page_id=137. Acesso em: 07 abr. 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus termos, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Dossiê**, v.5, n.1, 2017.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. – 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Silma. **Interseccionalidade**. 2021.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, Núcleo de Estudos do Gênero/UNICAMP, (6-7), p. 40-41, 1996.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba,

SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200005>.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 11. ed. **rev. atual. ampl.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DIEESE – **Boletim Especial 8 de março** – Dia da Mulher. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

DOMINGUES, José Maurício. Gerações, modernidade e subjetividade. Tempo social; **Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 67-89, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122 [Niterói].

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, v. 28, janeiro-junho de 2007, p. 345-374.

DREYFUS, Hubert L; Rabinow, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filos[ofica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero – Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, 116 p.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e230408, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.230408>. Acesso em: 27 set. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ªed. São Paulo, Ática, 1978.

FERRARI, Anderson. “[...] História é aula de pergunta”: a problematização no ensino de história. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-ISSN 1983-201X. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ano>. Acesso em: 17 set. 2023.

FERREIRA, Silvana Rodrigues Quintiliano; ADOLFO, Sergio Paulo. A intervenção da memória na construção da identidade da mulher negra em “Ponciá Vivêncio”, de Conceição Evaristo. **Anais - Fazendo Gênero 9 – diáspora, diversidades, deslocamentos**. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277668604_ARQUIVO_AINTERVENCAODAMEMORIANACONSTRUCAODAAIDENTIDADEDEAMULHERNEGRA-SILVANARQ.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre UFRGS, 24 (1), 39-59, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Por Uma Vida Não-Facista**. Coletivo Sabotagem. 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. (2007a [1966]) **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 225-233

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008

FOUCAULT, Michel. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: la marca editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo**. Tradução: Fernando Scheibe. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. (2003). A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, pode-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 203-2022.

FRASER, Nancy. Feminismos, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FRÖHLICH, Arlênia Nunes; COSTA, Aryjane Coelho; ARAÚJO, Michelly Matos. Educação brasileira e seu contexto histórico: uma reflexão no olhar social e econômico do sistema educacional. **Anais ENAED e SIPEC**. 2022. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/index>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Pedagogias do corpo: é possível a escola ser um espaço de reconstrução? In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., MOUTINHO, L (orgs). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das**

relações de gênero [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 157-177. ISBN: 978-85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0009>. Acesso em: 18 marc. 2024.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 743-768, setembro-dezembro/2008.

GOMES, Arilson dos Santos; BAKOS, Margaret Marchiori. Aspectos históricos da Lei 10.639/03 e a história e cultura afro-brasileira a partir de relatos dos viajantes europeus. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 22, n. 2, p. 19-38, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Silmara/Downloads/4405-Texto%20do%20artigo-12496-1-10-20140514.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial**: um estudo de caso em uma Escola municipal de Belo Horizonte. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 1994.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil – uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03/ SECADI**: Brasília, 2005, p. 39-61.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 mar. 2024.

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

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz** – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez., 2000.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Sobre etnicidade, grupo étnico e cultura afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro. **Revista Ensaio e Pesquisa em Educação**, v. 01, 2016/2, p. 64-79. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/download/582/582/1001>. Acesso em: 07 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década”. In: Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (orgs.). **Lugar de negro**. Rio de Janeiro, Editora Marcozero, 1982, p. 24.

hooks, bell. (1984) **Teoria feminista: das margens ao centro**. Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo negro é para todo mundo** – políticas arrebatadoras. – 16 ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021. 176p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2 ed. ISBN 978-65-87201-51-1. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 04 fev. 2023.

JORNAL DA CIÊNCIA. O motor do desenvolvimento. SBPC. Ano XXXVII, nº 801, outubro, novembro e dezembro, 2022. Disponível em: https://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2022/12/JC_801.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

LAGO, Cláudia; THAMANI, Manuela. Dá para esperar? Eu acho que sim. Entrevista com Nilma Lino Gomes. **Comunicação & Educação**, Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/204060/19481>. Acesso em: 01 abr. 2024.

LEOPOLDI, Maria Antonieta P. **Política e Interesses na Industrialização Brasileira; As Associações Industriais, a Política Econômica e o Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever.... **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 25, 2007, p. 235-245.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MARINGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a abolição**. Ano 8. Edição 70, 2011.

MORAES, André Monteiro. Mudanças no Ensino Fundamental de nove anos e os impactos na educação pública. **Anais Conedu**. 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID8983_TB2885_10082022101718.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

MORAES, Eunice Léa. **Educação libertadora e feminismo negro** – uma teia conceitual de resistência às interseccionalidades das opressões de gênero, raça e classe. Curitiba: CRV, 2021. 142p.

MOREIRA, Núbia Regina. **Representação e identidade no feminismo negro brasileiro**. Seminário Internacional Fazendo Gênero n. 7. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.

MOREIRA, Núbia Regina. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual de Campinas). 2007a.

MOREIRA, Núbia Regina. Feminismo negro brasileiro: igualdade, diferença e representação. **31º Encontro da ANPOCS**. Caxambu, 2007b.

MOREIRA, Núbia Regina. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. Tese – Departamento de Sociologia (Universidade de Brasília). 2013.

MOREIRA, Núbia Regina; CARDOSO, Thaís Teixeira. Mulheres negras em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem-viver: indícios para um currículo antirracista. **Cadernos e Pesquisas**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16000/8524>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MOROSINI, Marília; FELICETTI, Vera Lúcia. Estudantes de Primeira Geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS – 2013. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 103-120, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bSSPrmPm6kwt7XsXNRS5n7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas – In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (org.) **Afirmando Direitos** – Acesso e permanência de jovens negros na universidade. Autêntica Editora, São Paulo, São Paulo. Coleção Cultura Negra e identidades, Série PPCor, 2004.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192p.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar** – a pele que habito e outros poemas sobre jornada da mulher negra. 1 ed. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. 144p.

OLIVEIRA, Grazielle. **Mulher e negra: a subjetividade oprimida**. In: **Universidade e Sociedade**. DF, Ano XVI, Nº 38, junho de 2006. p. 125-134. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/553c901c1afe58b0e86e611b79767732_1547841237.pdf#page=107. Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Lady Daiane; MOREIRA, Núbia Regina. A produção dos significados da política de currículo para educação das relações étnico-raciais. **Anais do II Simpósio de Pós-estruturalismo e Teoria Social**. Set. 2017. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Nubia-Moreira.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

OLIVEIRA, Otair Fernandes. Intelectualidade negra e produção do conhecimento na educação brasileira. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação** – 2016.2, v. 1. p. 106-118. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/585/585>. Acesso em: 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ruam. Para além do dia da Consciência Negra: qual projeto de Sociedade você quer? **Porvir – inovações em Educação**. Entrevista On-line. Disponível em: <https://porvir.org/para-alem-do-dia-da-consciencia-negra-qual-projeto-de-educacao-voce-quer/>. Acesso em: 16 marc. 2024.

PALMA-FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **Unesp – História da Educação**. 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

PASINATO, Wânia; SANTOS, Cecília Macdowell. Mapeamento das delegacias da mulher no Brasil. **Pagu Unicamp**. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/mapeamento-das-delegacias-da-mulher-no-brasil#:~:text=O%20Decreto%202023.769%2C%20de%206,%E2%80%9D%2C%20previstos%20no%20C%C3%B3digo%20Penal..> Acesso em: 22 set. 2022.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1626-1647 out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44644/31055>. Acesso em: 10 set. 2023.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O “Atlântico Negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. **Perseu**, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/146/113>. Acesso em: 12 set. 2022.

PEREIRA, Diego Ramom Souza; MOREIRA, Núbia Regina. Intersecção e Alteridade: sexualidade e raça na obra *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha. **Baleia na Rede** – Estudos em Arte e Sociedade. DOI:<https://doi.org/10.36311/1808-8473.2014.v1n11.4626>. Acesso em: 22 set. 2022.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens e Cidadania**. v.14, 2012. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AWZ7HeYYxcoJ:https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23 set. 2022.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO: PNAD – Educação 2019. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO: PNAD – Educação 2022. IBGE, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; NUNES, Marta Regina dos Santos; NDIAYE, Mamour Sop. (2021). Educação para as Relações Etnorraciais: O ensino de ciências e suas tecnologias. Abatirá - **Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, v. 2, n. 3, p. 221–223. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/12449>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminis, história e poder. **Rev. Sociol. Polít**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/GW9TMRsYgQNzxNjZNcSBf5r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–20, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19390.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112p.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia da Letras. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Matilde. **O feminismo em novas rotas e visões**. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 272, setembro-dezembro/2006.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. Evolução da Educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**. Porto Alegre. v. 16, nº. 12, 2005. p. 351-375.

SANTOS, Edmilson Santos; GOMES, Nilma Lino; Gilvânia Maria da Silva; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Racismo Institucional e Contratação de Docentes nas Universidades Federais Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e253647, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253647>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTOS, João Paulo Lopes; MOREIRA, Núbia Regina. Mulher negra e educação superior: impasses históricos e atuais. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. Setembro. p. 1123-1127. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/6935/6735>.

SANTOS, João Paulo Lopes; MOREIRA, Núbia Regina. Entre raça e gênero: significado das cotas raciais para universitárias negras. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p.

77-100, set./dez. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1222/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, Nádia Regina Braga. **Do Black Power ao Cabelo Crespo** – a construção da identidade negra através do cabelo. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf. Acesso em: 01 mai. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. **Relatório Final de Pesquisa**. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. 1989.

SILVA, Mônica Ribeiro; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, “o novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SILVA, Lady Daiane Oliveira; MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de Sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no Ensino Médio: BNCC. **e-currículo – Puc- São Paulo**. v.18, n.4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49377>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Tese – Faculdade de Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 1977.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Estrutura da demanda e da oferta de dados para o planejamento educacional** – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação – área de concentração – Planejamento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Porto Alegre. 1979. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/264074>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal**. Educação, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 489-506. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>. Acesso em: 21 mai. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. **Políticas Educativas** – Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008 – ISSN 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18350/10805>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África: Construindo Conhecimento e Militância**. Belo Horizonte-MG. Editora Mazza, 2011.

SILVA, Kelly. **Trajatória de professoras negras: educação, gênero e raça**. Tese (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora). 2020. 218p. Disponível em: (inserir)

SILVA, Joana Ferreira. **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. Editora: Edições SESC – São Paulo – Fundação Perseu Abramo. 2020.

SILVEIRA, Samara Souza; SILVA, Bianca Marlene da Silva; FERRARI, Anderson. Por um ensino de História feminista. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora Vol. 26, 2021 – Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34784>. Acesso em: 07 marc. 2024.

SOUZA, Pedro Fernandez; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**. vol. 29, nº 3, 2018. p. – 325-335. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4kkKdt5mwfDcGjXtjZZ4jRF/?format=pdf>. Acesso em: 14 marc. 2024.

TEIXEIRA, Juliana. **Trabalho doméstico**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

TELES, Maria Amélia de Almeida Teles. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo. Braglinwde. 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010b. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2311>. Acesso em: 30 mar. 2024.

VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos; GARCIA, Osmar Arruda; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sala de aula e os corpos que nela são permitidos existirem: o conceito de diversidade sexual a partir de um olhar sobre os saberes docentes de professor@s de história. In: FERREIRA, Emerson Benedito; LOPES, Mario Marcos (orgs.). **Pesquisas em educação: escola, infância e sexualidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 245-269.

UNESCO, **Educação para todos: o compromisso de Dakar** – Brasília, Ação Educativa, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.