



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## **EDUCAÇÃO AFRODIASPÓRICA: experiências de educadoras negras no Brasil e na Colômbia<sup>1</sup>**

EDUCACIÓN AFRODIASPORICA: experiencias de educadoras afro en  
Brasil y Colombia

AFRODIASPORIC EDUCATION: experiences of afroeducators in Brazil and  
Colombia

Mariana Alves de Sousa

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

ma.sousa@unesp.br

Rômulo Lopes da Silva

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

romulo-lopes.silva@unesp.br

Leonardo Lemos de Souza

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

leonardo.lemos@unesp.br

**Resumo:** Diante das situações coloniais e modernas de racismo genderizado, as contribuições das mulheres negras educadoras ao campo da educação dificilmente são reconhecidas. No entanto, essas mulheres têm fortalecido a perspectiva negra na teoria educacional a partir de suas experiências sociais, acadêmicas e profissionais. Este trabalho busca analisar as confluências dessas experiências entre educadoras afro-latino-americanas, situadas no Brasil e na Colômbia. O objetivo é identificar como educadoras afro-brasileiras e afro-colombianas vivenciam diferentes experiências sociais e profissionais e elaboram práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva emancipadora. Os objetivos específicos são: analisar as políticas educacionais que abrangem o ensino da história e cultura afro no Brasil e na Colômbia; identificar as aproximações entre os estudos sobre as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras nos dois referidos países; analisar como as experiências sociais de educadoras negras repercutem na dimensão emancipadora de suas identidades profissionais. A metodologia utilizada inclui produções narrativas, pesquisas bibliográficas, visitas, conversações

---

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido com apoio concedido para os processos nº 2021/04365-0 e 23/07787-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade das autoras e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.



informais e notas de campo. Embora as experiências de educadoras negras de diferentes países tenham suas especificidades, também são marcadas por um aspecto comum relacionado à relação dialética entre opressão e resistência em um contexto afro diaspórico. A partir dessas experiências e da construção de suas identidades profissionais, essas professoras produzem conhecimentos e práticas que podem tensionar a colonialidade que afeta os campos ontológico e epistêmico na educação, favorecendo o enfrentamento de injustiças sociais e epistêmicas.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas em Educação. Relações Raciais. Mulher e Educação.

**Resumen:** Frente a las situaciones coloniales y modernas de racismo generizado, las contribuciones de las mujeres afroeducadoras al campo de la educación difícilmente son reconocidas. Sin embargo, esas mujeres han fortalecido la perspectiva negra en la teoría educacional a partir de sus experiencias sociales, académicas y profesionales. Esta investigación busca analizar las confluencias de esas experiencias entre educadoras afrolatinoamericanas, ubicadas en Brasil y Colombia. El objetivo es identificar cómo educadoras afrobrasileñas y afrocolombianas vivencian diferentes experiencias sociales e profesionales y desarrollan prácticas pedagógicas para la educación de las relaciones étnico-raciales en una perspectiva emancipadora. Los objetivos específicos son: analizar las políticas educacionales que abarcan la enseñanza de la historia y cultura afro en Brasil y Colombia; identificar las aproximaciones entre los estudios sobre las prácticas pedagógicas de mujeres afroeducadoras en ambos países; y analizar cómo las experiencias sociales de educadoras afro repercuten en la dimensión emancipadora de sus identidades profesionales. La metodología utilizada incluye producciones narrativas, investigaciones bibliográficas, visitas, conversaciones informales y notas de campo. Aunque las experiencias de educadoras afro de diferentes países tienen sus especificidades, también son marcadas por un aspecto común relacionado con la relación dialéctica entre opresión y resistencia en un contexto afrodiaspórico. A partir de esas experiencias y de la construcción de sus identidades profesionales, esas profesoras producen conocimientos y prácticas que pueden tensionar la colonialidad que afecta los campos ontológico y epistémico en la educación, favoreciendo el enfrentamiento de las injusticias sociales e epistémicas.

**Palabras clave:** Políticas Públicas en Educación. Relaciones Raciales. Mujer y Educación.

**Abstract:** Faced with colonial and modern situations of gendered racism, the contributions of Black women educators to the field of education are seldom recognized. However, these women have strengthened the Black perspective in educational theory through their social, academic, and professional experiences. This research seeks to analyze the confluences of these experiences among Afro-Latin American educators located in Brazil and Colombia. The objective is to identify how Afro-Brazilian and Afro-Colombian educators experience different social and professional contexts and develop pedagogical practices for ethnic-racial education from an emancipatory perspective. The specific objectives are: to analyze educational policies that encompass the teaching of Afro history and culture in Brazil and Colombia; to identify the intersections between studies on the pedagogical practices of Afro women educators in both countries; and to analyze how the social experiences of Afro educators impact the emancipatory dimension of their professional identities. The methodology used includes narrative productions, bibliographic research, visits, informal conversations, and field notes. Although the experiences of Afro educators from different countries have their specificities, they are also marked by a common aspect related to the dialectical relationship between oppression and resistance within an Afro-diasporic context. From these experiences and the construction of their professional identities, these teachers produce knowledge and practices that can challenge the coloniality affecting the ontological and epistemic fields in education, promoting the confrontation of social and epistemic injustices.

**Keywords:** Public Education Policies. Racial Relations. Women and Education.



## Introdução

O Brasil e a Colômbia são os dois primeiros países da América Latina com maior contingente de população negra<sup>1</sup>, respectivamente. Esse fato motiva a investigação das experiências de racialização em diferentes contextos desses países, especialmente nos processos de formação e atuação de mulheres negras educadoras.

O presente artigo tem como objetivo identificar como educadoras afro-latino-americanas, especialmente brasileiras e colombianas, vivenciam diferentes experiências sociais e profissionais e elaboram práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva emancipadora. Os objetivos específicos incluem identificar as nuances entre os estudos sobre mulheres negras educadoras produzidos no Brasil e na Colômbia, bem como entre as políticas educacionais que enfocam o ensino da história e cultura afro e analisar como as experiências sociais de educadoras negras repercutem na dimensão emancipadora de suas identidades profissionais.

De fato, as experiências sociais e os processos de subjetivação que constituem as identidades heterogêneas de mulheres afro-latino-americanas são distintos. No entanto, são marcadas por um aspecto comum: as opressões e as “formas coletivas de re-inscrever as vidas femininas” em lugares diferentes e de formas diferentes (DE LIMA; LIMA; DE OLIVEIRA, 2022, p. 63). Nesse sentido, resgatar a perspectiva da diáspora africana justifica o tema proposto.

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

A experiência afrodiaspórica é heterogênea; contudo, nos interessa focar em algumas aproximações que existem, especialmente na experiência de mulheres negras educadoras, afro-brasileiras e afro-colombianas. O intuito é destacar a dimensão diaspórica dessa aproximação e como as marcas da experiência do “racismo genderizado” (KILOMBA, 2019, p. 93) e do “trauma colonial” (KILOMBA, 2019, p. 37) produzem processos de subjetivação que

---

<sup>2</sup> O maior contingente da população negra da região está situado no Oriente de Cali (conhecido como Aguablanca), próximo ao assentamento Playa Renascente. A informação pode ser conferida no site da Alcaldía de Santiago de Cali. Disponível em: <https://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/51642/>



posicionam essas mulheres não apenas como oprimidas, mas também como agentes da transformação social por meio da proposição de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Partimos da perspectiva de que essas proposições emergem das variadas estratégias de resistência que essas mulheres utilizaram ao longo de suas trajetórias como um imperativo de sobrevivência física e subjetiva para garantir a expressão de seus conhecimentos sobre a realidade vivida e a potencialidade de difundir esses conhecimentos por meio de suas práticas pedagógicas.

Essa necessidade de resistência surge diante das feridas e traumas provocados pelo processo de dominação colonial. Grada Kilomba (2019) se baseia na definição psicanalítica de “ferida” que deriva do termo grego “trauma” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 522). A “ferida”, em seu sentido objetivo e subjetivo, causa danos físicos e psíquicos naqueles sujeitos que foram classificados como o “outro” diante da imposição da existência de um “eu” universal estabelecido pelo colonizador à sua imagem e semelhança física e cultural. Ao “outro”, o colonizador projeta todas as características que não quer que sejam atribuídas ao seu “eu”, o que torna a imagem do sujeito negro uma construção fictícia e perversa.

No caso de mulheres negras, o racismo é genderizado; ou seja, além de vivenciarem as diferentes formas de opressão raciais, essas sujeitas também enfrentam as desigualdades de gênero. As opressões interseccionais atingem as mulheres negras por diversas vias. Uma delas é o estabelecimento das “imagens de controle” que são imagens estereotipadas que recaem sobre os corpos e comportamentos de mulheres negras. Os estereótipos, por sua vez, cumprem uma função controladora e desumanizadora quando predominam no imaginário social ou quando são internalizados por suas vítimas (COLLINS, 2016, p. 103).

Estereótipos como os de cuidadoras e trabalhadoras domésticas são frequentemente atribuídos a mulheres negras como uma marca do período de exploração e dominação colonial (GONZALEZ, 2018, p. 39), limitando a possibilidade de ocuparem espaços de poder e de intelectualidade. Além disso, as condições materiais para que mulheres negras acessem a educação são reduzidas se comparadas às condições de outros grupos sociais, bem como a possibilidade de que o conteúdo sistematizado por elas seja difundido.

Contudo, interessa-nos destacar a perspectiva dialética da existência de mulheres negras educadoras que, ao vivenciarem experiências em uma sociedade moderno/colonial, desenvolvem conhecimentos críticos e emancipatórios sobre a realidade vivida, contribuindo para a construção de teorias e práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social (PINHO, 2020, p. 21).

Para tanto, recorreremos à pedagogia feminista negra como uma forma



alternativa para encontrar explicações científicas para o fenômeno educacional através do pensamento feminista negro (PINHO, 2020, p. 21). Patricia Hill Collins reconhece a experiência vivida por mulheres negras como critério de significação para o conhecimento que se produz voltado para a promoção da justiça social (COLLINS, 2020, p. 148). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o ato de resistir às opressões promove conhecimentos e práticas que refletem nas práticas pedagógicas de professoras negras.

Metodologicamente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema, pesquisas documentais sobre as legislações que regem as políticas educacionais que enfocam o ensino da história e cultura afro nos dois países, entrevistas narrativas, complementadas por visitas, conversações informais e notas de campo realizados junto a professoras negras atuantes em cidades do interior de São Paulo, Minas Gerais e Goiás, bem como educadoras populares atuantes na região Oriente da Cidade de Cali, na Colômbia.

O texto está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira sessão abrange uma perspectiva comparativa entre as pesquisas sobre mulheres negras e educação desenvolvidas no Brasil e na Colômbia, com destaque às políticas educacionais que envolvem as questões étnico-raciais e como elas são construídas e aplicadas com a participação de mulheres negras educadoras.

O segundo tópico traz a parte empírica da pesquisa, incluindo entrevistas narrativas realizadas junto às professoras brasileiras e às conversações informais e visitas de campo realizadas junto a um grupo de mulheres negras que integra uma associação sociocultural situada na região oriente da cidade de Cali, também conhecido como Distrito Aguablanca.

Embora essas mulheres atuem em contextos educacionais distintos, formais e não formais, o modo como a educação e as experiências vividas são tratadas em uma perspectiva emancipatória destacam outras diferenças políticas e culturais, mas também aspectos em comum que vão além das opressões, mas estão relacionados a um modo radical de pensar e fazer a prática pedagógica marcados pela solidariedade e empatia em suas dimensões históricas, políticas e afrodiaspóricas.

## **Mulheres negras e educação: experiências, políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil e na Colômbia**

Buscamos destacar o protagonismo de mulheres negras na formação da sociedade brasileira, especialmente no contexto da Educação. Embora haja poucos registros da história de professoras negras, essas mulheres sempre



tiveram um papel pedagógico ao realizar o cuidado de crianças e jovens de diferentes identidades étnico-raciais. Desde o período colonial, é possível perceber o movimento de resistência cultural de mulheres negras por meio do cuidado que também pode ser compreendido como um dos princípios fundamentais da educação (FREITAS, 2015, p. 44).

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

De diferentes modos, essas mulheres resistiram à dominação e à imposição cultural colonizadora. Mais do que isso, elas construíram efetivamente aspectos culturais e políticos da história do país e da educação de crianças e jovens. Assim, construíram tradições intelectuais que ainda influenciam as práticas pedagógicas de mulheres negras educadoras, tendo em vista o lugar social comum que compartilham coletivamente (PINHO, 2020, p. 24).

Comprometidas politicamente e epistemologicamente com Movimento Negro e com a produção de conhecimento, essas mulheres trouxeram para o campo da Educação, Ciências Humanas e Sociais o diferencial da perspectiva negra decolonial brasileira que vêm descolonizando a educação no Brasil. Na década de 1990 era possível notar o desdobramento da perspectiva negra na teoria educacional, que pode inclusive ser considerada como parte da produção decolonial latino-americana (GOMES, 2020, p. 223).

Considerando que a maior parte do quadro de profissionais docentes da educação básica é, historicamente, composto por mulheres, podemos considerar que as mulheres negras educadoras tiveram um papel crucial para o estabelecimento da perspectiva negra na teoria educacional. Desse modo, a problemática da feminização do trabalho docente também assume uma dimensão dialética, tendo em vista que as mulheres, especialmente negras, que exerciam o trabalho docente, ocupavam esse lugar como um espaço de afirmação política, objetivamente e subjetivamente.

Após a abolição as perspectivas de profissionalização para as mulheres negras continuam precárias. Analisando o processo de "feminização do trabalho docente no Brasil", podemos observar o fato de que a ocupação do magistério primário era exercida, notadamente, por mulheres de classe média (ALMEIDA, 1998, p. 28). Apesar da história das mulheres negras no magistério brasileiro ser marcada por uma série de ausências e limitações, isso não quer dizer que essa história não exista (FREITAS, 2015, p. 78).

Devido aos resquícios de desigualdade do colonialismo, o número de mulheres negras no magistério foi historicamente reduzido. Contudo, elas





desempenharam um papel fundamental na construção da igualdade racial no Brasil, superando obstáculos socialmente impostos e estigmas culturalmente estabelecidos. (FREITAS, 2015, p. 84). Em relação ao estabelecimento das políticas educacionais com foco no ensino da história e cultura afro-brasileira, as mulheres negras educadoras brasileiras também tiveram um importante papel, tanto para implementação da legislação, quanto para execução delas. As experiências pedagógicas antirracistas em sala de aula, a formação continuada e a elaboração de legislações são, geralmente, lideradas por mulheres negras educadoras ou conduzidas por elas (SILVA, 1998, s.p).

No Brasil, a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher, negra, educadora e militante do Movimento Negro, assumiu a importante função de Conselheira Nacional e relatora do parecer regulamentador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que orienta Lei nº 10.639/2003. Apesar de contar com mais de vinte anos de vigência, os objetivos da lei ainda são um ponto de discussão para os movimentos negros, pois considera-se que a temática ainda não é contemplada de forma consistente nas instituições de ensino.

Importante salientar que a defesa da efetivação da lei 10.639/2003 é também a defesa pela garantia de direitos sociais básicos, como o acesso à educação, às origens familiares e à história dos ancestrais em contextos afrodiaspóricos (SANTOS; FRANCO, 2022, p. 27). De acordo com as DCNERER, uma educação pautada na valorização da diversidade étnico-racial em seus aspectos culturais e políticos, é capaz de promover a formação de sujeitos comprometidos com o exercício de direitos sociais, políticos e econômicos de maneira equitativa. Esse tipo de educação é capaz de ensinar as pessoas a se relacionarem de modo horizontal, superando os sentimentos de hierarquia e preconceitos estabelecidos pelas desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Sendo assim, o acesso a esse conjunto de elementos é de fundamental importância para a construção da autoestima, identidade e pertencimento social dos sujeitos negros e para a criação de senso de coletividade, cidadania e respeito às pessoas de distintas origens raciais. Entretanto, desde a colonização e devido aos seus efeitos tardios na atualidade, esse direito ainda é negligenciado. Pessoas de ascendência africana em diferentes contextos geopolíticos, econômicos e sociais, são hegemonicamente formadas por uma perspectiva cultural e histórica única, geralmente pautada em uma visão eurocêntrica, que apresenta a história do povo afrodiaspórico de modo equivocado e reducionista (SANTOS; FRANCO, 2022, p. 27).

Diferente de como acontece no Brasil, na Colômbia não há uma legislação



específica para o ensino da história e cultura afro. Contudo, há políticas estatais em torno da etnoeducação que visa assegurar a autonomia de grupos culturalmente distintos a preservarem sua cultura própria, ou seja:

[...] formar seus indivíduos para exercer a capacidade social de decisão mediante o conhecimento dos recursos de sua cultura, tendo em conta os valores do grupo étnico que permitam um reconhecimento e relações com outras culturas e a sociedade hegemônica em termos de respeito mútuo (CARAZO; VERGARA; MARTÍNEZ, 2016, p.141, tradução própria).

A partir de 1976, o Ministério de Educação Nacional (MEN) começou a se preocupar em promover o respeito às diferentes culturas por meio da reestruturação do sistema educativo. Essa mudança visava assegurar aos diferentes grupos étnicos a possibilidade de elaborar seus próprios currículos. Com a Constituição de 1991 a etnoeducação foi implementada, estabelecendo em seu oitavo artigo a obrigação do Estado e das pessoas proteger as riquezas culturais e naturais da nação (COLÔMBIA, 1991).

Importante destacar que a preservação das formas tradicionais das comunidades de promover a socialização e a educação foram reivindicações dos movimentos sociais indígenas e afro colombianos entre os anos 1970 e 1980, como uma forma coletiva de resistência ao colonialismo cultural (CARAZO; VERGARA; MARTÍNEZ, 2016, p. 149-150).

Em 1993, foi promulgada a Lei das Comunidades Negras da Colômbia (Lei nº 70/1993) que define que o Estado deve reconhecer as comunidades afro-colombianas e assegurar seus direitos. Para isso, o MEN elaborou a política de etnoeducação para as comunidades negras. A primeira legislação em etnoeducação derivada da constituição é a Lei Geral de Educação (nº 115/1994), que em seu terceiro capítulo estabelece a educação para grupos étnicos (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016, p. 151).

No que se refere à atuação de mulheres afro-colombianas educadoras, não foram encontrados registros sobre o trabalho de mulheres negras relacionado à educação no período colonial e pós-abolição. Em um contexto mais contemporâneo, pesquisas apresentam alguns aspectos em comum sobre como suas experiências sociais refletem em suas identidades profissionais e em suas práticas pedagógicas (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016; GARRIDO; CABEZAS; RIVILLA, 2017).

Piedad Carazo, Diana Vergara, Amando Martínez (2016) realizaram um estudo de caso com María del Carmen Paz Wilches<sup>2</sup>, uma professora negra com mais de quarenta anos de atuação no município de San Onofre, no Caribe colombiano. Assim como ocorre no Brasil com a aplicação inconsistente da lei





10.369/2003, na Colômbia também há dificuldades para a implementação prática da etnoeducação.

De acordo com os autores, no período pós-abolição em Cartagena, muitas pessoas migraram para a região de San Onofre, formando comunidades majoritariamente afrodescendentes que preservam e transmitem oralmente suas sabedorias ancestrais. Em 2013, foi implementado o Projeto Educativo Comunitário (PEC) que visava contemplar a cultura das comunidades, integrando formação em Direitos Humanos com enfoque diferencial de gênero nos diferentes níveis de ensino. O PEC fazia parte do Plano de Desenvolvimento Municipal 2012 - 2015, cujo objetivo era reelaborar o tecido social, promover a melhoria da qualidade de vida por meio de programas locais e regionais que poderiam reduzir as desigualdades (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016, p. 149).

As instituições de ensino deveriam ajustar seus projetos educativos de acordo com o PEC. No entanto, notou-se uma ausência da participação da comunidade educativa nos espaços de construção e decisão, pois pouco se dava importância para políticas públicas voltadas para os direitos, gênero e cultura. Além disso, os professores(as) e estudantes não tinham formação suficiente para abordar o conteúdo do plano de forma contemplativa e as práticas pedagógicas excludentes desmotivaram os discentes, promovendo altos índices de evasão e violência escolar (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016, p. 149-150)

As primeiras professoras afrodescendentes em San Onofre começaram a atuar sob um regime especial que regulamenta as condições de ingresso, exercício e estabilidade dos profissionais de diferentes níveis de ensino, com exceção do ensino superior (Decreto 227 de 1979). O primeiro concurso de docentes etnoeducadores ocorreu em 2008 sob o Decreto 3323 de 2005, incluindo a prova discursiva e outras etapas na seleção, como entrevista e apresentação de uma proposta de aplicação prática às comunidades.

As Diretrizes para a Cátedra de Estudos Afro colombianos (Lineamentos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) foram desenvolvidas pelo MEN e são resultado do trabalho coletivo da Comissão Pedagógica Nacional das Comunidades Afrocolombianas. As diretrizes foram incluídas na didática de ensino das professoras afro, desempenhando a importante função de dinamizar o processo de ensino e fortalecimento da identidade dos(as) alunos(os), de suas famílias e comunidades. No entanto, a falta de recursos inviabilizou uma formação adequada para os(as) professores(as), produção de materiais, elaboração de currículos e outras ações que contribuíram para o avanço da implementação de uma política educativa consistente (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016, p. 151).

Apesar da ausência de recursos, o estudo de caso com a professora Maria del Carmen Paz Wilches demonstrou que suas experiências sociais e formativas



como a participação em movimentos, associações e projetos que abrangem a temática da cultura, etnoeducação e direitos humanos influenciam positivamente suas práticas pedagógicas da professora que de maneira autônoma, assumiu a participação em projetos que visam a geração de condições de desenvolvimento e paz para o território.

Além disso, os relatos de sua história de vida demonstram que os valores culturais apreendidos no ambiente familiar como solidariedade, união, respeito, transmissão geracional de costumes e tradições, responsabilidade, educação, liderança, dentre outros, foram herdados de seu compromisso com sua comunidade e que também se fazem presente em suas práticas pedagógicas, inclusive como aporte para a prática da etnoeducação (CARAZO; VERGARA; MARTINEZ, 2016, p. 163, 164).

Dominguez Garrido, Ruiz Cabezas e Medina Rivilla (2017, p. 124) compartilham as narrativas e experiências de dez professoras afrodescendentes atuantes no município de Santa Marta, também situado na região do Caribe colombiano. As professoras atuantes em diferentes áreas com cerca de quinze anos de experiência docente, trabalham em zonas urbanas e rurais vulnerabilizadas pela desigualdade sócio racial e pelas situações de violência.

De modo geral, todas as professoras ressaltam a importância de valorizar os diferentes pontos de vista desde a perspectiva da diversidade cultural. O contato com a grande diversidade cultural estimula uma comunicação e colaboração contínua com as comunidades com as quais trabalham. Nesse sentido, as professoras reconhecem que as famílias e comunidades são verdadeiras fontes de aprendizagem para os estudantes e para elas próprias fortalecerem suas práticas pedagógicas (GARRIDO; CABEZAS; RIVILLA, 2017, p. 124).

No contexto rural, as professoras desenvolvem práticas pedagógicas multiculturais, propiciando diálogos interculturais, conhecimento e o reconhecimento de diferentes grupos étnicos nas instituições de ensino. No contexto urbano, trabalham com estratégias pedagógicas que propiciam o reconhecimento e a valorização da identidade afro (GARRIDO; CABEZAS; RIVILLA, 2017, p. 130, 131).

Nesse sentido, as professoras afrodescendentes atribuem valor ao seu desempenho profissional como etnoeducadoras por desenvolverem práticas que propiciam o fortalecimento da identidade e autorreconhecimento da comunidade estudantil como afrodescendentes e indígenas. As professoras destacam em todos os conteúdos as tradições e saberes de cada cultura, tanto nos projetos em que elaboram, quanto nos conteúdos das disciplinas. Com relação às estratégias de ensino, as professoras destacam a importância de explorar a criatividade e utilizar mitos, lendas e contos transmitidos geracionalmente, pois esses recursos



são ferramentas para abordar a identidade e prevenir conflitos entre as diferentes comunidades (GARRIDO; CABEZAS; RIVILLA, 2017, p. 125, 131).

Durante a análise dessas pesquisas, partimos do pressuposto de que as experiências sociais de mulheres afro-latino-americanas educadoras, brasileiras e colombianas, tendo sido marcadas pelas nuances do racismo, do sexismo e das desigualdades de classe, demandam formas de resistência alternativas. Uma vez que o sistema subverte as diferenças, transformando-as em desigualdades, a tripla discriminação que as mulheres negras latino-americanas sofrem as mantém em maior proporção e historicamente nos grupos mais explorados (GONZALEZ, 2018, p. 314).

Importante salientar que a perpetuação do racismo latino-americano é “sofisticado” o bastante para manter mulheres e homens negros e indígenas em lugares sociais subalternizados, retroalimentando o “trauma” da colonização (KILOMBA, 2019, p. 40) seja pela ausência estrutural de oportunidades educacionais e profissionais, seja pela imposição da ideia de que alguns espaços de poder - como o campo de produção de conhecimento - são inacessíveis ao “outro”. Inegavelmente, ao superarem as expectativas educacionais e ocuparem as instituições de ensino como estudantes e, posteriormente, como professoras, direta ou indiretamente, essas mulheres somam às suas identidades profissionais um caráter emancipador que se manifesta também em suas práticas pedagógicas, sistematizando um modo de conceber a educação aliado a transformação social (PINHO, 2020, p. 21).

Diante dessa breve análise histórica e bibliográfica sobre as contribuições de mulheres negras educadoras em alguns contextos do Brasil e na Colômbia, nos interessa compreender como suas experiências e conhecimentos, mesmo em contextos históricos e geopolíticos distintos, confluem quanto à proposição de práticas pedagógicas emancipadoras em relação ao ensino das relações étnico-raciais. Para isso, abordamos no próximo tópico a parte empírica da pesquisa realizada junto a mulheres negras educadoras de regiões sudeste do Brasil e do oriente de Cali, na Colômbia<sup>3</sup>.

### **Aproximações entre as experiências e narrativas de professoras afro-brasileiras e educadoras populares afro-colombianas**

Nesta sessão apresentamos algumas reflexões resultantes da parte empírica da pesquisa que, a primeiro momento, consistiu na realização de entrevistas<sup>4</sup> junto a quatro professoras negras brasileiras atuantes em municípios do interior de São Paulo, Goiás e Minas Gerais, respectivamente. As professoras participantes atuam na Educação Básica e são responsáveis por



ministrar a disciplina de Sociologia, conteúdos de Ciências Humanas e Linguagens nos anos do Ensino Médio. Resultado das atividades de pesquisa realizadas durante o estágio na Colômbia, realizamos também conversações informais e notas de campo durante as visitas às associações sociais lideradas por educadoras populares afro-colombianas na região Oriente de Cali.

Utilizamos a metodologia das produções narrativas para as entrevistas realizadas com as professoras brasileiras. As “produções narrativas” (BALASCH; MONTENEGRO, 2003) provêm da proposta teórico-política dos “conhecimentos situados” (HARAWAY, 1995) que admite que todo conhecimento surge da interação do(a) sujeito(a) com sua localização em uma rede de relações que produz experiências e falas.

Durante a análise das entrevistas, identificamos cinco grandes temas que foram abordados nas narrativas das participantes: memórias da infância; trajetória escolar; trajetória acadêmica; trajetória profissional; e marcas descolonizantes. Denominamos de “marcas descolonizantes” os processos de agência das professoras que atravessam suas trajetórias, em diferentes momentos e de diferentes formas, promovendo ações de resistência e rupturas de lugares sociais, estereótipos e, sobretudo, modos de aprender e ensinar sobre as relações étnico-raciais, partindo de suas formações acadêmicas, profissionais, bem como de suas experiências sociais enquanto mulheres negras. Dada a extensão das produções narrativas, enfocamos para esse momento da discussão o tema “marcas descolonizantes”.

Um aspecto em comum que marca a trajetória das professoras entrevistadas é o fato de que o ambiente familiar representava um espaço de fortalecimento da identidade étnico-racial, ainda que, especialmente suas mães, não tivessem construído o que convencionamos chamar “letramento racial” por meio da educação formal, mas especialmente por suas vivências enquanto mulheres negras.

Nefertari<sup>5</sup>, 28 anos, professora moradora da região da Brasilândia em São Paulo, relatou que quando criança não sabia nomear as agressões que sofria na escola, mas já tinha atitudes de defesa com relação às discriminações direcionadas a sua estética. Sua mãe sempre valorizou sua negritude por meio de penteados afro e da religiosidade de matriz africana. Isso, de algum modo, fez com que Nefertari construísse uma identidade étnico-racial resistente. Os professores não abordavam o ensino das relações étnico-raciais, tampouco interviam em situações de racismo no ambiente.

Olha, eu acho que na escola não havia esse debate assim, colocado, sobretudo nessa ótica que a gente nomeia antirracista. Não havia essa preocupação no trato. Então a leitura, por exemplo, de História, era essa “oficial”. Essa discussão sobre os movimentos populares de resistência,



não havia. E eu lembro que entre os meus colegas também não tinha essa consciência, de trabalhar a questão racial. No ensino médio eu senti que as pessoas tinham um pouco mais de consciência e mais respeito. Mas eu sempre, desde pequena na escola – e eu faço essa leitura de que só meio tarde eu fui perceber – havia muitas atitudes racistas, que a gente quando é criança, a gente não percebe tanto. Não sabe nomear. Porque a minha mãe, por exemplo [...] ela não tinha um repertório assim, absurdo, mas ela nunca falou “ah, você tem que alisar o seu cabelo e não sei o que”. Acho até que por conta religiosidade dela, da vida dela, ela sempre fez questão de evidenciar a nossa negritude. Então ela arrumava o meu cabelo com trança, com tererê [...] e essa estética sempre foi alvo de piadas, né. De atitudes racistas, por parte das crianças, desde a escola até o ensino médio. Mas eu sempre tive atitudes de defesa, assim. Inclusive até com pessoas negras que reproduziam isso na escola. (NEFERTARI, 2023).

A princípio, o ambiente universitário se mostrou como um lugar de pouca referência para Nefertari, dada a pouca abordagem de referenciais teóricos negros e a quantidade majoritariamente branca de estudantes e professores. Nesse ponto do diálogo, perguntei a Nefertari se, para além dos espaços formativos complementares na universidade, ela teve um contato consistente com referenciais teóricos que abrangem as questões étnico-raciais enfocando na negritude. Ela relatou que teve contato com poucos referenciais teóricos produzidos por autores ou autoras negras(os) e em geral, alguns professores reduziam o debate racial ao identitarismo ou ao debate pós-moderno, considerado um enfoque menos relevante teoricamente que os clássicos.

[...] Eu até falava que a aula, o momento de aula, é só um momento de aprendizado muito pequeno, diante de outras coisas que a gente aprendia no pátio, no D.A [diretório acadêmico] e na rua. Dentro do nosso curso, da nossa grade curricular a única demanda de questão racial que a gente foi ter foi mais no curso de Antropologia, sobretudo nos cursos que – eu faço a leitura, dentro dos cursos que o John ministrava, que eu acho que foi uma discussão importante. Acho que foi o único espaço que eu tive uma discussão racial. (NEFERTARI, 2023)

Contudo, a professora destacou que a coletividade foi uma estratégia importante para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial no espaço acadêmico e posteriormente, para consubstanciar a sua formação profissional com relação ao acesso a referenciais teóricos que contemplassem as discussões de temáticas raciais que não eram abordadas nas ementas do curso. Desse modo, o contato com coletivos de estudantes negros(as), grupos de estudos com enfoque nas referidas temáticas, e sua própria experiência social enquanto



mulher, negra e educadora em contextos diversos, foram partes complementares fundamentais para sua formação.

O meu [processo de] “tornar-me negra” estava ali no meu repertório desde a infância mesmo, por conta das experiências que eu vivi ali, dentro do terreiro com a minha mãe [...]. Mas a consciência nesse sentido de “não, isso aqui é a minha estética, isso aqui é o que eu sou e eu não vou abrir mão”, foi a partir dessa questão de começar a ter acesso ao rap e ao movimento hip-hop e começar a me relacionar com pessoas negras, me relacionar tanto afetivamente, já na adolescência, quanto com amizades, que eram uma galera mais politizada, muito dentro desse movimento cultural. Quando eu entrei na universidade, essas questões que já estavam aguçadas na minha experiência por conta do movimento hip-hop e isso se colocou de uma forma maior [...] Na época em que eu entrei na UNESP já tinha muita gente organizada dentro do coletivo de estudantes negros<sup>6</sup>. [...]. Essas pessoas trouxeram essa experiência teórica também, de ter acesso às leituras do Clóvis Moura, do Fanon e as rodas de conversa que a gente tinha, os cines debates, essas coisas acho que foram momentos de conscientização no sentido mais amplo da coisa, para além da minha experiência individual. (NEFERTARI, 2023)

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

Acho que toda essa trajetória política, cultural e intelectual me municiou para ter uma prática antirracista no meu cotidiano, nos conteúdos que eu trabalho, na forma como eu trabalho e de agência também a como lidar com essas violências (NEFERTARI, 2023).

Nesse sentido, Nefertari não dissocia de sua experiência profissional o conhecimento e o posicionamento teórico, político e epistemológico que construiu ao longo de sua trajetória de vida enquanto uma mulher negra. Pelo contrário, faz questão de enfatizar esse processo e reivindicar no seu cotidiano profissional as ausências de referenciais e práticas de uma educação para as relações étnico-raciais que ela teve durante sua formação.





Candace, 35 anos, iniciou sua vida profissional em 2012 em uma instituição escolar do estado de Goiás. Para ela, suas experiências enquanto criança, jovem, mulher e professora negra, sobretudo no ambiente escolar e universitário como estudante e atualmente como professora, constroem um aspecto de sua subjetividade resistente aos desígnios do racismo que se manifestaram de diferentes formas nesses espaços durante sua trajetória. Ela relatou que sempre teve consciência de sua identidade étnico-racial, principalmente porque sua mãe sempre teve o costume de fortalecer sua autoestima e de seus irmãos desde suas características negras, especialmente o cabelo.

[...] minha mãe sempre nos ensinou a nos defender do racismo. Até porque ela passava por isso. Então a consciência étnico-racial sempre tive. Sempre a gente cresceu entendendo que o mundo é racista e que a gente precisava se defender. Sempre a gente cresceu entendendo que o mundo é racista e que a gente precisava se defender" (CANDACE, 2023).

Embora também sentisse uma falta de pertencimento no espaço universitário por perceber a diferença sócio racial entre as pessoas que eram maioria naquele ambiente, sua experiência foi se tornando positiva, principalmente após ter começado a participar das atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Para Candace, a troca de experiências com outras pessoas negras na universidade e as discussões sobre referenciais teóricos produzidos por intelectuais negros(as) foi algo essencial para seu processo de criação de pertencimento em lugares de construção de conhecimento.

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

Tendo como base esse breve histórico da trajetória formativa e das experiências sociais enquanto mulher negra educadora, Candace constitui sua identidade profissional de modo a propiciar aos seus/suas estudantes,



majoritariamente negros(as), a formação que ela não pôde ter:

[...] eu não quero que pessoas como eu se sintam invisíveis na escola. Não se sintam incapazes, por exemplo: tem estudantes na escola que eu convivo que tem o mesmo perfil que eu tinha, de não ser uma pessoa que aparece, de ser uma pessoa mais centrada, de ter uma personalidade mais... não tão assim, expansiva, mas que precisam ser vistas, elas precisam sentir que elas são vistas e que elas são importantes naquele espaço. A maioria dos meus alunos são negros, mas às vezes eles não tem a percepção de que são e que de algumas questões que eles sofrem é porque são negros e negras. Então assim, quando eu faço essas escolhas eu quero, como o [Kabengele] Munanga fala “não se trata de negar a experiência, a existência de alunos não negros. Trata-se de promover a diversidade [...]”. Não que eu vou dar voz, mas se eu busco tratar de maneira igualitária principalmente com afeto [...]. (CANDACE, 2023)

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

Aretha é uma professora de 28 anos de idade, atuante na rede de educação estadual de cidades do interior paulista. É filha de pais negros, cujos familiares ascendentes também são majoritariamente negros. Aretha não gostava de frequentar o ambiente escolar, principalmente pelos episódios de racismo que vivia naquele contexto.

A escola, no geral, não era um espaço onde eu gostava muito de estar, porque desde pequena, minha mãe fazia trancinhas no meu cabelo, então era um espaço onde eu não me sentia muito presente ali. Nos anos iniciais [...] de certa maneira, eu tinha uma referência ali dentro de casa. Mas isso não impediu que eu tivesse vontade, por exemplo, de não usar tranças pelo bullying que eu sofria na escola. [...] eu estudei em escola pública, perto da casa onde meus pais moravam. Minha mãe ia até lá porque sempre que ela me deixava na porta eu não queria entrar, sempre queria ficar com ela, fazer às vezes uma "choradeira", mas eu sentia como um ambiente um pouco inóspito. (ARETHA, 2025)

Durante seu ensino médio, Aretha foi aluna bolsista em uma instituição de



ensino particular. Nesse período, ela considera que já tinha uma maior percepção do racismo no espaço escolar e identificou que a reprodução do racismo era presente. Tendo em vista que o ambiente escolar é um dos principais espaços de construção da identidade dos sujeitos que integram a comunidade escolar, podemos considerar que os episódios de racismo que Aretha vivenciou durante sua trajetória escolar, interferiram significativamente na sua noção de pertencimento naquele espaço, bem como na sua autoestima intelectual que devido a todo esse conjunto de fatores, era inferiorizada. A ausência de práticas pedagógicas que afirmassem positivamente a diversidade étnico-racial, de intervenções que contribuíssem para a não reprodução do racismo no ambiente escolar, corroboram a sensação de não pertencimento de Aretha à escola, afetando seu desempenho escolar.

O ingresso na universidade, para Aretha, também foi marcado por um estranhamento, no entanto, sua autoestima estética e intelectual já estava fortalecida. Sua turma foi uma das que mais tiveram estudantes negros(as) no curso, o que, em alguma medida, proporcionou um sentimento de pertencimento que Aretha desconhecia até então.

Aretha e outros(as) estudantes mobilizaram a construção de um coletivo, cujos objetivos eram: promover acolhimento aos(as) ingressantes(as) negros(as); realizar discussões teóricas sobre as relações étnico-raciais em diferentes contextos; planejar e realizar projetos educacionais de cunho antirracista.

Meu pertencimento durante esses últimos anos [de faculdade] não se constituiu baseado na teoria ou autores apresentados em sala de aula; eu fui construída por esse movimento que a gente fazia dentro do coletivo que era um debate teórico sobre autores negros e, de certa forma, a gente conseguiu ocupar e trabalhar muito bem isso dentro desse espaço. [...] Fora que, enquanto pessoa negra, o debate étnico-racial me atravessa totalmente. Então entender a importância da gente se valorizar e construir dentro de um espaço acadêmico, dentro de uma instituição de educação, um lugar onde eu pudesse falar de um tema que tange as minhas vivências, que tange as minhas experiências, eu achei fundamental. Eu fazia muita questão de ficar dentro do coletivo. (ARETHA, 2025)

Atualmente, embora Aretha se reconheça no papel de docente, tornar-se professora foi um processo que também abrangeu as adversidades do processo de tornar-se negra<sup>7</sup>. Uma vez que sua infância e adolescência foram marcadas por aspectos de invisibilidade e desvalorização, o sentimento de inferioridade e incapacidade intelectual deixavam Aretha insegura para assumir e exercer seu papel de destaque como educadora. Por outro lado, identificar a falta que o contato com uma educação emancipadora que discutisse positivamente



conteúdos sobre as relações raciais, a história e cultura africana e afro-brasileira fez em seu processo formativo, de algum modo, mobiliza Aretha a se posicionar como sujeita ativa na construção dessa oportunidade para seus/suas alunos(as).

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

Beatriz, de 53 anos, veio de uma família que visualizava os estudos como um meio de transformação da realidade dos mais jovens. Segundo ela, a escola poderia ter causado danos fortes na construção de sua identidade, devido aos episódios velados de racismo reproduzidos no ambiente escolar que frequentou.

[...] a escola era seletiva e colocava as fileiras de pessoas, que na maior parte eram pessoas negras que não se desenvolviam bem pedagogicamente e iam separando. E aí também nas festas, principalmente nas festas juninas, faziam os pares de meninas e meninos brancos. As crianças negras, se houvesse um menino(a) dançariam. Senão, não dançaria. [...] Algo que eu sempre relato é que na época, os agentes, inspetores, olhavam os nossos cabelos para ver se tinha piolho. Só que o cabelo das pessoas negras eles nem olhavam, “porque era tão ruim que nem piolho entrava”. Eu ouvi isso... eu acho que eu tinha uns 8 ou 9 anos de idade. Então a escola já não era esse ambiente acolhedor. (BEATRIZ, 2025)

Beatriz cursou Letras em uma instituição de ensino superior no Sul do país, durante os anos 1990. Segundo ela, as ementas das disciplinas cursadas na graduação não contemplavam os estudos literários afro-brasileiros.

Atualmente, além de professora, Beatriz também coordena uma escola de educação básica de tempo integral no interior de São Paulo. O início de sua carreira docente, ou seja, o processo de tornar-se professora, convergiu com a construção da sua identidade racial e seu processo de tornar-se negra. Para



buscar suprir lacunas formativas relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais, a professora cursou disciplinas como aluna especial em instituições que ofertavam conteúdos sobre letramento racial e temas a fim. Beatriz compartilhou um episódio que ilustra esse processo:

Eu estava dando aula no 8º ano e tinha na apostila um conteúdo falando sobre o Andy Warhol. E eu sempre gostei de fazer esse cruzamento com personalidades negras, fui buscar o Basquiat. Mostrando as obras do Basquiat, falei: "ele era um jovem, negro, morreu prematuramente...". Quando eu falei que ele era um jovem negro, um aluno falou: "Professora, isso é racismo". E eu perguntei "como isso é racismo, gente? Eu sou uma mulher preta, pobre...". Aí eles viraram e falaram assim para mim: "mas a senhora não é negra". Quando eles falaram aquilo para mim, eu tive um impacto muito forte e eu me questionei "como esses alunos estão me vendo?". Isso é preocupante. Então eu achei que eu precisava trazer esse letramento para eles. [...] Hoje eu sou coordenadora e professora e às vezes as pessoas olham e falam assim: "mas você não parece coordenadora". E aí eu falo para elas "mas coordenadora parece como? Como você imaginou que seria uma coordenadora?". Aí a gente já sente pelo fato de ter uma coordenadora negra e de você também ocupar alguns espaços que eles acham que você não tem que estar ali (BEATRIZ, 2025).

A narrativa de Beatriz nos permite conjecturar que a presença de mulheres negras em espaços de construção de conhecimento e liderança, de algum modo, tensiona as relações raciais no ambiente escolar, de modo a fazer emergir debates necessários que ela busca inclusive abordar de modo interdisciplinar e direto em suas aulas e nos momentos de formação pedagógica do corpo docente.

A professora identifica que seu engajamento intelectual e político no campo da educação tem como base o modo como sua família pensava a educação como um meio de obter oportunidades melhores e, portanto, considera que suas experiências sociais enquanto mulher, negra e educadora, não se dissociam no processo de construção de sua identidade profissional. Desse modo, buscar efetivar a Lei 10.639/2003 no cotidiano formativo de professores(as) e alunos(as) também faz parte da identificação das ausências e consequências que um currículo diversificado teve em sua formação.

Em Cali, dialogamos com as educadoras Liliana e Doris, 32 e 43 anos, lideranças de uma associação sociocultural e educadoras populares em comunas no Oriente da cidade, onde nasceram, cresceram, vivem e atuam. Esta região que é muito estigmatizada pela população em geral pelo fato da maior parte da dos moradores serem negros, vítimas do deslocamento forçado decorrente dos



conflitos entre os atores armados na região do Pacífico colombiano.

Um aspecto comum que mobiliza a atuação de Liliana e Doris é o fato de que acreditam na necessidade de contribuírem para a manutenção e prosperidade do território em que vivem. Nesse sentido, o cuidado voltado para juventude negra e periférica extrapola as dimensões da filantropia e se envolve com o compromisso político de buscar propiciar oportunidades educacionais e formações sociopolíticas aos(às) jovens que vivenciam a discriminação racial em diferentes contextos da cidade, inclusive nas instituições de ensino.

Segundo Bayona-Rodriguez, Rueda-Delgado e Ome (2022, p. 69), nos últimos anos, a problemática do acesso à educação superior tem se intensificado, tendo em vista que vêm se tornando uma tendência global a diminuição do investimento público na educação superior sob justificativa do Estado de priorizar o investimento em gastos mais urgentes como saúde e educação primária.

Pensando nisso e na importância de incentivar e viabilizar o ingresso das juventudes do Oriente de Cali ao Ensino Superior, a coordenação da associação criou um curso preparatório popular Pré-ICFES8 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). Segundo as educadoras, o projeto também foi pensado com um enfoque étnico-racial e de gênero, tendo em vista que no contexto do Oriente de Cali, jovens negros e negras têm suas oportunidades educacionais tolhidas pelo racismo estrutural e pela desigualdade de gênero. Essa realidade torna a superexploração do trabalho das mulheres algo que se perpetua geracionalmente, tendo em vista que a maioria das mulheres da região têm como principal fonte de renda trabalhos informais, dada a ausência de oportunidades de qualificação educacional e profissional.

Além de oferecer um espaço preparatório para que os(as) jovens do Oriente de Cali tenham condições minimamente equivalentes às condições de outras juventudes não vulnerabilizadas, o Pré-ICFES também é um espaço de formação sociopolítica com o objetivo de formar sujeitos conscientes da realidade em que vivem e potencialmente agentes multiplicadores da transformação social. Liliana menciona que desde o início do projeto, cerca de setenta jovens da comunidade foram aprovados em diferentes cursos de instituições de Ensino Superior.

As palavras de Liliana e Doris transmitem a ideia de que, para elas, a associação representa um espaço de encontro para a comunidade e de construção de possibilidades para viver de modo a desconstruir as narrativas de opressão. Nesse sentido, apesar das dificuldades materiais para manutenção do projeto, a vontade política movida por uma “aposta revolucionária de vida” (palavras de Liliana) feita por meio da educação, é algo que mobiliza a coordenação da associação a manter o projeto, vislumbrando formas de





proporcionar a emancipação coletiva e de manutenção dos valores ancestrais para as próximas gerações.

Diante do compartilhamento de experiências sociais e profissionais de mulheres negras educadoras afro-brasileiras e afro-colombianas, reconhecemos as distinções entre os processos de racialização que as vivências em diferentes países latino-americanos podem proporcionar, mas também destacamos algumas aproximações marcadas por elementos que caracterizam a experiência moderno-colonial dessas mulheres. A título de considerações finais, apresentamos essas reflexões a seguir.

### **Considerações finais**

O racismo latino-americano é tão refinado a ponto de manter a subordinação de mulheres, negros(as) e indígenas (GONZALEZ, 2018, p. 312). Contudo, há alguns processos de subjetivação que se produzem nas experiências de mulheres negras educadoras que buscam subverter essa lógica de dominação através de práticas pedagógicas de resistência.

A dimensão afro-diaspórica da experiência de mulheres negras latino-americanas nos ajuda a compreender as aproximações entre as práticas de solidariedade e emancipação coletiva que caracterizam as trajetórias das educadoras participantes da pesquisa. Entendemos essa dimensão afro-diaspórica como um aspecto da agência e a emancipação de sujeitos afrodescendentes por um projeto de libertação coletiva. Essa dimensão representa uma resposta às distintas relações de dominação que se manifestam de diferentes formas em cada país, de acordo com as histórias e contextos geopolíticos que definem a diáspora africana (LAO-MONTES, 2007, p. 51).

No caso das educadoras afro-brasileiras e afro-colombianas, suas experiências em comum, marcadas pelo “racismo genderizado” (KILOMBA, 2019, p. 93), também parecem estar fundamentadas pelos valores de coletividade, solidariedade política, justiça social e afetividade. Estes valores partem de um contato geracional com suas famílias, comunidades e se estendem para suas práticas pedagógicas, forjadas por suas formações acadêmicas, mas também pelas suas experiências enquanto mulheres negras educadoras que, dentre outros objetivos, vislumbram atuar como agentes construtoras de uma formação emancipadora.

Nesse sentido, mulheres afro-brasileiras e afro-colombianas vêm construindo “subjetividades resistentes” que se expressam a partir de uma dimensão política que se constitui internamente (LUGONES, 2011, p. 109). No caso das mulheres educadoras afro-colombianas e afro-brasileiras, podemos



inferir que essas subjetividades resistentes caracterizam suas práticas pedagógicas que se mostram contrárias à lógica de organização social dominante.

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

Por outro lado, as conversações informais e visitas de campo realizadas junto às educadoras populares afro-colombianas trazem elementos distintos com relação ao processo de racialização, mas apontam aproximações com relação ao desejo de manutenção da comunidade, dentre outros meios, pela criação de oportunidades educacionais e fortalecimento da identidade étnico-racial.

Outro ponto relevante é que, tanto na Colômbia com a ausência de recursos para a efetivação plena das políticas de etnoeducação, quanto no Brasil com a inconsistência da lei 10.639/2003 na prática cotidiana escolar, as professoras assumem um papel de destaque ao demonstrarem um engajamento espontâneo em valorizar as diferenças étnico-raciais como uma forma de promoção de uma educação crítica. Nesse contexto, a dialética opressão e resistência se faz notável, pois embora essas professoras não tenham tido acesso ao tipo de educação que buscam promover, o que as tornou vulneráveis às violências interseccionais, tornaram-se agentes da construção de práticas pedagógicas emancipatórias.

## Referências

BALASCH, Marcel.; MONTENEGRO, Marisela. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. In: PICHON-RIVIÈRE, Enrique (Org.). **Encuentros en psicología social**, 1ª Edição. Buenos Aires: Paidós, 2003.

BAYONA-RODRIGUEZ, Hernando.; RUEDA-DELGADO, Gabriel.; OME, Luis Germán. ¿Cómo cobran la matrícula las universidades públicas en Colombia? Evidencia 2009-2019. **Nómadas**, v. 56, p. 67-91, 2022.

BRITO, Luciana da Cruz; MIRANDA, Clícea Maria Augusto de. Diáspora Negra. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTIS, Alex (Org.). **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**, 1ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2023.



CARAZO, Piedad Martinez; VERGARA, Diana Largo de; MARTÍNEZ, Armando Buelvas. Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: um estudio de caso.

**Rev.hist.educ.latinoam**, v. 18, n. 27, p. 139-166, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, abr. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

COLÔMBIA. **Constituição Política da Colômbia**. Bogotá: Imprensa Nacional, 1991.

COLÔMBIA. **Lei nº 115 de 1994**. Define as normas gerais da educação na Colômbia. Bogotá: Editora Nacional, 1994.

DE LIMA, Ludmilla Lis Andrade.; LIMA, Fátima; DE OLIVEIRA, Luiza Rodrigues. Mulheres negras, subjetivação e trauma colonial: bem viver e futuridade. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. Edição Especial, p. 60-77, 2022.

FIGUEROA, Aurora Vergara; HURTADO, Katherine Arboleda. Feminismo afrodiaspórico: uma agenda emergente do feminismo negro na Colômbia. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1201-1223, 2020.

FREITAS, Tais Pereira de. **Tintas pretas e papéis brancos**: educadoras negras e emancipação. 2015. 232p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista campus Franca. (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Serviço Social). Franca, 2015.

GARRIDO, María Concepción Domínguez; CABEZAS, Adiel Ruiz; RIVILLA, Antonio Medina. Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. **Revista Historia de La Educación Latinoamericana**, [S.L.], v. 19, n. 29, p. 111-134, 10 set. 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África. 2018.



HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano, 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

LAO-MONTES, Agustín. Hilos descoloniales: Trans-localizando los espacios de la diáspora africana. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 7, p. 47-79, Dez. 2007.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 2, p. 105-117, 2011.

PINHO, Carolina Santos. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina Santos.; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (Org.). **Pedagogia Feminista Negra**: primeiras aproximações, 1ª Edição. São Paulo: Veneta, 2022.

SANTOS, Gislene Aparecida dos; FRANCO, Júlia Ferreira. EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: desafios para a implementação da lei 10.639/2003. In: JEFFREY, Debora Cristina; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). **20 Anos da Lei 10.639/2003**: trajetos e possibilidades na Educação das Relações Étnico-Raciais. 1ª Edição. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, jul. 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

#### *Agradecimentos*

*Agradeço cordialmente às participantes da pesquisa, à Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), à Profª Drª Maria Juliana Flórez-Flórez, ao Prof. Leonardo Lemos de Souza e ao Rômulo Lopes da Silva.*

Recebido em: 19/08/2024

Aceito em: 13/03/2025