



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

**MENINAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MULHERES NO
ENSINO SUPERIOR: ausências da educação
antirracista**

NIÑAS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MUJERES EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
ausencias de educación antirracista

GIRLS IN BASIC EDUCATION, WOMEN IN HIGHER EDUCATION: absences
of anti-racist education

Fabiana Alves de Almeida

Universidade de Taubaté

fabianaalvesdealmeida@yahoo.com.br

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté e Centro Universitário do Sul de Minas

suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté e Centro Universitário Teresa D'Ávila

profa.maaranha@gmail.com

Resumo: A Educação Antirracista é uma reivindicação dos movimentos sociais negros que vem tendo avanço na Educação Básica, com a conquista da Lei 10.639/2003, mas é preciso ver como a lei está ou não sendo cumprida. Este artigo se propõe a analisar narrativas que indicam a ausência de uma Educação Antirracista na vida das estudantes na Educação Básica e no Ensino Superior. A pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos da história oral. Foram entrevistadas 14 mulheres, egressas do Curso de Pedagogia (autodeclaradas negras, pardas e brancas), no período compreendido entre 07 de dezembro de 2021 e 06 de abril de 2022. Os resultados demonstraram o quanto a ausência da educação antirracista implicou na constituição de suas subjetividades. Também ficou evidente que a formação de todas as mulheres negras e brancas não contemplou a educação antirracista, embora algumas tenham feito o curso de graduação em Pedagogia após a Lei 10.639/2003. Por meio da análise das entrevistas foi possível discutir como a ausência da Educação Antirracista marcou a vida dessas mulheres negras que seguem sendo resistência em uma sociedade racista.

Palavras-chave: Realidade da Educação. Currículo antirracista. Educação antirracista.



Resumen: La Educación Antirracista es una demanda de los movimientos sociales negros que vienen avanzando en la Educación Básica, con la conquista de la Ley 10.639/2003, pero es necesario ver cómo se cumple o no la ley. Este artículo tiene como objetivo analizar narrativas que indican la ausencia de una Educación Antirracista en la vida de los estudiantes –en la Educación Básica y en la Educación Superior. La investigación siguió los procedimientos metodológicos de la historia oral. 14 mujeres, egresadas del Curso de Pedagogía (autodeclaradas negras, pardas y blancas), fueron entrevistadas en el período comprendido entre el 7 de diciembre de 2021 y el 6 de abril de 2022. Los resultados demostraron cuánto implicaba la ausencia de educación antirracista en la constitución de sus subjetividades. También fue evidente que la formación de todas las mujeres blancas y negras no incluía educación antirracista, aunque algunas cursaron la licenciatura en Pedagogía después de la Ley 10.639/2003. A través del análisis de entrevistas y lecturas teóricas, fue posible discutir cómo la ausencia de Educación Antirracista marcó la vida de estas mujeres negras que continúan siendo resistencia en una sociedad racista.

Palabras clave: Realidad de la Educación. Currículo antirracista. Educación antirracista.

Abstract: Anti-Racist Education is a demand from black social movements that have been making progress in Basic Education, with the achievement of Law 10,639/2003, but it is necessary to see how the law is or is not being complied with. This article aims to analyze narratives that indicate the absence of Anti-Racist Education in the lives of students – in Basic Education and Higher Education. The research followed the methodological procedures of oral history. 14 women, graduates of the Pedagogy Course (self-declared black, brown and white), were interviewed in the period between December 7, 2021 and April 6, 2022. The results demonstrated how much the absence of anti-racist education implied in the constitution of their subjectivities. It was also evident that the training of all black and white women did not include anti-racist education, although some took the undergraduate course in Pedagogy after Law 10,639/2003. Through the analysis of interviews and theoretical readings, it was possible to discuss how the absence of Anti-Racist Education marked the lives of these black women who continue to be resistance in a racist society.

Keywords: Reality of Education. Antiracist Curriculum. Antiracist Education.

Introdução

Este texto é um excerto de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e propõe discutir o impacto da ausência de Educação Antirracista na vida das estudantes, meninas na Educação Básica, mulheres no Ensino Superior. Para tanto, a proposta deste artigo é analisar as narrativas de história oral que indicam as marcas das experiências dessa ausência.

O abandono escolar é bem ilustrado pela interseccionalidade proposta por Collins e Bilge (2020) e Gonzales (1984), uma vez que o imbricamento dos marcadores sociais de raça, classe e gênero acabam por determinar diretamente o destino destas meninas/mulheres negras, que muitas vezes forçosamente se afastam dos bancos escolares e tem privações de escolhas e oportunidades. Gonzales (1984) pontua sobre a presença da mulher negra no contexto educacional. Ela afirma que “a presença de mulheres negras é ainda



mais limitada quando lidamos com o nível superior (profissionais especializadas, administradoras e empresárias): a proporção é de 8,8% brancas para 2, 5% negras” (2020, p. 159). A autora discute a importância de uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura afro-brasileira, promovendo formação que permita às crianças, especialmente meninas negras, desenvolverem autoestima e consciência.

Schucman (2020) e Bento (2022) têm uma relevância nesta discussão, ao apontarem que a branquitude, com os seus privilégios não assumidos, alimentando um “pacto da branquitude” (Bento, 2022), garante à pessoa branca o status de ser humano universal, determinando a vida dos “ditos/ditas diferentes”, inclusive a “permissão” para desumanizar a pessoa negra.

Posto isto, é salutar mencionar que as lutas dos movimentos negros, culminaram na Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a inclusão dos artigos 26-A e 79, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (Brasil, 2003).

A aprovação da Lei 10.639/2003 indicou a lacuna formativa que estudantes brasileiros(as) têm em relação a História da África, dos africanos(as) e afrodescendentes, do equívoco de se trabalhar as contribuições negras para a formação da sociedade brasileira, apenas relacionadas ao trabalho de pessoas que foram escravizadas, e da insuficiência das histórias contadas pelos livros didáticos, que apagam a importância da população negra na construção do Brasil. É necessário politizar a discussão desta construção social, como afirma Gomes (2017, p. 38) “produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”.

Os significados ganham novos contornos com esta conquista. No entanto, é sabido que a implementação da lei ainda é permeada por entraves, discursos ideológicos, formação precarizada que desvela o que foi pontuado por Almeida (2020, p. 20-21) cuja “tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.” O racismo funda as relações sociais e está presente nas instituições como um elemento que integra e direciona todas as ações da sociedade.

Metodologia

Para este trabalho, foi adotada a pesquisa de natureza qualitativa, que possibilita estudar os fenômenos humanos e suas relações sociais.

Foram entrevistadas 16 pessoas, dentre as quais 14 mulheres, no período



de 07 de dezembro de 2021 a 06 de abril de 2022. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada sob o número CAAE: 52222221.50000.5501, tendo a finalidade maior de defender os interesses das entrevistadas, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

As 14 participantes desta pesquisa foram entrevistadas segundo os procedimentos de história oral, que pode ser definida como:

processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (Ribeiro; Carvalho, 2013, p. 13)

Como parte deste diálogo, as colaboradoras da pesquisa foram selecionadas a partir de um primeiro convite, feito para uma egressa do Curso de Pedagogia. Ao participar da pesquisa, ela indicou outras duas colaboradoras, que indicaram outras duas e, assim, sucessivamente. Essa escolha procedimental para compor o grupo de entrevistadas é denominada em trabalhos de história oral, como “rede” (RIBEIRO, S. L. S.; OLIVEIRA, P.R., 2018).

A entrevista, como instrumento de construção de informações, teve como uma das características o emprego de roteiros previamente elaborados. Importa lembrar que a entrevista, como um gênero discursivo marcado pela oralidade, busca compreender a fala do/da outro(a).

As entrevistas em história oral propõem que narrativas sejam construídas de forma dialógica e subjetiva, e são, portanto, “entrevistas em profundidade, feitas a partir de uma fundamentação teórico-metodológica.” (RIBEIRO, 2021, p. 2). Tais entrevistas são ocasiões em que “o pesquisador encontra o ‘outro’, sujeito dono de sua história retrçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 22). Sendo assim, estas entrevistas podem ser definidas como “lugar de escuta” (RIBEIRO, 2021, p.5).

As participantes foram convidadas a pensar sobre suas construções identitárias e como se autodeclaram quanto à etnia. Também foram chamadas a refletir sobre preconceitos sofridos ou observados, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior; sobre a relação com docentes e colegas; sobre Educação Antirracista e prática; e sobre vivências e postura antirracista. Por terem acontecido durante a pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por aplicativo de videoconferência. Todas foram gravadas (em vídeo e áudio) e transcritas posteriormente. As transcrições foram



tratadas pelo software Iramuteq (SOUZA; BUSSOLOTI, 2021, p.2), que realiza análises lexicais complexas nos textos, auxiliando a “compreender quais as temáticas presentes no conjunto das narrativas dos participantes e, assim, explicar o fenômeno estudado”. No caso deste artigo, a opção foi discutir a temática que se refere ao impacto da ausência de Educação Antirracista na vida das estudantes, meninas na Educação Básica, mulheres no Ensino Superior, apresentadas em três categorias: (i) vivências e marcas no ambiente escolar; (ii) cabelos e identidades na formação feminina; e (iii) identidade, autodeclaração e cor.

Com isso, foi possível analisar e entender que a vida e os temas de pesquisa se relacionam e podem ser lidos conjuntamente. Isso permitiu o entendimento de estruturas culturais e históricas presentes nestas falas, que perpassam suas experiências, mas que há também questões individuais, que superam padronizações e apresentam caminhos próprios. Dito isso, destaca-se que a análise se colocou de forma aberta a ouvir o que dizem as mulheres que foram entrevistadas.

Resultados

Com relação a autodeclaração destas mulheres, o cenário foi composto da seguinte forma: 06 mulheres se autodeclararam negras (participantes 3, 8, 11, 12, 14 e 16), 04 pardas (participantes 1, 5, 6 e 10) e 04 brancas (participantes 7, 9, 13 e 15). Os participantes 2 e 4 são homens e ficaram de fora das análises apresentadas neste artigo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) indicam que 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Posto isso, é possível que as pessoas que se autodeclararam como pardas, ainda não se identifiquem como pessoas negras. Para o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) considera-se: “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;”

Sodré (1999) aponta sobre a questão de a identidade estar relacionada à intersecção da trajetória individual e ao grupo que pertence, a identidade é sempre dada a partir do outro e isso implica na representação da classificação social. Ao se identificar como pardo(a), certamente, a pessoa sente que se aproxima da branquitude.

Segundo Nogueira (2006, p. 296), “assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides”. Há por se dizer que o processo de mestiçagem no Brasil gerou o colorismo da população negra,



sendo este também um mecanismo do racismo (SILVA, 2017), pois historicamente dificultou o processo identitário desta população.

Munanga (1999) ressalta sobre a “existência plural e complexa” da população negra, evidenciada na diversidade existente dentro deste contingente, que, por vezes, tem dificuldade em se conhecer, reconhecer e se autodeclarar como pessoas negras. O projeto de branqueamento promoveu distorções no processo de identidade de pessoas negras.

O conceito de raça surgiu na biologia e foi apropriado como um conceito ineficaz para explicar a diversidade humana, no entanto foi bem aceito para separar e subjugar pessoas não brancas. Raças não existem (Munanga, 2003), logo, Filice (2011, p. 75) explica: “a raça torna-se uma construção histórico-sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão”.

Vivências e marcas do ambiente escolar

As narrativas indicaram as marcas da ausência da Educação Antirracista na Educação Básica e no Ensino Superior para meninas e mulheres, uma vez que a escola, não contemplando a formação na perspectiva antirracista, deixa marcas na vida destas e implica no trabalho pedagógico para aquelas que escolheram à docência.

Esta ausência foi demonstrada pelo uso do advérbio “não” que esteve muito presente no discurso das participantes, evidenciando a negação como um marcador dos estudos relacionados à Educação Antirracista.

Na minha época, não percebia nenhuma orientação, nem falávamos sobre este assunto em sala de aula. Eu não me lembro disso. Nos livros falava do tempo histórico e dos negros como escravos, como se fosse um outro mundo, não o nosso, era só isso. (Participante 3)

A fala da participante 3 reforça a ausência da educação antirracista, e mais, indica a ancestralidade negra apenas ligada à escravidão e a um “outro mundo” e, portanto, a um passado distante em tempo e espaço, que parece superado e acabado. E reforça ideias presentes nos trabalhos de Glass (2012), Macedo (2016), Grion (2017) e Ramos (2021), que discutem a Educação Antirracista como possibilidade de construir uma escola mais equitativa, na qual se tenham oportunidades semelhantes. Para tanto, criticam o currículo colonial, bem como a formação de professores(as) que não atende as demandas de uma sociedade que precisa romper com o racismo.

A participante 1 nega que a Educação Antirracista tenha acontecido na Educação Básica e menciona “na minha época não havia ensino, nem um currículo preocupado”. Sobre isso, Glass (2012, p. 897) lembra que “um currículo



mais relevante e menos alienante aumentará o comprometimento e o sucesso acadêmico do aluno”. Além disso, cabe lembrar as reflexões de Gonzalez (1984) ao enfatizar que, para garantir um ambiente educativo inclusivo e igualitário, é necessário implementar práticas pedagógicas que promovam a diversidade, celebrando a herança cultural afro-brasileira e desafiando preconceitos.

Posto isso, há que se dizer que a instituição escolar, por vezes, permite que o racismo velado e, até mesmo, explícito, impeça que a Educação Antirracista seja um instrumento de transformação e empoderamento de estudantes, inviabilizando que a reflexão da problemática étnico-racial seja amplamente discutida, promovendo um rompimento com as dificuldades históricas que acometem a população negra. Macedo, (2016, p. 109) pontua: “Dessa forma o racismo escolar se estrutura e se torna institucionalizado por meio de silenciamentos, omissões, negação e ausência de reconhecimento das especificidades da população negra.”

As pessoas brancas têm outro tipo de vivência nos espaços escolares, pois ao não se sentirem pertencentes ao grupo racializado, também não percebem e, por vezes, não se importam se o assunto está sendo tratado ou não, como fica evidenciado na fala da participante 7, mulher branca:

Não me lembro de nenhuma atividade ou alguma coisa que tenha me marcado com relação a isso, se foi tratado foi de uma forma bem por cima, porque não me marcou nenhuma experiência em específico. Então, talvez por não ser comigo, alguma coisa nesse sentido, talvez quem não está dentro da questão não perceba. (Participante 7)

A percepção compartilhada pela participante 7, ao afirmar “não ser comigo” ou “não estar dentro da questão”, indica um caminho de racialização bastante problemático, ou seja, brancos(as) não veem discussões raciais como algo de interesse, pois não se veem dentro da questão, ignorando que hierarquizações foram criadas e difundidas por pessoas como ela, para o privilégio de pessoas brancas. Assim, novamente brancos(as) não se veem em um espectro de racialização socialmente construído, mas sim como algo a parte. A Educação Antirracista deve acontecer nos espaços escolares, a fim de que pessoas brancas entendam a necessidade de refletir sobre seu lugar social, as hierarquias e privilégios construídos. “É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares” (BENTO, 2022, p. 24).

Indagadas sobre a Educação Antirracista no Ensino Superior, duas participantes afirmam:



Não. Não me recordo nada assim pontual de alguma prática, como algo assim que foi determinado, como vamos fazer uma prática a respeito, não me lembro. (Participante 1)

Não me lembro, não me lembro de nada específico. (Participante 7)

As respostas sobre Educação Antirracista no Ensino Superior também revelam que não há um compromisso com a formação docente acerca da temática étnico-racial que contribua de forma decolonial, a fim de que se construam conhecimentos e que novas perspectivas façam parte do contexto escolar.

Grion (2017) pontua sobre a importância de docentes e estudantes falarem sobre questões raciais, ampliando o repertório sobre racismo, para entrar em contato e discutir a realidade de quem sofre o racismo, bem como evidenciar que os colonizadores não são os únicos protagonistas e buscar o entendimento sobre como o racismo estrutura as relações. Ramos (2021, p. 40) mostra que é necessária a atenção, especialmente nos espaços de formação para desconstruir:

a branquitude como norma, como as pessoas de sucesso, belas, boas. E pessoas negras, indígenas ou qualquer pessoa que se afaste dessa norma de branquitude, [...] aparecem carregadas de estereótipos que vão construindo o imaginário social.

É fundamental que os espaços formativos promovam e ofereçam práticas de Educação Antirracista, que estejam dispostos a enfrentar os conflitos e desconfortos, haja vista que estarão em consonância com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Com relação às práticas antirracistas, Pinheiro (2023, p.89) assevera: “Compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição.”

Neste sentido tem-se a contribuição de Ribeiro (2019, p. 67):

Procure conhecer o trabalho realizado por núcleos de estudos afro-brasileiros em universidade, valorize editoras que publicam produções intelectuais negras e apoie iniciativas que têm como objetivo a visibilidade de pensamentos decoloniais. Precisamos ir além do que já conhecemos.



Desse modo, é salutar que a escola esteja atenta a práticas de Educação Antirracista que busquem romper com este mecanismo de opressão dentro dos espaços escolares e, para tanto, se faz necessário que ações não aconteçam apenas de forma esporádica, uma vez que a Lei 10.639/2003, em seu segundo parágrafo, apregoa que “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Dessa feita, é necessário que as escolas compreendam que a Lei precisa ser efetivada de forma transversal em todos os componentes curriculares e, especialmente, naqueles citados pela referida Lei. Educação Antirracista tem que acontecer todos os dias.

Neste processo analítico, a negação também pode denotar um “vir a ser” anunciado por Freire (2005). No “não” se encontra a necessidade de ruptura com uma “educação bancária” que não promove a libertação e a transformação da realidade. Retomando a fala da participante 1, é possível perceber a necessidade de rompimento com uma educação que apresentou a pessoa negra sem lhe atribuir protagonismo. É interessante destacar um trecho desta fala, além do não várias vezes mencionado:

[...] eu me lembro que era muito comum até trabalhar textos que hoje a gente começa a entender o quanto eles são preocupantes, como Monteiro Lobato, era comuns coisas como o pretinho, a negrinha, eram falas comuns até mesmo dos professores. Não era um trabalho que era feito, de maneira nenhuma, mesmo. (Participante 1)

Quando essa colaboradora se refere a textos “preocupantes” se percebe a semente plantada de que é necessário fazer uma educação crítica e democrática, que atenda às necessidades de toda a sociedade, como afirma Freire (2005, p. 84):

Deste modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico se faz revolucionária.

Há uma necessidade pujante por mudanças, na forma de dialogar com o conteúdo, de modo que este converse também com a realidade dos/das estudantes. Para isso, há que se apresentar o protagonismo da população negra, a fim de que crianças, adolescentes e adultos se vejam representados(as) de forma positiva. O vocábulo “não” dito tantas vezes clama por uma educação a



serviço da conscientização deste cenário que viola direitos e inviabiliza a vida digna de pessoas negras. Clama também pela promoção e a transformação da realidade vivida dentro e fora das escolas e universidades.

A figura do(a) professor(a) foi retratada várias vezes nas respostas dadas pelas participantes, por vezes como um incentivador(a), por meio de suas falas, por vezes como muito indiferente com o seu silêncio ou falas desnecessárias diante de alguns desafios enfrentados por crianças negras.

Contudo, a pesquisa também indicou a importância da representatividade. Como no excerto a seguir, em que a participante 1 faz referência à sua professora:

Eu me lembro da minha professora de português que foi a mais brilhante de todas, me lembro dela corrigindo minha postura em sala de aula, porque ela era uma pessoa incrivelmente elegante, uma negra incrível, uma das mulheres mais lindas que eu conheci. (Participante 1)

A representatividade é um reconhecimento existencial, é respeito e admiração. Gomes (2012) pontua que os processos identitários são construídos por meio das diferentes relações estabelecidas nos grupos sociais, por esta razão a autora menciona a importância de figuras que caracterizam a construção da identidade de forma positiva. Conceição e Conceição (2010) pontuam que a escola deve ser este lugar de encontros com referências identitárias. O argumento está na fala da participante 14:

Vivências e rodas de conversas com pessoas que sofreram o preconceito, os alunos necessitam conhecer pessoas negras que sejam referências de vida para eles. Porque infelizmente a sociedade mostra apenas que os negros só conseguem ser traficante, bandidos e funkeiros. Precisamos mostrar o contrário para esses alunos dentro da sala de aula, para eles se sentirem representados de uma forma positiva e querem lutar para chegar nesse lugar também.

Ramos (2021) pontua o papel importante dos/das educadores em reforçar o protagonismo dos/das estudantes:

Nós educadores temos um poder imenso nas mãos, o poder de contar outras histórias, o poder de mudar as narrativas, de trazer nossos alunos para essa construção coletiva, de inspirar nossos jovens a se conectarem com o mundo e com a ancestralidade de uma maneira diferente da que fomos ensinados. (Ramos, 2021, p. 44)

Por outro lado, ainda há docentes que reproduzem o racismo em suas



aulas, por vezes de forma velada, por vezes de forma explícita, perpetuando a exclusão da população negra dos bancos escolares, privando esta população do acesso ao conhecimento e à ascensão social por meio da educação, como citado pela participante 12:

[...] lembro que os professores olhavam as pessoas que eram mais negras, mais escuras, não davam muita atenção. Por exemplo, a gente fazia pergunta, eles disfarçavam e não respondiam, outras pessoas de cor branca perguntavam, loira, eles davam mais atenção. (Participante 12)

O racismo estrutural abre espaço, também, para o racismo institucional, que viola direitos e implica nas oportunidades que a população negra teria a partir da escolarização. Dessa feita, a escola – como um reflexo desta sociedade racista – não cumpre seu papel, e docentes acabam por contribuir com taxas de evasão de estudantes negros e negras. O contexto educacional é marcado pelo racismo que distorce narrativas, ceifa sonhos e macula vidas. A participante 6 lembra de uma professora na primeira série ao dizer: “eu não gostava dela, [...] porque ela não era amorosa”. Sendo ela uma menina negra, sentiu que não foi tão bem acolhida como deveria ser por uma docente, talvez por questões raciais.

Com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" por meio da Lei 10.639/2003 – conquista histórica de movimentos sociais negros – emergiram possibilidades de ensino. Era preciso evidenciar a história de lutas e conquistas da população negra, que até então fora silenciada e negligenciada, construindo nas alunas a representação de uma única história da pessoa negra, ligada a um passado escravocrata, que deprecia, como relatado pela participante 5.

Tem que ensinar a história de fato, mas mostrar que não é mais assim, que o negro não é mais o de antigamente, isso entra na cabeça da criança, se eu sou negro, eu sou ruim como estão falando. (Participante 5)

Na fala da participante pode-se destacar que por um lado há a construção de uma história, que parece ser baseada em “fatos” – uma “história de fato” que deve ser mostrada como “página virada”. Ou seja, talvez a participante esteja querendo se referir aos tempos em que o Brasil conviveu com o regime de escravidão, ou mesmo período subsequente a abolição, em que a população negra não teve a oportunidade de ocupar postos de trabalho e foi assim marginalizada. Contudo, na fala da colaboradora, esta história se apresenta como algo dado e concreto, ocorrido “antigamente”. Desta forma, parece transparecer que a história deveria diferenciar a pessoa negra de ontem e de hoje. Entretanto, o que parece ser mais importante seria criar outras representações, histórias



mais plurais, sobre o que ocorreu. Mostrar lutas e resistências, de maneira a evidenciar que a população negra nunca foi “assim”, passiva ou “ruim”. Assim a participante, mesmo apontando uma crítica importante, parece também enredada pela naturalização de uma única história desta população vivida no passado, e ao contrapor à vida atual, de maneira dicotômica – bem e mal, verdade e mentira.

Nesse sentido, é salutar destacar a fala de Adichie (2019, p. 26): “A história única cria estereótipos, e o problema não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”

Nascimento (2001) entende que a discriminação racial estimula à evasão escolar, bem como um gerador da baixa estima nos/nas estudantes negros e negras e tudo isso colabora para que o rendimento escolar seja prejudicado.

Ainda há por se dizer que algumas participantes fizeram seu curso de graduação após a implementação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no entanto não presenciaram a Educação Antirracista sendo contemplada em seu curso de Pedagogia, como pontuou a participante 8: “Nunca. Nada sobre valorização do negro, nunca. Não teve.”

Por outro lado, a participante 10 falou sobre uma atividade que vivenciou no Ensino Superior:

Era dia 20 de novembro, foi bem legal, eu não fui, porque fiquei com vergonha, mas as meninas foram, tiraram foto, foi bem legal, elas me falaram que se sentiram valorizadas. (Participante 10)

Mesmo entendendo como limitada a aparição pontual da questão apenas em datas comemorativas, a narrativa pontua a importância da existência de momentos como este para a valorização das diferenças presentes nas salas de aula.

Cabelos e identidades na formação feminina

As narrativas indicaram que meninas sofrem no contexto escolar e estão sujeitas a situações que as desmerecem como sujeito de direito. A participante 9, embora branca, destacou que “as meninas acabam sofrendo mais por conta do cabelo que é uma coisa que as pessoas falam demais”. Gomes (2003, p.173) afirma como o cabelo é “um forte ícone identitário”. Interessa pensar como esse símbolo é alvo de preconceitos que demonstram o desrespeito em relação a mulher negra. Podemos entender a especificidade que se soma de forma



interseccionalizada no gênero e na raça. Collins e Bilge (2020, p.16-17) afirmam que “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, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2020, p.17).

As relações de poder e questões como raça, classe e gênero, entre outras, se interpenetram e potencializam a exclusão no interior das sociedades e implicam diretamente na noção de identidade e representatividade. Logo, a interseccionalidade como ferramenta de análise da realidade, que objetiva compreender de forma mais aprofundada a dialética das relações sociais e da diversidade humana, se faz como uma ferramenta de grande valia na luta por uma sociedade mais justa, especialmente para as mulheres negras em seus desafios, como pontuam Collins e Bilge (2020, p. 19): “as mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios.” No entanto, elas também criam mecanismos para combater as injustiças, como pontua Bento (2020, p. 40):

Movimentos sociais como o de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procurando protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustentam a sociedade e o regime político no qual vivemos.

A resistência e a luta das mulheres negras devem ser reconhecidas, enaltecidas e respeitadas, uma vez que elas são as que mais sofrem na pirâmide social, estando sempre presentes nas estatísticas sobre violência e todo tipo de exploração. Uma vez utilizada a ferramenta analítica da interseccionalidade que imbrica, como por exemplo raça, gênero e classe, é possível concluir o quanto as mulheres negras são vítimas desta sociedade racista.

É fato que o racismo e seus desdobramentos prejudicam toda a sociedade, no entanto, pessoas negras têm sua dignidade aviltada e suas perspectivas tolhidas por este mecanismo de poder.

Logo, é percebido o quão foi e ainda é sofrido para a população negra, especialmente as meninas/mulheres, estar nos bancos escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, uma vez que a comunidade escolar permanece



racista, distante de uma educação libertadora, como pontua Freire (2005, p. 83):

A concepção e a prática “bancárias”, “imobilistas”, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens e mulheres como seres históricos enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens e das mulheres.

Ao ser questionada sobre se sofreu algum tipo de preconceito na Educação Básica, a participante 14 relata sua experiência, trazendo à tona este espaço simbólico:

Sofri na minha vida escolar inteira, por conta do meu cabelo ser enrolado pra crespo. Inúmeros piadinhas em sala de aula, como: olha o cabelo bandido quando não está preso está solto, cabelo miojo, acho que seu pente se perdeu aí dentro desse cabelo por esses motivos hoje em dia sou vítima da química - progressiva. (Participante 14)

Já a participante 3 menciona sua vivência dentro e fora da escola:

O professor deve estar sempre atento dentro da sala de aula para observar e orientar e fazer as crianças entenderem que as pessoas são diferentes, mas que todas merecem o mesmo respeito, porque às vezes ouvem os pais ou outras pessoas dizendo coisas e acham que são naturais, as brincadeiras, principalmente, antigamente tinham muitas brincadeiras desagradáveis e dentro da própria família. Eu lembro que eu tinha um tio que fazia muitas brincadeiras neste sentido e eu não gostava e nunca falei que não gostava, ele era meu padrinho. (Participante 3)

Essas falas dialogam com o espaço simbólico que representam, e este diálogo pode estar relacionado a “uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais” (PETRUCCELLI, 2013, p. 17).

As características da população negra são consideradas marcas que as inferiorizam, como pode ser observado na fala da participante 14: “acho que seu pente se perdeu aí dentro desse cabelo”. “Esse cabelo” como lugar de “caos” e “bagunça”, onde podem ser perdidos objetos, é espaço simbólico que marca a forma como ela, mulher negra, é vista pela sociedade. Gomes (2003, p. 174) enfatiza que o cabelo é um elemento muito visível do corpo, e que “em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário”. Ou seja, atacar a forma do cabelo de alguém é forma de atacar sua própria identidade. Essa construção social



passa a ser compreendida por meio de formação e estudo. Sobre isso, nos fala a participante 9: “tinha isso comigo, o cabelo tem que alisar, tem umas coisas que eram minhas e conforme fui estudando e parando para pensar”.

Em questões como essa, fica patente a importância da escola, dos movimentos sociais e da família na construção identitária e na desconstrução de preconceitos e na constituição de espaços simbólicos. Contudo, as narradoras dessa pesquisa apontam que isso nem sempre acontece. A participante 3 lembra das “brincadeiras desagradáveis e dentro da própria família.” Schucman (2018, p. 100-101) afirma que: “são nas trocas intersubjetivas construídas pelos vínculos familiares (e a qualidade destes) que os primeiros referenciais de identidade são criados.” Logo, todas as memórias afetivas deveriam fazer parte de uma gama de significações positivas sobre a negritude, possibilitando, assim, à criança uma projeção da imagem de si próprio em uma perspectiva valorosa, atribuindo-lhe caracterizações que enaltecem sua cor, seu corpo, seu cabelo e sua ancestralidade, pois escola e família têm papel essencial na construção identitária.

Identidade, autodeclaração e cor

Com referência à cor da pele, a participante 5 diz que “tinha que ter mais atividade para mostrar que a cor não altera em nada [...]”. Sobre isso, Pinto e Ferreira (2014, p. 4) entendem que “O racismo, em virtude da cor da pele e de características fenotípicas, será a marca principal para justificar o tratamento diferenciado para as pessoas que possuem o fenótipo da raça negra.” De fato, a cor da pele ainda é um marcador que implica no modo como as pessoas negras são tratadas em diversos lugares. Então, mesmo compreendendo que a narradora está pontuando que pessoas com diferentes cores de pele devem ser vistas como iguais em termos de direitos, é preciso levar em consideração que a cor altera muitas relações sociais.

Ainda com relação à cor, tem-se a questão também citada pela participante 9 ao se perguntar: “o que tem a ver esse lápis ser cor da pele?”. Esse questionamento aconteceu somente na vida adulta e profissional. Santos (2021, p. 2) colabora com a discussão também indagando: “As caixas de lápis de cor têm vários tons de verde, azul ou amarelo. Mas quando uma criança pede um lápis ou giz “cor da pele”, as opções ficam mais restritas, com as cores rosa claro, salmão e bege. A questão é: essas são as cores da pele de quem?”.

Essa construção social está presente por muito tempo dentro das escolas, excluindo “outras cores”, outras narrativas. É fato que esta temática vem sendo modificada e as principais fabricantes de lápis de cor, entendendo a demanda, passaram a comercializar conjuntos com maiores opções de cores para as peles



brasileiras. Precisamos, no entanto, desnaturalizar no discurso das salas de aula a ideia de existir um lápis “cor de pele”, haja vista que o mercado já incorporou a necessidade de novas cores para representar a diversidade de peles existentes.

Contudo, há um disfarce socialmente construído a fim de mitigar a origem étnico-racial da população negra, como apontam os estudos de Conceição e Conceição (2010, p. 3) “marrons bombons, morenos claros, morenos escuros, pardos, café com leite, escurinho, canela, café, dentre outros que fazem parte de uma certa formalidade das relações sociais.” Ainda segundo os autores há: “a tentativa é de criar um certo eufemismo quanto à origem e de branquear o conteúdo identificatório.” (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010, p. 4)

A representatividade é dificultada, especialmente neste país, uma vez que o racismo brasileiro, segundo Munanga é “um crime perfeito” (2017, p. 40), “pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros.” E completa:

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem oferecia vantagens reservadas a branquitude. A figura do mestiço e da mestiça é muito manipulada na ideologia racial brasileira, ora para escamotear os problemas da sociedade, ora para combater as propostas de políticas afirmativas que beneficiam os que se assumem como negros. (MUNANGA, 2017, p. 41)

Gonzales (1984) também critica a ausência de representatividade e a falta de um currículo que inclua as vozes e experiências dos povos africanos e afrodescendentes, reconhecendo que isso não apenas empobrece a educação, mas também desumaniza esses grupos. Dessa forma, o apagamento das histórias negras é forma de violência simbólica e de opressão histórica e cultural, praticada por narrativas dominantes que frequentemente ignoram ou distorcem as contribuições e experiências de pessoas negras, especialmente mulheres, na sociedade brasileira.

Há diálogo com a ideia proposta por Freire (2005), quando não politizados(as) e conscientizados(as) “hospedam” o opressor em si e desta forma, ao buscar o ideal de branqueamento, não se rompe com as amarras oprimido-opressor. Dessa feita, quando conscientes de sua realidade, podem promover mudanças e, assim, exigirem a representatividade como forma de reconhecimento existencial, respeito e admiração por quem se é. Logo, a negritude é uma importante aliada, como explica Munanga (1988, p.56):



A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Neste sentido, ela é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro que devem ser reencontrados defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiramente de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros para, depois, sua unidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação autêntica.

A negritude contribui com a noção de identidade da população negra, uma vez que essa, por vezes, fica comprometida, apontando uma certa dificuldade, criada pelo colonialismo, em se enxergar negra/negro como pontuou a participante 3. Nesse sentido, Souza (1983, p.77) assevera:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Logo, neste constante vir a ser o dia a dia desta população, em especial nas escolas, exige uma busca incessante para uma afirmação positiva sobre seus corpos que os/as identificam e que, por muitas vezes, deixam marcas difíceis de serem superadas, como na fala das professoras entrevistadas. Gomes (2017, p. 94) explica que no “Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social, na tensão entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento.” Desta forma, o processo de identidade, por vezes, é doloroso e a sociedade, de um modo geral, mas especialmente a escola, pode assumir posturas, por meio de uma educação antirracista e reeducação das relações étnico-raciais, e contribuir com a representação positiva de pessoas negras.

Ramos (1950, p.87) destaca que “o homem de cor, especialmente o pouco instruído, é vítima de uma profunda ambivalência psicológica que faz hesitar entre as sobrevivências das culturas negras e os traços culturais representativos do ocidente.” O autor pontua a dificuldade da população negra em identificar-se, buscar sua essência e autoafirmar sua identidade, por isso também é importante fazer um trabalho que envolva as narrativas para conhecer as memórias que



foram apagadas, como pontua Bento (2022, p. 39):

De fato, trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela a atribui valores à experiência passada e reforça vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram – os quais muitas as elites querem apagar ou esquecer.

Portanto, muitas marcas são resultado do “pacto da branquitude” em esconder, distorcer e silenciar narrativas, apresentando sempre a pessoa negra como desumanizada, ferindo sua autoestima e, conseqüentemente, sua forma de se ver no mundo. É essencial o trabalho realizado, a fim de emergir as memórias a partir de novos aspectos.

Nesse sentido, esses diversos tipos de grupos de jovens, professores, intelectuais e artistas trabalham com o conceito de quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade e equidade realizados por organização. (Bento, 2022, p.40)

Desta maneira, podemos ver as diferentes narrativas estabelecidas desde a primeira pergunta realizada pela pesquisa, que indagou sobre a autodeclaração:

Eu me autodeclaro parda, mas não por escolha, mas porque sempre foi assim, na verdade, é a única opção que me parece mais assertiva. Porque, eu não me vejo negra, mas também não me identifico branca, mas também não acredito que parda seria a forma de me declarar não e não me identifico, também é muito estranho isso, é algo que eu tenho muita dificuldade nessa ideia de definir a cor, isso até hoje ainda me incomoda um pouco. Sinceramente, eu não vejo uma necessidade dessa declaração de definição da cor, na minha concepção. (Participante 1)

A narradora denota uma grande dificuldade na sua autodeclaração. Apresentou um conflito com sua identidade, inclusive era possível perceber o quão doloroso era falar sobre. Houve silêncios longos, expressões de dúvidas e olhos marejados. Cuti (2017, p. 200) enseja uma reflexão: “quanto à autoimagem que cada um produz, pois quase sempre é uma idealização” e assegura que:

Logo, todas as consequências funestas do racismo podem ser encobertas, ou melhor não lembradas e, portanto, não sofrida ou ressofridas. Lembrar o



sofrimento dói; lembrar que ele pode surpreender-nos na próxima esquina dói mais ainda. Motivo para que tantos negros neguem, eles próprios, que o racismo existe e os atinge. (CUTI, 2017, p. 206)

Sobre a mesma pergunta, a participante 7 responde: “Branca”. A participante aparentemente não apresenta nenhum conflito para se autodeclarar. Schucman (2020) e Bento (2022), apoiadas nos estudos de Piza (2002), afirmam acerca da neutralidade de ser branco, entendido como “padrão de normalidade”, um grupo não racializado que não encontra dificuldade em se autodeclarar, “A brancura, nesse caso, é vista pelos próprios sujeitos como algo “natural” e “normal.” (SCHUCMAN, 2020, p. 62).

Há, também, quem se sente orgulhosa em se autodeclarar negra. Ainda com relação a mesma pergunta (Você se autodeclara negra, branca ou outra?) a participante 8, com muita altivez respondeu: “Negra, com muito orgulho.” O Movimento da Negritude (MUNANGA, 1988) traz uma nova perspectiva para a população negra como uma resposta aos colonizadores e tem uma importância significativa na valorização, autoestima e processos identitários de mulheres negras e homens negros. Gomes (2017, p. 94-95) afirma que, “Aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão de cultura e da afirmação da identidade.”

Os movimentos negros, sendo agentes transformadores na esfera social e política, têm um papel histórico de resistência e de apontamento de caminhos importantes para a educação do país, a fim de que se discuta o protagonismo da população negra. Essa discussão promove ressignificação, politização dos conceitos e desmitifica a construção social que idealizou a concepção de raça, bem como o ideal de branqueamento, sendo essa “uma herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida coletivamente.” (BENTO, 2022, p.24). Portanto, é fundamental que os espaços escolares e não escolares também estejam dispostos a confrontar as implicações causadas pela branquitude e que entendam a importância da discussão sobre esta temática.

Aos professores e professoras e toda a comunidade, que desejam atuar em uma perspectiva antirracista, se faz necessário, além de conhecer toda a problemática, agir, a fim de promover a educação libertadora preconizada por Paulo Freire (2005): um desafio, mas que pode ser tornar o “inédito viável”, sendo algo realizável.

Considerações finais

O racismo é prejudicial, uma vez que ao se racializar um grupo de pessoas,



é feita uma diferenciação entre indivíduos, permitindo que o grupo não racializado viva de forma privilegiada, subjugando e submetendo aqueles/aquelas que considera diferente. É sabido que a população negra teve seus direitos aviltados e que os desdobramentos do passado escravocrata e segregador ainda estão presentes na vida de homens e mulheres negros(as). No entanto, há que se reconhecer que mulheres negras estão sujeitas a sofrer ainda mais as consequências de “relações de poder, constituídas por questões referentes a raça, classe e gênero” que não são excludentes, porque tais “categorias sobrepõem-se e manifestam-se de forma unificada, afetando, assim, todos os aspectos da convivência em sociedade” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16). Estes elementos, quando somados, evidenciam o quanto a mulher negra e pobre está mais exposta a violência, subalternidade, discriminação e exclusão.

Gonzalez (1984) também mostra uma compreensão sobre a questão da interseccionalidade, destacando a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar as múltiplas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras. Ela indica que a educação pode se tornar elemento de desconstrução de estereótipos e na promoção de compreensão das realidades vividas por mulheres negras, defendendo a inclusão de uma perspectiva interseccional nos currículos, que explicita a dupla opressão vivida por essas mulheres.

A proposta deste artigo foi analisar as narrativas que indicaram as marcas da experiência da ausência da Educação Antirracista na Educação Básica e no Ensino Superior para meninas e mulheres, uma vez que a escola, não contemplando a formação na perspectiva antirracista, deixa marcas na vida destas pessoas e implica no trabalho pedagógico para aquelas que escolheram à docência, uma vez que não levam em sua bagagem acadêmica a educação antirracista e podem reproduzir no contexto escolar em que atuarão essa mesma ausência.

Os resultados mostram que a formação de mulheres negras e brancas não contemplou a educação antirracista, indicando que esta ausência implicou na subjetividade das mulheres negras, pois foram vistas como figuras subalternas e estereotipadas, sem o devido respeito e representatividade nas questões identitárias. Por outro lado, as mulheres brancas que não vivenciam uma formação antirracista deixam de problematizar questões da branquitude que ainda forjam este país.

As participantes negras e brancas relataram que a Educação Antirracista não foi contemplada na Educação Básica e na Educação Superior, embora algumas tenham feito o curso de graduação em Pedagogia após a Lei 10.639/2003. Há por se considerar ainda que a formação não pautada na perspectiva da educação antirracista alimenta o racismo e sua reprodução nas salas de aula, logo a escola e a universidade que não atendem a Lei 10.639/2003



com eficácia contribuem para a manutenção da discriminação, do preconceito e da violação de direitos.

Ou seja, é possível dizer, a partir desta pesquisa, que a falta da educação antirracista implica em ao menos três apagamentos: Um primeiro, pois ao não falar de temas relacionado às questões étnico-raciais as instituições de ensino não se tornaram, para as alunas negras, um lugar de reconhecimento e emancipação, de certa forma apagando identidades negras. Um segundo, pois impediram que alunas brancas tivessem a possibilidade de compreender a experiência de exclusão vivenciada por mulheres negras, reduzindo a possibilidade de desenvolvimento de respeito e empatia em relação às diferenças que compõem a sociedade brasileira. E um terceiro, pois por não mostrarem outros tipos de discursos e repertórios formativos, acabam restringindo possibilidade futuras de atuação pedagógica, de maneira a reforçar a noção de que tais histórias são menos importantes e que, portanto, podem ser deixadas de lado de seus planejamentos pedagógicos.

Assim, a leitura de Gonzalez (1984) serve como uma ferramenta para compreender a complexidade da intersecção entre educação, racismo e feminismo. Sua reflexão nos convida a reimaginar a educação como um espaço de resistência e transformação, onde todos, especialmente meninas e mulheres negras, possam encontrar suas realizações. Destaca-se, a partir desta pesquisa desenvolvida, a necessidade urgente do desenvolvimento de estratégias que promovam uma educação que inclua e valorize histórias e experiências étnico-raciais. A proposta de uma Educação Antirracista se apresenta, assim, como uma questão basilar para a construção de uma sociedade em que diferentes identidades possam ser reconhecidas.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única** / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Julia Romeu. - 1ª ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Fabiana Alves de. **Educação antirracista na formação inicial de docentes**: uma proposta de conscientização. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Fabiana-Alves-de-Almeida.pdf>

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.



BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em 08 Jan. 2023.

CARVALHO, M.L.M; RIBEIRO, S. L. S. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 06/09/2021.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONCEIÇÃO, H. C.; CONCEIÇÃO, A. C. L. A construção da identidade afrodescendente. **Revista África e Africanidades**. Ano 2, n. 8, fev. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Construcao_identidade_afrodescendente.pdf Acesso em: 04 Jun. 2022.

CUTI, L. S. Quem tem medo da palavra negro? In: NAOMI, M. K.; SILVA, M. L.; ABUD, C. A. (Ed.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 197-212.

FILICE, R.C.G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura da implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 883-913, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/rWZGsFTHC7kJPckv3r5s48M/?lang=pt#> Acesso em: 03 jun. 2021.

GOMES, N. L.. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>



Acesso em: 01 Set. 2022.

GOMES, N. L.. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 Mai. 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, v. 2, p. 223-245, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 09 Jan. 2023

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos / organização Flavia Rios, Márcia Lima. – 1ªed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRION, A. O. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz**: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores. 2017. 123 f.. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4389> Acesso em: 05 jun. 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 Abr. 2022.

MACEDO, A. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956> Acesso em: 03 jun. 2021.

MEIHY, J.C.S.B; RIBEIRO, S. L.S.. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002839796> Acesso em 03 jun. 2021

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 2.ed. Ed. Ática; São Paulo, 1988.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2003.



MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N.M.; ABUD, C.C., SILVA, M.L. **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, E. L. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo da escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social**, USP, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 21 Abr. 2022.

NOGUEIRA, I. B. Cor e inconsciente. In: KON, N. M., ABUD, C. C., SILVA, M. L. da. (orgs). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PETRUCCELLI, J. L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, J. L. e SABOIA, A. L. (eds.). **Características Étnico-Raciais da População**: classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 31-50. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 01 Set. 2022.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PINTO, M., FERREIRA, R. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 2(9), 2014, p.257-266. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/11.pdf>. Acesso 28 Ago. 2022.

RAMOS, L. D. **Descolonizando práticas pedagógicas**: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021. 98f.
Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220335>. Acesso em 05 jun. 2021.

RAMOS, A. G. O negro no Brasil e um exame de consciência. In: NASCIMENTO, Abdias et al (org.) **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950. p. 33-46.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, S. L. S.; OLIVEIRA, P.R.. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias



de vida na educação. **RIDPHE Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 4, p. 412-430, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9702> Acesso em: 12 de jul. 2021.

RIBEIRO, S. L. S. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, 202114(1). <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a724> Acesso em: 07/09/2021

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, A. M. R. ONZI, S.M. “Lápis Cor de Pele”, Cor da Pele de Quem?: Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil. **Revista Pluri Discente**, v. 1, n. 3, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://pluridiscente.cruzeirodosul.virtual.com.br> Acesso em: 28 Ago. 2022.

SCHUMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHUCMAN, L.V. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Direito UNIFACS**, nº 201, 2017. Disponível em: <http://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760/3121> Acesso em: 21 Abr. 2022.

SODRÉ, M. **Claro e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, M.A.; BUSSOLOTI, J. M. ANÁLISES DE ENTREVISTAS EM PESQUISAS QUALITATIVAS COM O SOFTWARE IRAMUTEQ. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a811. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/811>. Acesso em: 23 mar. 2025.

Recebido em: 01/08/2024

Aceito em: 31/03/2025