



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

**GABRIELE DA SILVA ANTUNES**

**DOCÊNCIA AFRO-FEMININA: ESCRIVENDO E ENTRELAÇANDO SABERES  
E PRÁTICAS DE PROFESSORAS NEGRAS DA UNILAB-CE**

**REDENÇÃO  
2025**

# **DOCÊNCIA AFRO-FEMININA: ESCRIVENDO E ENTRELAÇANDO SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS NEGRAS DA UNILAB-CE**

**GABRIELE DA SILVA ANTUNES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para a obtenção do título de mestrado interdisciplinar em Humanidades.

Orientadoras:

Profª Drª Jacqueline da Silva Costa

Profª Dra. Juliana Silva Santana

Pesquisadora:

Gabriele da Silva Antunes

**REDEENÇÃO  
2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Antunes, Gabriele da Silva.

A642d

Docência afro-feminina: escrevendo e entrelaçando saberes e práticas de professoras negras da Unilab - Ce / Gabriele da Silva Antunes. - Redenção, 2025.  
173f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Jacqueline da Silva Costa.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Juliana Silva Santana.

1. Professoras negras. 2. Ensino superior. 3. Pedagogia. I.  
Título

CE/UF/BSP

CDD 371

---

*Esta pesquisa é dedicada à Raimunda Amaro da Silva, minha avó.*

*Foi alfabetizada graças a uma professora do bairro, mas não teve condições financeiras ou encorajamento de quem quer que fosse pra continuar seus estudos no Liceu do Ceará (a instituição escolar da época).*

*Aos 93 anos continua espalhando sua magia em solo mucuripense.*

## AGRADECIMENTOS

Conhecendo minha trajetória de perto, parecia improvável que eu chegasse até aqui. Mas apesar de tudo, a sorte continuou ao meu lado quando colocou pra caminhar comigo pessoas sem as quais nada disso existiria ou faria sentido.

Agradeço inicialmente a mim mesma por não ter desistido de acreditar no bom amor. É minha esperança, meu desejo pela mudança que me mantém viva, que faz com que mesmo com mil receios e ansiedades eu continue meu caminho fazendo o que acredito.

Agradeço também à minha família, que começou bem pequena composta pela minha mãe, Marliete Meiry, minhas duas irmãs Amanda e Isadora da Silva e minha avó, Raimunda Amaro. Mas a vida é tão boa que trouxe vocês: Diego Teixeira (meu irmão querido), Vitória Holanda, Ive Holanda (minha sobrinha sublime), Emerson Santos, Brune Souza, Pedro Sahel, Rita Sena, Thayná Colares, Mar Silva, Alane Delmondes, Lívia Raquel, Lia Lemos e Francisco de Assis.

Agradeço ao Coletivo Mapinduzi, espaço de formação e aconchego, onde me faço mulher negra, professora e pesquisadora.

Nas idas e vindas da UECE pude contar com o acolhimento da Gestão Juliana Santana (2024-2025), estudantes engajadas/os que dão significado à docência: Ester Brito, Geovana Pereira, Laina Sousa, Pedro Sampaio, Pedro Silva, Lívia, Douglas, Cecília, Wesley. Obrigada pelo cuidado de sempre e pela companhia no restaurante universitário!

Agradeço a Rede Internacional de Pesquisas em Pedagogia Feminista Negra, fundada no COPENE Nordeste de 2023, mulheres que se tornaram meu sul, referências vivas: Luíza Silva, Day Araújo, Fernanda Araújo, Carolina Pinho e Rívia Santos. Axé, Muntu!

No Mestrado Interdisciplinar em Humanidades encontrei figuras notáveis: João Pedro de Lima, o JPreto, e Antônio Willame, o Jovem Esú. Gratidão pela jornada e pelo carinho de cada encontro.

Importante dizer que a jornada enquanto docente e intelectual em formação tem sido mais cuidadosa graças ao engajamento da psicoterapeuta que me acompanha desde a pandemia, Lidiane Gomes. Nesses anos construímos uma relação respeitosa entre psicóloga-paciente, mas ela não deixa de ser profundamente afetiva. Obrigada, Lidi!

Agradeço especialmente a professora Natália Cabanillas e ao professor Arilson Santos, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. A experiência de ter sido estudante em suas turmas foi grandiosa, mostrando que docência e humanidade não precisam se dissociar no ensino superior.

Agradeço de todo coração ao aceite da professora, militante e intelectual negra Jacqueline Costa a este projeto, por acreditar nesta pesquisa e ter contribuído para sua realização através de sua orientação cuidadosa.

Sem saber se há palavras suficientes para isso, agradeço à minha co-orientadora, intelectual negra, professora e amiga Juliana Santana. Nos meus pensamentos nós estamos rindo e escrevendo no balanço suave de uma rede. Obrigada por ter aceitado co-orientar essa pesquisa, pelas conversas que às vezes começavam em lágrimas e terminavam com um sopro de coragem. Que sorte!

Agradeço e honro todas as ancestrais que me trouxeram até aqui, que sopram seus saberes ao meu ouvido e me dão a certeza de que sou gigantesca e não ando só.

Gratidão às mulheres brilhantes que compuseram a banca linda de avaliação e contribuíram com a leitura deste estudo: Dra. Marcelle Carvalho, Dra. Carolina Pinho e Dra. Natália Cabanillas.

Agradeço ainda à luta histórica do movimento estudantil brasileiro e os frutos que hoje colho das reivindicações do Movimento Negro que me possibilitou ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) durante os 24 meses de mestrado.

Por fim, agradeço e honro profundamente as três mulheres que confiaram a mim suas narrativas e carinhosamente participaram desse estudo: Rosa Negra, a Flor do Sertão; Ayana, a Linda (e brilhante!) Flor e Ayó, a Felicidade.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a práxis docente de professoras negras do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com o objetivo de analisar como suas práticas se articulam com os fundamentos da pedagogia feminista negra. A partir de uma abordagem qualitativa e inspirada na Escrivência (Evaristo, 2020) e na pesquisa centrada em sujeitos (Kilomba, 2019), foram construídas narrativas sensíveis que permitiram compreender a constituição identitária e profissional de três docentes negras — Rosa Negra, Ayana e Ayó. A principal contribuição conceitual do estudo foi a formulação da noção de **docência afro-feminina**, entendida como uma práxis consciente, politizada e afetiva, fundamentada por saberes e práticas históricas de mulheres negras, e que se distingue por seu compromisso com a justiça social, a amorosidade e a valorização das experiências vividas. A pesquisa demonstra que essa docência não é determinada exclusivamente por marcadores de raça e gênero, mas pela articulação crítica com os princípios do feminismo negro, como o diálogo, a interseccionalidade, a ancestralidade, a sala de aula como espaço de nutrição de axé e o uso da experiência como eixo formativo. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que há uma práxis docente diferenciada entre professoras negras da UNILAB, marcada por uma pedagogia comprometida com a dignidade, o bem-viver e a superação de violências estruturais. Conclui-se que a docência afro-feminina, tal como delineada neste estudo, representa uma alternativa potente à lógica tradicional da educação, ao integrar afeto, crítica social e resistência política em suas práticas.

**Palavras-chave:** Docência afro-feminina; pedagogia feminista negra; docentes negras; ensino superior.

## ABSTRACT

This research explores the teaching praxis of Black women professors at the Institute of Humanities of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), aiming to analyze how their pedagogical practices align with the principles of Black feminist pedagogy. Drawing from a qualitative approach inspired by *Escrevivência* (Evaristo, 2020) and subject-centered research (Kilomba, 2019), this study constructs sensitive narratives that shed light on the identity formation and professional experiences of three Black women educators — Rosa Negra, Ayana, and Ayó. The study's main conceptual contribution is the formulation of **Afro-feminine teaching**, a praxis rooted in historical, political, and affective knowledge developed by Black women. This praxis is not solely defined by race and gender markers but by a conscious engagement with the principles of Black feminist thought — including dialogue as a pedagogical foundation, intersectionality as both a theoretical and methodological lens, the classroom as a space of *axé* (vital energy), and the integration of lived experiences as a core element of the learning process. Findings confirm the initial hypothesis that the teaching praxis of these professors is distinct and deeply informed by Black feminist epistemologies. Their work reflects a commitment to justice, affectivity, and the empowerment of marginalized knowledge systems. As such, **Afro-feminine teaching**, as defined in this study, offers a powerful alternative to conventional educational models by integrating care, critical awareness, and political resistance into the heart of teaching.

**Keywords:** Afro-feminine teaching; Black feminist pedagogy; Black women professors; Higher education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|                   |                                                                                              |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LGBTQIAPN+</b> | <b>Lésbicas, Gays, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais, Não binárias</b> |
| <b>UNILAB</b>     | <b>Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira</b>                 |
| <b>IH</b>         | <b>Instituto de Humanidades</b>                                                              |
| <b>CE</b>         | <b>Ceará</b>                                                                                 |
| <b>BA</b>         | <b>Bahia</b>                                                                                 |
| <b>ABNP</b>       | <b>Associação Brasileira de Pesquisadores Negrxs</b>                                         |
| <b>LDB</b>        | <b>Lei de Diretrizes e Bases</b>                                                             |
| <b>EJA</b>        | <b>Educação de Jovens e Adultos</b>                                                          |
| <b>TCC</b>        | <b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>                                                        |
| <b>GT</b>         | <b>Grupo de Trabalho</b>                                                                     |
| <b>CEI</b>        | <b>Centro de Educação Infantil</b>                                                           |
| <b>COPENE</b>     | <b>Congresso de Pesquisadores Negrxs</b>                                                     |
| <b>MNR</b>        | <b>Mulheres Negras Resistem</b>                                                              |
| <b>NEAABI</b>     | <b>Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas</b>                             |
| <b>IBGE</b>       | <b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>                                       |
| <b>INEP</b>       | <b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira</b>                   |
| <b>PFN</b>        | <b>Pedagogia Feminista Negra</b>                                                             |
| <b>CAPES</b>      | <b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b>                           |

|                     |                                                            |
|---------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>SIGAA</b>        | <b>Sistema Integrado de Gestão e Atividades Acadêmicas</b> |
| <b>NS</b>           | <b>Núcleo de Significados</b>                              |
| <b>PROFHISTÓRIA</b> | <b>Mestrado Profissional em Ensino de História</b>         |
| <b>SD</b>           | <b>Sequência Didática</b>                                  |

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

**Quadro 1** – Conceitos operatórios da pedagogia engajada

**Quadro 2** – Resultados da busca com o uso de descritores individuais no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**Quadro 3** – Resultados da busca com o uso de descritores associados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**Quadro 4** – Achados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**Quadro 5** – Resultados da busca com o uso de descritores individuais no Repositório Institucional da Universidade Internacional da Integração Afro-Brasileira (Unilab)

**Quadro 6** – Resultados da busca com o uso de descritores associados no Repositório Institucional da Universidade Internacional da Integração Afro-Brasileira (Unilab)

**Quadro 7** – Síntese dos achados

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                                                                     |     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1   | INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                    | 12  |
| 2   | PARA ALIMENTAR O ORÍ: TORNANDO-ME UMA<br>PEDAGOGA FEMINISTA NEGRA .....                                                                             | 20  |
| 2.1 | “EU VIM DE LÁ PEQUENININHO/ALGUÉM ME AVISOU PRA<br>PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”:<br>TORNAR-ME NEGRA EM CASA, NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE .....     | 23  |
| 2.2 | ELA HABITA MEUS SONHOS:<br>MEU ENCONTRO COM BELL HOOKS E SUA PEDAGOGIA ENGAJADA .....                                                               | 35  |
| 2.3 | GABRIELE DA SILVA ANTUNES, PEDAGOGA FEMINISTA NEGRA:<br>CONSTRUINDO A AUTODEFINIÇÃO COM<br>PATRICIA HILL COLLINS, LÉLIA GONZALEZ E BELL HOOKS ..... | 41  |
| 3   | “MEU MODO DE PENSAR É UM PENSAR COLETIVO:<br>ANTES DE ESTAR EM MIM, JÁ ESTEVE NELAS”: CONSTRUINDO AS<br>BASES DESTA PESQUISA .....                  | 51  |
| 3.1 | OUTRO MODO DE FAZER CIÊNCIA E BEM-VIVER:<br>OS CAMINHOS DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA .....                                                      | 51  |
| 3.2 | O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO É EDUCADOR:<br>ENCONTROS EPISTEMOLÓGICOS .....                                                                         | 63  |
| 3.3 | PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA: CONFLUÊNCIAS LIBERTADORAS .....                                                                                          | 67  |
| 4   | O QUE DESCOBRIMOS ATÉ AQUI SOBRE DOCÊNCIAS NEGRAS:<br>UMA REVISÃO DE LITERATURA .....                                                               | 79  |
| 5   | TRANSGRESSÕES EPISTEMOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA<br>METODOLOGIA .....                                                                                 | 91  |
| 5.1 | CONVERSAR COM PROFESSORAS, CONVERSAR COM INTELECTUAIS:<br>AS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....                                                          | 98  |
| 6   | PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:<br>IDENTIDADE E CAMINHOS FORMATIVOS DE MULHERES NEGRAS DA<br>UNILAB (CE) .....                                  | 103 |
| 6.1 | “A UNILAB É UMA UNIVERSIDADE FORA DA CURVA”:<br>QUAL PAISAGEM CONSTITUI ESSA UNIVERSIDADE? .....                                                    | 103 |
| 7   | “TORNAR-SE NEGRA”: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE SI E A<br>FORMAÇÃO ESCOLAR DE PROFESSORAS NEGRAS DA UNILAB (CE) .....                               | 108 |
| 8   | RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS DE MULHERES NEGRAS NA UNILAB:<br>A DOCÊNCIA AFRO-FEMININA .....                                                            | 136 |
| 9   | “SOMOS COMEÇO, MEIO E COMEÇO”: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                        | 162 |
|     | EPÍLOGO: MULHERES NEGRAS SE MOVIMENTAM COM OS BATUQUES,<br>AO SABOR DO VENTO .....                                                                  | 166 |
|     | REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                   | 168 |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde crianças nós, mulheres negras, aprendemos – de forma rápida e muitas vezes dolorosa – a reconhecer nosso lugar no mundo. A caixinha social destinada a meninas negras, pobres, periféricas, LGBTQIAPN+, com deficiência ou advindas de famílias ditas desestruturadas é um espaço confinado, sombrio, rarefeito e sem portas ou janelas (Gonzalez, 2020; Collins, 2019). No próprio seio familiar ou na escola, mecanismos de opressão e silenciamento gritam aos nossos ouvidos, fazendo tremer nossos ossos, afirmações de que nosso lugar é o da subserviência, da subalternidade. Mas há muitas de nós que quebraram esse silêncio, sem contar as que sucumbiram tentando.

Seria pretensão minha afirmar que falo em nome dessas mulheres ou da parcela plural e numérica que compõe a população de mulheres afro-brasileiras. Por hoje, estou unida a um coro formado por mulheres negras que arranharam a estrutura racista, patriarcal, classista e excludente da Academia brasileira para que, em 2023, fosse possível o meu ingresso na universidade pública. Nos corredores, nas bibliotecas, nas salas de aula, nas salas de espera de coordenações e secretarias, exauridas nós, mulheres negras, nos vemos. Para além de ver, a pretensão aqui é compreender. Desvelar a experiência das mulheres negras no ensino superior, com enfoque em suas práticas docentes e intelectuais.

Meu lócus é, portanto, a universidade pública, especificamente a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo campus Palmares, localizado em Acarape-CE, abriga o Instituto de Humanidades (IH). Além do reconhecimento da vinculação com o programa de mestrado, foi no IH que, como estudante, eu vivenciei uma realidade até então distante dos meus sonhos, quicá da minha realidade: estar na presença e em salas de aula mediadas por professoras e intelectuais negras. Diariamente era possível aprender com intelectuais negras reconhecidas em seus campos de estudo e atuação, desde a educação à antropologia. Não era possível fingir costume ao ser abraçada e reconhecida por Vera Rodrigues, antropóloga, pesquisadora, presidenta da Associação Brasileira de Antropologia e professora da UNILAB ou por Matilde Ribeiro, que atuou como ministra-chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

no Governo Lula (2003-2008), é pesquisadora, assistente social e também professora da UNILAB.

A UNILAB mostrou-se, portanto, um campo vasto de inspiração intelectual para uma mulher negra que aspira, tal qual as docentes da instituição, ser professora-pesquisadora no ensino superior.

Como estudante de mestrado na instituição, durante o ano de 2023, foi possível conhecer e ter aulas com grandes professoras negras, que transformaram suas salas de aulas em verdadeiras comunidades de aprendizado com estratégias de ensino dialógicas, engajadas e buscando o exercício do pensamento crítico. Isso me levou a refletir sobre a possibilidade de identificar aspectos da pedagogia feminista negra na prática educativa de professoras negras da UNILAB – CE.

Com base nessa imersão enquanto estudante, apresento a hipótese de que o diferencial da prática docente de algumas professoras é advindo de suas aproximações a obras e estratégias cunhadas por intelectuais negras.

Entretanto, a mera experiência individual, apesar de importante, não exclui a necessidade de investigação da realidade vivida. Desse modo, elaborei algumas indagações que guiaram esta pesquisa, a citar: a) essas docentes se reconhecem enquanto intelectuais negras? b) as professoras participantes desenvolvem aulas, produções científicas, artísticas e/ou culturais que se fundamentam na epistemologia feminista negra? e c) é possível estabelecer encontros entre as práticas das docentes negras e a pedagogia feminista negra?

Foi na vivência cotidiana que o presente estudo foi ganhando forma, sentido, delimitação e sua principal pergunta: quais bases epistemológicas fundamentam as práxis das professoras negras do Instituto de Humanidades da UNILAB? Assim, nosso objetivo geral é analisar os fundamentos epistemológicos do fazer docente e intelectual de professora negras da Unilab-CE à luz da pedagogia feminista negra. Acerca dos objetivos específicos, pontuamos o desejo de compreender como tem se constituído a práxis das professoras negras da Unilab-CE e Identificar características/saberes da pedagogia feminista negra nas práticas dessas professoras negras.

Decidir *escrever* a prática docente afro-feminina das professoras negras da UNILAB não foi um movimento fácil e natural, pois ainda que já houvesse encontrado o pensamento feminista negro, eu ainda estava imersa em caminhos eurocêntricos

de construir ciência – de uma forma distanciada e estéril. Assim, haviam muitas dúvidas e inseguranças sobre fazer uma pesquisa com/sobre mulheres negras, principalmente porque isso implicava colocar a minha voz no texto e fazer escolhas científicas, políticas e afetivas que honrassem as docentes/intelectuais que aceitaram participar do estudo.

No exercício de escrever essa pesquisa ao longo de dois anos, tive contato com mulheres negras plurais através de livros, músicas, poesias e convivência cotidiana. Foram essas vivências que resgataram algo que eu (e muitas meninas negras) ouvi muito todas as vezes que insistia em realizar algo por mim mesma, do meu jeito: de que eu era teimosa.

Nas tentativas de performar a tal “escrita acadêmica”, inicialmente aceitei redigir meu texto a partir da primeira pessoa do plural, também como uma forma de reconhecer as duas intelectuais negras que orientaram este estudo: Doutoradas Jacqueline Costa e Juliana Santana. Entretanto, inquieta e percebendo que me expressei melhor falando por mim mesma, anuncio que toda a minha pesquisa está redigida em primeira pessoa do singular.

Falar por mim mesma não é um gesto egoísta, como se todas as ideias que estão aqui não tivessem vindo de lugar algum além da minha cabeça; pelo contrário: nego de forma veemente o mito da gênica solitária, da autora inalcançável. Entretanto, no âmbito dessa pesquisa, existem nós e encruzilhadas que apenas minha voz consegue relatar. Por esse motivo, durante a leitura, a voz que ecoa é a minha, segurada por milhares de vozes femininas negras que se tornaram meu ponto de força e abrigo.

Além disso, lembrando de Denise Ferreira da Silva<sup>1</sup>, tomei a decisão de me dirigir ao público leitor através do gênero feminino: em uma pesquisa com, sobre e realizada por mulheres negras, abro meu coração e minhas palavras a elas. Então no decorrer da leitura vocês vão encontrar a demarcação de gênero em muitas palavras, sem ignorar a pluralidade (e as contradições) do que significa ser mulher na sociedade brasileira. Ouvi de alguns professores que fazer isso era arriscado: que eu estaria me implicando muito. Meus caros, vejam bem: eu me joguei na encruza da pesquisa. Eu sangrei lendo, eu ri escrevendo, eu dancei e cantei; eu redigi o projeto, fiz o processo

---

<sup>1</sup> Filósofa, intelectual e artista brasileira. Mulher negra, se opõe às diversas formas de continuar a fazer ciência, arte e vida fincada no pensamento hegemônico que alçou a Europa como o cânone do saber e da construção da humanidade.

seletivo, me matriculei na UNILAB como pesquisadora em formação no mestrado interdisciplinar em humanidades em 2023. Já estava escrito, eu já havia me implicado há muito tempo. Teimosa.

A minha trajetória escolar, bem como a formação em pedagogia, foi marcada por violências sutis e declaradas. Como tantas outras mulheres negras, minha intelectualidade foi constantemente colocada à prova, o percurso foi solitário na maior parte do tempo e as referências eram majoritariamente masculinas e brancas. Minha inquietação ganhou relevo e nome somente no ensino superior, a partir do contato e do amor recebido de outras mulheres negras que também estavam na universidade. Como tantas outras mulheres negras, meu letramento racial crítico se deu a partir da convivência amorosa e engajada com mulheres negras que iluminaram os caminhos da minha autoestima e do meu autoamor (hooks, 2022). Mulheres negras viraram a chave.

Outra percepção se formou a partir da minha chegada como estudante de mestrado na UNILAB: nos corredores, nas cantinas, nas salas de aula, na biblioteca, nos pátios... havia muita gente negra. Gente negra escrevendo, produzindo filmes e documentários, música, ensinando e aprendendo outros idiomas, fazendo ciência, sendo comunidade. Sei, sim, dos inúmeros problemas da UNILAB. Não me interessa acobertar ou adoçar as dificuldades que nós enfrentamos, sobretudo estudantes internacionais que chegam do continente africano. Entretanto, foi na UNILAB que houve a experiência de construção de laços baseada na negritude, na luta por uma sociedade mais justa e no desejo de ver aquelas pessoas tão brilhantes prosperando.

Depois de tantos anos em salas de aulas mediadas majoritariamente por docentes brancos/as, foi puro êxtase vivenciar a sala de aula de professoras negras únicas, geniais, generosas, entusiasmadas e engajadas em um processo de ensino-aprendizado com criticidade e excelência. Aquelas aulas onde nós conversávamos, éramos convidados/as a mexer nossos corpos, entrar em zonas de desconforto e confrontar ideias pré-fabricadas eram frenéticas. Foi depois de viver um semestre intenso como “ouvinte” nas aulas de graduação em pedagogia e humanidades que percebi que minha lente analítica havia se movido porque o meu coração se moveu: a paixão pelo conhecimento que foi vivenciada naquelas aulas não era comum. Aquelas práticas educativas, estratégias de ensino e referenciais teóricos não eram

um acaso; por certo havia intencionalidade, compromisso e criticidade por trás de todas aquelas escolhas.

Foi assim que a paixão pela UNILAB e pela docência afro-feminina fez com que o lócus de pesquisa, que antes era a UECE, mudasse. Não foi uma mudança neutra, foi um movimento do corpo-corção: se havia o desejo de compreender e conhecer as práticas docentes de mulheres negras, porque não mergulhar naquele lugar que estava repleto delas, pelo menos à primeira vista? Vivenciar a UNILAB nos últimos dois anos foi crucial para entender um pouco sobre os jogos de interesse e disputa que se desenham naquele lugar: infelizmente, não é desejo de todos/as que a universidade siga o caminho no qual foi criada, prezando pela democracia, a valorização dos diferentes saberes e a permanência estudantil. Por isso, em meio à contradições de muitas ordens, se tornou urgente evidenciar as contribuições e as práticas de professoras negras engajadas e comprometidas com o projeto da UNILAB, o qual vocês irão conhecer um pouco mais nas próximas seções. E quando falo sobre a universidade, destacamos que a práxis dessas mulheres não se encerra ali: tive a sorte de testemunhar e ser semeadora dos saberes compartilhados por elas em cada aula, em cada conversa, em cada palestra.

Embora a escola ou a universidade não sejam os únicos espaços responsáveis por perpetuar ou reforçar preconceitos, ideologias e desigualdades, concordo com bell hooks (2017) quando ela afirma que a sala de aula – independentemente do nível de ensino – é um lócus de possibilidades de ruptura com o pensamento e as ferramentas de opressão dos grupos dominantes. Nesse sentido, movida pelo desejo de identificar e divulgar os saberes que fundamentam a prática docente afro-feminina, considero que essa investigação contribui para fortalecer as vozes de docentes e intelectuais que acreditam e corporificam outra forma de ensinar, aprender e construir conhecimentos.

Apesar de avanços importantes nas políticas de ações afirmativas, a presença de professoras/pesquisadoras negras no ensino superior ainda é tímida se comparada ao número de homens – brancos e negros – e mulheres brancas no corpo docente das universidades públicas brasileiras (Santos, 2021), tomando tais instituições como lugares de maior prestígio para se construir uma carreira que una docência e pesquisa.

Essa ausência não é um acaso: as mulheres negras são minoria no corpo docente das universidades públicas brasileiras, pois, dentre outros fatores aliados ao racismo e ao sexismo, a nós foi negado, historicamente, o direito à escolarização de qualidade (Santos, 2021). Tal negação é baseada em pressupostos racistas e sexistas que oprimem e delegam lugares sociais onde mulheres negras só podem ocupar espaços de “baixo prestígio social” ou estar em ocupações de servidão e/ou cuidado (Gonzalez, 2020). Por esse motivo, se torna desafiadora a consolidação de uma carreira docente no ensino superior para essa parcela da população.

Ademais, quando ocupam cargos de docência e pesquisa no ensino superior, professoras e intelectuais negras continuam enfrentando barreiras alicerçadas em preconceitos de gênero e raça: sua presença nos ambientes institucionais é invisibilizada, por vezes sofrem assédio moral e tem sua intelectualidade e práticas pedagógicas questionadas e/ou rechaçadas por colegas ou por membros de instâncias superiores das instituições (Santos, 2021).

Entretanto, apesar de tais desafios e opressões, mulheres negras criam estratégias de luta contra discriminações de gênero, raça, classe e orientação sexual desde os tempos de outrora (Collins, 2019). Seja no campo político, social, educativo, em suas comunidades, famílias ou ambientes de trabalho, mulheres negras criticamente engajadas – e não somente intelectuais acadêmicas – buscam no pensamento feminista negro bases epistemológicas e metodológicas para questionar a sociedade racista e patriarcal e valorizar seus saberes ancestrais.

Assim, a relevância da pesquisa se dá por três razões emergentes: (1) a notável ausência ou baixa presença de mulheres negras nos corpos docentes de boa parte dos cursos de ensino superior (Siqueira, Amorim, 2022); (2) a persistente negação da intelectualidade de mulheres negras e suas contribuições, sejam elas acadêmicas ou não (Collins, 2019); e (3) a importância de anunciar a construção de práticas pedagógicas em diálogo com a pedagogia feminista negra na universidade, espaço moldado historicamente para validar e reforçar sistematicamente saberes fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos eurocêntricos e coloniais (Quijano, 2005).

Em relação ao seu desenho metodológico, este estudo se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa, de perspectiva interdisciplinar e fundamentado no pensamento feminista negro para a construção teórica e como guia analítica para

os dados a serem construídos. Por estar dialogando com e sobre mulheres negras, elegi a Pesquisa Centrada em Sujeitos (Kilomba, 2019) a partir da realização de entrevistas com quatro docentes negras vinculadas ao Instituto de Humanidades da UNILAB (CE). O perfil prévio das candidatas foi traçado e está disponível na seção denominada “Transgressões epistemológicas: apresentação da metodologia”.

Para a construção de dados, ainda em diálogo com o estudo de Grada Kilomba (2019), elegi a escrevivência de Conceição Evaristo (2020). Após dialogar com as três mulheres e receber devolutivas sobre o andamento da pesquisa no exame de qualificação, em outubro de 2024, me dei conta que categorizar os dados não era suficiente: com o anseio de compreender de forma comprometida e honrar o tempo, os saberes e a narrativa das mulheres que participaram desta pesquisa, decidi retomar o movimento iniciado no primeiro capítulo, onde faço uma escrevivência de minha trajetória, e escrever a práxis das docentes negras, entrelaçando aspectos de sua formação escolar e universitária, a construção de suas identidades enquanto mulheres negras e os relatos de suas práticas educativas-intelectuais no ensino superior. A base teórica que fundamenta o movimento de reflexão e análise é a pedagogia feminista negra.

Para além da luta pelo direito à educação, educadoras feministas negras engajadas incorporam em sua prática docente aprendizados forjados em seu envolvimento nos movimentos sociais, em comunidades religiosas de matrizes africanas e em diferentes formas de apreciação e criação artística – dança, música, poesia, literatura, cinema, saraus, slams e etc. Graças a seu compromisso e vontade de teorizar sobre os saberes pedagógicos presentes na ação docente feminista negra, hoje temos a oportunidade de colocar em prática outra concepção de pedagogia e educação, que leva em consideração a intelectualidade de feministas negras educadoras e/ou intelectuais e que constroem um processo de ensino-aprendizagem crítico, dialógico e profundamente sensível com as opressões de gênero, raça e classe que sofrem grande parte da população brasileira. Torna-se caro, portanto, pesquisar e valorizar práticas docentes de professoras negras que trazem em seu escopo características libertadoras, engajadas e em diálogo com a educação transgressora proposta pela pedagogia feminista negra.

Apesar de se configurar como uma concepção crítica, revolucionária e engajada de educação (Pinho, 2022), a presença e nomeação de práticas

pedagógicas características da pedagogia feminista negra ainda é pouco anunciada e sua sistematização tem avançado no Brasil somente nos últimos anos, destacando a produção organizada por Carolina B. Pinho e Tayná V. Mesquita (2022). Precisamos, portanto, investigar e anunciar tais práticas, valorizando a práxis mulheres negras na educação superior.

Ademais, pesquisar e identificar práticas docentes afro-femininas na educação superior possibilita que outros referenciais teórico-metodológicos se fortaleçam e inspirem outras concepções de educação e modos de produzir ciência, inclusive para além do campo da pedagogia. Observar, compreender e sistematizar as epistemologias e práticas docentes afro femininas é uma ação de valorização, feminização e enegrecimento da educação – um campo vasto, historicamente branco e masculino em seus pressupostos epistemológicos e referências.

O presente estudo está organizado nas seguintes seções, além desta introdução: 2. Para alimentar o Orí: tornando-me uma pedagoga feminista negra; 3. “Meu modo de pensar é um pensar coletivo: antes de estar em mim, esteve nelas”: Construindo as bases desta pesquisa; 4. O que descobrimos até aqui sobre docentes negras: Uma revisão de literatura; 5. Transgressões epistemológicas: Apresentação da metodologia; 6. Prática docente no Ensino superior: identidade e percursos formativos de mulheres negras na UNILAB (CE); 7. “Tornar-se negra”: os caminhos da construção de si e da formação escolar de professoras negras da UNILAB (CE); 8. Rupturas epistemológicas de mulheres negras na UNILAB: a docência afro-feminina; 9. “Somos começo, meio e começo”: as considerações finais, 10. Epílogo: Mulheres negras se movimentam com os batuques, ao sabor do vento e 11. Referências.

## 2 PARA ALIMENTAR O ORÍ: TORNANDO-ME UMA PEDAGOGA FEMINISTA NEGRA

A presente seção deste estudo estava organizada em três tópicos secundários: 1.1: “Eu vim de lá pequenininho/alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho”: tornar-me negra em casa, na escola e na universidade; 1.2: Ela habita meus sonhos: meu encontro com bell hooks e sua Pedagogia engajada e 1.3: Gabriele da Silva Antunes, Pedagoga Feminista Negra: construindo a autodefinição com Patricia Hill Collins e Lélia Gonzalez.

A estrutura textual era inspirada no ensaio “O que é ser uma escritora negra hoje, de acordo comigo” (2023), da literata angolana Djaimilia Pereira de Almeida. Infelizmente, as normas da Agência Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) não aceitam a estrutura um pouco mais livre na escrita de uma dissertação, então entrego a vocês minha escrevivência em um texto corrido. Eu, Gabriele da Silva Antunes, relato a minha história. Quem segura minhas mãos nesta travessia e me encoraja a conectar minha vida à pesquisa é a escrevivência cunhada por Conceição Evaristo (2020).

Conceição Evaristo é uma notável escritora e intelectual afro-brasileira que publicou obras de ficção como os livros “Olhos d’água” (2012) e “Canção para ninar menino grande” (2018). Em sua produção literária, teórica e em entrevistas veiculadas em mídias sociais, ela dialoga acerca da construção da escrevivência como uma teia que guia sua escrita literária, enfatizando as experiências das pessoas negras, especialmente das mulheres. Embora amplamente utilizada no campo literário, a escrevivência “evaristiana” tem sido fundamental para imaginar e criar outros caminhos para a escrita acadêmica, questionando o pretenso distanciamento canonizado para o fazer científico ocidental. Na obra “Escrevivência: a escrita de nós” Fernanda Felisberto destaca,

[...] a importância de ampliar o conceito de Escrevivência, decodificando elementos de sua práxis textual, como um elemento de empoderamento frente ao teto convencional, criando, assim, uma rota alternativa, que concede fluidez à autoria discente frente às produções acadêmicas tradicionais, gerando uma autonomia e originalidade nesses trabalhos (2020, p. 172).

A análise de Felisberto anuncia a escrevivência como um recurso teórico em crescente mobilização na escrita de trabalhos acadêmicos, tais como trabalhos de conclusão de curso (Oliveira, 2023), livros (Duarte, Nunes, 2020) e dossiês (Poletto,

*et. al*, 2023). Evidenciando a experiência das mulheres como terreno fértil de teorização, é perceptível que esse não é um exercício egoísta ou narcísico: ao escrever, mulheres negras relatam questões coletivas que nos atravessam principalmente por nossas condições de gênero (feminino), classe (pobre) e raça (negra).

A escrevivência evaristiana se aproxima de uma práxis feminista negra bastante discutida nos últimos 30 anos por autoras como Luisa de Bairros (1995), Patricia Hill Collins (2019) e Djamila Ribeiro (2019): refiro-me ao ponto de vista feminista ou lugar de fala. Ao refletir a partir de meu lugar de fala me somo à caminhada teórica, científica, política, educativa e afetiva de centenas de mulheres negras que, enquanto grupo, experienciam uma matriz de opressões (Hill Collins, 2019) que perpassa principalmente questões de gênero, raça e classe. Minha trajetória acadêmica no mestrado, ao apresentar alguma produção escrita ou intervenção em espaços de discussão e diálogo, tem sido acompanhada por uma citação de Lélia Gonzalez que diz assim:

Exatamente por termos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, *o lixo vai falar*, e numa boa (Gonzalez, 2020, p. 77-78. Grifos nossos).

Historicamente nós, mulheres negras, somos solapadas de muitos direitos. Somos obrigadas a ocupar os lugares sociais mais baixos, a abaixar a cabeça, dizer “sim, senhor/a” e ficar em silêncio. A máscara com a qual torturaram cruelmente Anastásia deixa muito explícito: durante muito tempo essa sociedade machista, racista e violenta tem roubado nossa voz, tentado minar nossos saberes e nossa alegria. É por me localizar, graças a um processo de letramento racial e encontro com o feminismo negro, em um grupo social historicamente marginalizado que hoje percebo a potencialidade de me fazer ouvir, de denunciar as violências e gritar em alto e bom som todas as conquistas e transformações feitas por mãos e orís afro-femininos.

Quando criança, ouvi incontáveis vezes a frase “esse aí não quer nada na vida” sendo direcionada de forma violento aos meus primos negros. Incentivada a ir à escola, eu tentava escapar do destino cruel que me lembrava que eu também não seria nada. Ainda hoje esse é um medo constante. O que é ser “nada”, afinal? E, o mais importante: o que é ser “alguma coisa”? O que é ser “alguém”? Ao partir do ponto de vista feminista para escrever minha vida, que se entrelaça de alguma forma às

experiências que são analisadas neste estudo, eu afirmo: **ser uma mulher negra é ser alguém, é ser tudo, apesar de tudo**. Compreendo que para a ciência eurocêntrica e positivista, minha pesquisa pode não ter valor científico por dialogar com e a partir das narrativas e saberes de mulheres negras. Não serei estúpida de afirmar que a avaliação desse grupo não é importante para mim, mas digo sem medo: as mulheres negras me ajudaram a decifrar o código e me trouxeram uma práxis que permite não só minha aproximação com meu “objeto” de estudo, mas com as participantes da pesquisa. Essa é a pesquisa, a escrita, a vida, a partir de um ponto de vista feminista negro (Bairros, 1995). Foi essa base teórico-prática que permitiu que eu fosse tomada pela paixão e pelo desejo de aprender a cada palavra escrita durante este estudo, cada livro degustado, cada diálogo e encontro com mulheres negras. Foi essa base teórico-prática, junto ao encorajamento de mulheres negras em meu cotidiano, que não me deixou desistir.

O “eu” desta seção não é egoísta e não pretende dar enfoque à individualidade, ainda que eu relate a minha experiência. Como mulher negra que nasceu e cresceu no Brasil, na parte pobre de um bairro especulado por estar na beira da praia, minha experiência social encontra a realidade de centenas, milhares, milhões de mulheres negras – muitas delas que sequer conseguem ingressar na universidade. Não por falta de desejo ou intelecto, mas por terem seu cotidiano atravessado por um sem número de obstáculos propositais e tingidos de branco.

A partir de um ponto de vista feminista negro, caminhando ao lado de referências como Luiza de Bairros, Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins e Djamila Ribeiro, eu relato e reflito sobre meu processo de formação de identidade enquanto mulher negra desde a infância à tomada de coragem para me nomear pedagoga feminista negra.

Djamila Ribeiro (2019, p. 64) salienta que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a história tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”. Ao rememorar minha trajetória de vida, desde a infância no Mucuripe à chegada como pós-graduanda na UNILAB, tenho a chance de registrar meu cotidiano em diálogo com outras mulheres e intelectuais negras, resgatar e compreender memórias e identificar episódios importantes de formação identitária e docente. Nas palavras de Lélia Gonzalez: “O lixo vai falar, e numa boa”.

## 2.1 “EU VIM DE LÁ PEQUENININHO/ALGUÉM ME AVISOU PRA PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”: TORNAR-ME NEGRA EM CASA, NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

*“Ao recordar minha infância e escrever sobre o início da minha vida, eu estava mapeando um território, descobrindo a mim mesma e procurando um lar” (bell hooks).*

Nasci em 1996, ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 10.639/96), quase dez anos após a publicação da Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”. Minha mãe deu à luz no Hospital dos Armadores que, antigamente, funcionava no bairro Meireles, próximo da casa onde morávamos no bairro Mucuripe na cidade de Fortaleza (CE). Atualmente, quando vou passear de bicicleta à tarde, passo em frente ao prédio onde nasci, que infelizmente está desativado e hoje é referência para um ponto de táxis.

Meu nome foi escolhido pela minha tia e meu tio – que se tornaram minha madrinha e meu padrinho, em um batismo realizado na paróquia do nosso bairro. Minha mãe queria que eu me chamasse Ariadne, mas minha tia olhou pra mim e disse que eu seria Gabriele. Cresci muito ligada à família materna, cheia de tias, tios, primos e primas. Convivi com meu avô Isaías até os 5 anos de idade. Quando ele ia nos visitar na casinha que morávamos embaixo da casa dos meus avôs paternos, sempre levava no bolso da camisa de botão bombons de menta chamados “pipper”. Ele era, nas palavras da minha avó, marítimo – pescador que trabalhava em embarcações. Minha mãe conta que ele conheceu vários lugares do mundo, indo até o Egito e falava inglês muito bem. Infelizmente, quando parou de trabalhar embarcado e passou a cortar peixe na praia, ele se tornou alcoólatra. Lidou com sequelas do alcoolismo até sua morte, mesmo tendo deixado de beber quando minha mãe tinha dez anos, após um episódio de alucinação.

Minha avó materna se chama Raimunda Amaro da Silva, mas todas as pessoas do bairro chamam ela de Dona Mundinha. Em janeiro de 2025 ela completou 92 anos, gosta muito de fazer caça-palavras e contar sua história de vida. Era ela que, quando eu adoecia na infância, me balançava na rede até a dor passar. Juntas

nós assistimos novelas, aguamos as plantinhas do quintal e, atualmente, temos gravado nossos diálogos sobre nossas vidas, a história dela e do nosso bairro.

Minha avó estudou somente até a 3ª série, então aprendeu a ler e escrever, mas não pôde continuar os estudos porque não tinha condições de pagar o ônibus para estudar no Liceu do Ceará, localizado no Centro de Fortaleza. Sua mãe, dona Isaura, era passadeira. Ela morreu jovem, e recentemente em nossas conversas, eu e minha avó achamos que foi em decorrência das queimaduras no ventre que ela sofreu por conta de seu ofício. Minha avó ficou órfã de mãe, seu pai era marchante – vendedor de peixes – e ela cuidou da casa e da irmã mais nova até os 22 anos, quando se casou com meu avô. Ele saiu da casa da família, no Serviluz, e se instalaram em uma casinha com um quintal no Mucuripe, onde minha avó mora até hoje, mantém plantas no quintal e acende velas quando alguma de nós precisa de intervenção espiritual em alguma questão.

Em minha infância, convivendo entre a casa que morava com minha mãe, meu pai e, posteriormente, minha irmã do meio e entre a casa de minha avó materna, eu estive sempre na companhia de muitos primos e primas. A casa da minha avó materna era o referencial de imóvel próprio que nós tínhamos, de modo que ela sempre estava cheia de gente. Quando as coisas apertavam na casa em que morávamos embaixo da casa dos pais do meu pai, nós íamos ficar na minha avó Mundinha. É sempre complexo lembrar da criança que fui e é somente em meu atual processo terapêutico que consigo olhar pra ela sem sangrar inteira. Minha mãe sempre me rotulou como uma menina quieta e solitária, silenciosa, que não fazia muita questão de brincar com as outras crianças da rua. Ela conta, com um certo orgulho na voz, que as pessoas ficavam observando quando ela me colocava sentada em uma cadeirinha amarela enquanto minha avó jogava baralho com outros (as) adultos (as) da rua, comentando o quanto eu era “boazinha” e “quietinha”.

**Figura 1:** Gabriele Antunes posando próximo a uma árvore no bairro Mucuripe (2000)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> #ParaTodosVerem: A figura é uma foto da autora, Gabriele Antunes, aos 4 anos de idade. Ela posa de pernas cruzadas próximo a uma árvore bem pequena, que lembra mais um arbusto com folhas verdes. Ela é uma menina negra de olhos pequenos, sorridente e está usando um vestido rosa e branco, seu cabelo é curto.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em reflexões pessoais mais recentes, dialogando com as intelectuais negras que tenho lido, tenho algum vislumbre para compreender que uma parte de mim não gostava de ficar sozinha sentada enquanto as outras crianças corriam e brincavam. Consigo entender, com o aporte teórico de bell hooks, que enquanto menina negra “minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar a noção de outra pessoa acerca de quem ou o que eu deveria ser” (hooks, 2017, p. 11). Era isso que esperavam de mim: que eu fosse educada, contida e atenciosa, em contraste aos meus primos e primas que sempre foram vistos como crianças e adolescentes difíceis, encrenqueiros, que faziam confusão. Esses eram, na verdade, os rótulos de quase todas as pessoas mais novas que moravam na rua e eram negras. Infância é um conceito maleável quando penso na negritude que nos constitui.

Entre nós, primos e primas, não havia conversas sobre nossas condições de raça ou gênero, pois outra questão era mais latente: a pobreza. Não tínhamos maturidade cognitiva ou criticidade para compreender que as dificuldades que passávamos na casa da nossa avó, a escassez e as tentativas de fuga daquele ambiente eram atravessadas pelo fato de sermos pessoas negras, de estarmos sob a responsabilidade de mulheres negras que viveram uma vida inteira de privação de toda ordem, que não conseguiram finalizar a educação básica, que não tiveram oportunidade de se inserir no mercado de trabalho formal, que receberam violência

sob o pretexto do amor, que precisavam viver cada dia com a urgência da sobrevivência pairando sobre os ombros.

Da casa no Mucuripe em que morávamos enquanto família – composta por mim, minha irmã do meio (na época a mais nova não havia nascido ainda), minha mãe e meu genitor – eu trago vagas lembranças. Em partes porque nossa memória acaba esmaecendo algumas memórias em detrimento de outras, e em partes porque meu pai era um homem violento que lidava com a adicção e isso me causava muito sofrimento. Nossa mudança de bairro, em 2005, acabou agravando os problemas conjugais – entre ele e minha mãe – e familiares, pois ele foi se tornando cada vez mais violento e tendo cada vez mais dificuldade em lidar com o uso de drogas.

Apesar de compreender sua adicção como uma questão psicológica, social, biológica e de saúde, isso não apaga o fato de que ele era também um patriarca violento, abusivo, agressivo e controlador. No final do dia, independente da necessidade de cuidar de si em relação ao vício, era importante que ele conseguisse manter o controle da casa, de nós e, principalmente, da existência da minha mãe. Ele nos abandonou bem antes da separação conturbada dos dois, em 2006: mesmo quando estava em casa ele era distante, frio e ríspido, comportamentos que eram modificados em um dos nossos raros passeios de bicicleta até a praia.

Hoje compreendo aqueles momentos como o arrependimento da recaída nas drogas ou de algum episódio de agressão: ele falava alto, animado, fazia planos para irmos embora de Fortaleza – essa cidade vil, suja e cheia de fantasmas. Eu acreditava, subia feliz na garupa da bicicleta e desejava viver os dias de felicidade, com a minha mãe terminando os estudos e ele abrindo uma oficina de pranchas. Esses dias nunca chegaram e, depois de anos de abuso físico e psicológico contra mim, minha mãe e minhas irmãs, eu o matei em vida. Escrevo isso para deixar registrado que a única coisa que ele fez foi ter sido um dos responsáveis pela minha vinda ao mundo. De resto, a ele não devo nada.

Minha mãe, a filha mais nova, foi uma das poucas entre as irmãs e irmãos que conseguiu concluir o ensino médio. Como é comum nas famílias negras pobres e numerosas, a tutela dos filhos mais jovens era passada para os mais velhos e o “responsável” por ela era meu tio Maurício. Ele, que já trabalhava, passou a ajudar minha mãe na conclusão dos estudos. Infelizmente ele veio a falecer quando ela tinha por volta de 18 anos, em um acidente automobilístico. Ela conta que entrou em um

estado de tristeza tão profunda que passou meses sem conseguir falar. Minha mãe se tornou, então, a principal responsável pelas crianças da família (meus primos e primas), deixou de ir à escola e só concluiu seu ensino médio há alguns anos graças à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de **ainda** não ter acessado o ensino superior, minha mãe é uma mulher letrada e que gosta muito de ler. Sua atual admiração literária pertence à Doutora Carolina Maria de Jesus, autora da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. É perceptível em nosso cotidiano familiar que a literatura escrita por mulheres negras, a qual ela tem se aproximado nos últimos anos, tem trazido outros contornos e compreensões acerca da sua condição enquanto mulher negra trabalhadora. Ela trabalha como auxiliar de serviços gerais em uma instituição privada de pós-graduação, mas exerce funções que vão além dessa ocupação. Não raro ela relata episódios em que precisa se defender do racismo e do sexismo, frequentemente trazendo exemplos sobre como a vida e obra de Carolina Maria de Jesus a ajudaram a compreender e combater as situações de discriminação. Ela é membro do Conselho de Saúde do bairro e está sempre atenta às questões das pessoas que habitam o Mucuripe – lugar onde ela mora desde que nasceu. Apesar das nossas diferenças e questões familiares, não nego que foi em minha mãe que pude vislumbrar os primeiros traços do papel político de uma mulher negra. Sua preocupação com a nossa educação, com o bem-estar das pessoas e a luta por melhorias nos postos de saúde do bairro ecoam as palavras de Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro e tantas outras intelectuais negras que escrevem sobre a militância afro-feminina.

Foi nesse cenário que vivi minha infância: entre contradições de muitas ordens, tentativas de controle para me manter viva e a voz constante da minha mãe me dizendo que eu precisava ir à escola, que lá eu teria alguma coisa a florescer. Em relação aos estudos, ela não precisava insistir muito: eu gostava de ir à escola! Apesar de ter nascido 9 meses antes da publicação da LDB 9.394/96, eu não tenho recordações de ter frequentado a educação infantil, que recebeu atenção especial nesta legislação, tornando-se inclusive parte da educação básica. Minha mãe conta que naquela época, entre meados de 1990 e início dos anos 2000, não haviam muitas escolas públicas no bairro, principalmente as que recebiam matrículas para a educação infantil. Meu genitor trabalhava fazendo e consertando pranchas de *surf* e

ela recebia na nossa casa algumas crianças para dar aulas de reforço. Segundo ela, eu ficava observando atentamente enquanto ela ensinava aquelas meninas e meninos a ler e escrever, então não foi uma surpresa quando eu comecei a ler aos 4 anos de idade. Com 5 anos, finalmente, eu cheguei à escola para cursar a antiga alfabetização, hoje seriada enquanto 1º ano do ensino fundamental I.

Assim como a infância em casa, meu percurso de escolarização básica foi cheio de percalços e contradições de muitas ordens. A primeira coisa que difere da experiência de muitas pessoas da minha geração, principalmente de amigas com quem tenho diálogos mais próximos, é que eu não frequentei a escola na educação infantil. Meu letramento inicial se deu, em grande parte, na sala de casa onde minha mãe dava aulas de reforço. Ela conta que me sentava no chão com brinquedos e revistas em quadrinho que conseguia comprar às vezes e que, quando eu não queria mais brincar, ficava perto dela observando as crianças fazerem as atividades.

Portanto, ingressei na turma de alfabetização (atual 1º ano do ensino fundamental) letrada e alfabetizada. Do pouco que me recordo, consigo relatar que eu continuava sendo uma menina quieta e obediente. Mas a quietude escondia uma série de questões, que poderiam inclusive ter minado completamente minha trajetória escolar se não fosse a insistência da minha mãe e da minha avó para que, apesar de qualquer coisa, eu continuasse indo à escola. Entre a alfabetização e o último ano do ensino médio, eu mudei de escola pelo menos quatro vezes.

A primeira mudança brusca ocorreu graças a uma mudança de bairro: em 2005 nós saímos do Mucuripe e fomos morar no Caça-e-Pesca depois do meu avô paterno decidir vender a casa que nós morávamos. Foi uma decisão conturbada: certo dia minha mãe nos comunicou que meu avô havia vendido as três casas que ele tinha no Mucuripe – inclusive a nossa. Com o dinheiro da venda não havia possibilidade de comprar uma casa naquele bairro, então nós fomos morar no Caça-e-Pesca, um bairro a aproximadamente 20 minutos do Mucuripe.

Entre questões conjugais, familiares e de saúde, nós ficamos menos de um ano na casa comprada com o dinheiro cedido pelo meu avô. Entretanto, eu estudei do 2º ao 4º ano em uma escola localizada na Praia do Futuro, chamada Colégio Primavera. Minha mãe e, às vezes, minha avó pagavam minhas passagens de ônibus e as mensalidades na escola – cujo valor era menor graças a minha dedicação nas aulas e a afeição da diretora por mim. Porém, com o passar do tempo e a chegada

da adolescência, minha mãe reavaliou minha permanência na escola por conta da distância – pois nós passamos a morar na casa da minha avó materna em 2007 –, da violência e da impossibilidade de continuar pagando para que eu estudasse.

Por isso, todas as escolas que frequentei a partir do 5º ano estavam localizadas no Mucuripe. Até a conclusão do ensino médio eu estudei em três escolas diferentes, sendo uma delas privada de pequeno porte. As mensalidades da escola que estudei a partir do 6º ano eram pagas por uma mulher a qual irei me referir como “Madrinha”. Nós nos conhecemos por intermédio do meu genitor, que passou a morar em um município próximo a Fortaleza, onde ela vive até hoje com a família. A casa dela tinha uma sala de leitura cheia de livros, onde passei incontáveis horas lendo até mesmo os exemplares que ela e seu esposo me “proíbiam” de acessar em razão da faixa etária recomendada. Foi nesse ambiente que eu tive maior contato com a literatura, bem como foi lá que nasceu meu desejo de ir para a faculdade, pois o esposo da Madrinha era professor da Universidade Federal do Ceará e vivia dizendo o quanto eu era inteligente e capaz de ingressar no ensino superior.

No geral, meu comportamento enquanto estudante na educação básica continuava a replicar o modelo que me foi ensinado a seguir em casa: eu tentava ficar quieta, era muito esforçada e acabei encontrando na educação um refúgio das situações que vivíamos em família. Entretanto, esse percurso de aprendizado e escolarização não foi neutro: enquanto eu era obediente e contida, o tratamento do corpo docente e da gestão nas escolas que estudei, principalmente na instituição que frequentei do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, era acolhedor. Mas todas as vezes que eu questionava a conduta docente autoritária ou alguma violência (geralmente perpetrada por meninos contra as meninas), a resposta era o silêncio cortante. Certa vez, ao questionar a atitude de uma professora de português que entregava bíblias em miniatura para nós, fui “convidada” a me retirar da sala para conversar com ela e explicar o motivo pelo qual eu havia recusado o generoso presente. Essa atitude me rendeu, dias depois, o rótulo de “problemática” e “deprimida” na turma, pois ela havia exposto, em minha ausência, suas impressões a respeito do nosso diálogo para todas as pessoas presentes na sala.

Eu sentia **muita** raiva, apesar de gostar da sensação de estar na escola, da chance de me tornar alguém diferente do que me diziam ser destinado: trabalhar em qualquer lugar por um salário, casar e ter filhos. Mesmo com recursos limitados e

muito solitária, eu tinha algumas aspirações – queria ser professora, escrever livros como aqueles que eu lia sentada na cadeira enquanto minha avó assistia a novela ou na sala de leitura da Madrinha. Minha recusa em normalizar a nossa pobreza e o autoritarismo de homens da família ou de professores/as na escola fazia com que eu fosse classificada como antipática e raivosa, como se minha revolta fosse um demérito. Ser raivosa não era coisa de menina, principalmente de uma menina negra. Sobre esse aspecto, Audre Lorde me explicou que “a raiva dos outros deveria ser evitada a todo custo porque não havia nada que pudesse ser aprendido dela, a não ser dor, um julgamento de que tínhamos sido meninas más, não fizemos o que deveríamos ter feito” (2019, p. 167). Mesmo tentando ser contida, boa aluna e boa menina, se eu pisasse fora do quadrado que me fora destinado, não demorava pra que alguém – normalmente uma figura de autoridade em casa ou na escola – me colocasse no meu lugar por meio de palavras ríspidas ou do silêncio constrangedor que não reconhecia minha presença no ambiente.

Foi na escola, com a chegada da adolescência, que comecei a perceber a preferência em relação aos laços de amizade/afeto que se firmavam entre os/as colegas de turma. As meninas brancas eram as mais queridas, os modelos a serem seguidos e desejados. Numa tentativa de me sentir bonita, eu pedi ajuda à minha mãe e comecei a alisar o cabelo com 14 anos. Essa tomada de decisão não se deu somente pelas situações observadas e vivenciadas na escola, pois desde cedo eu ouvia em casa o quanto os cabelos cacheados e crespos eram difíceis de cuidar e pentear.

Na adolescência, tentando me encaixar nos grupos e círculos de amizade, eu me sentia distante da beleza performada pelas meninas que recebiam atenção da turma – brancas e “femininas”. O restante de nós, as garotas negras e/ou que não performaram feminilidade excessiva, era esquecido. Continuei alisando o cabelo até os 17 anos, apesar de ter vergonha de admitir isso. Quando me perguntavam sobre meu cabelo, eu dizia que ele era escovado. Era comum que quando meu cabelo estava recém alisado, ele fosse alvo de elogios e toques. Quando a raiz cacheada começava a aparecer, ele passava bastante tempo em um coque ou rabo de cavalo, pois era comum que comentassem o quanto ele estava “armado” ou “indisciplinado”. A colonização dos corpos das mulheres negras encontra, e isso eu só aprendi uma década depois, eco nos cabelos. Quanto mais distantes dos ideais brancos e

europeus de cabelo nós estamos, mais nossos cabelos são descritos como “embaraçados”, “armados”, “indisciplinados”. A busca pela “disciplina dos fios”, que é inclusive *slogan* de alisantes e produtos anti-frizz, reflete os mecanismos de controle que são impostos aos nossos corpos desde o dia em que nascemos. Eu, aos 14 anos, não me enxergava como uma menina **negra e bonita**. Eu era somente **negra**, e naquele momento, esse adjetivo remetia a todos os padrões que eu não conseguia alcançar.

Essa percepção fez com que eu, cada vez mais, me voltasse aos livros. Até então, a escola pública onde eu cursei a 5ª série era a única que possuía uma biblioteca, onde eu passava todos os intervalos e de onde eu peguei dezenas de livros emprestados.

No 6º ano, com a mudança de escola, descobri que lá não havia biblioteca. Numa tentativa de pressionar a gestão da nova escola sobre a reabertura da sala de leitura, eu pedi ajuda a uma professora de português para realizarmos uma feira de empréstimos de livros. Ela trouxe alguns exemplares de casa, recuperamos algumas obras guardadas na escola e durante algumas semanas eu fiquei responsável por registrar, na hora do recreio, quais livros eram emprestados e quais colegas haviam levado. Eu quase desisti desse movimento quando essa ação me rendeu os rótulos de “exibida” e “esquisita”. Um dia, enquanto eu passava com alguns livros no braço, um menino da turma tentou me empurrar da escada, eu percebi o movimento e desviei, e quem acabou se machucando foi o amigo dele. Esse episódio me afetou e eu recuperei os livros emprestados, devolvi-os para a professora e passei a pedir ajuda aos meus primos, a minha mãe e a Madrinha para ter meus próprios livros. Foi nesse período que eu frequentei assiduamente a Biblioteca Estadual do Ceará, em percursos solitários do Mucuripe até o Moura Brasil (bairro onde o equipamento fica localizado).

No início do 3º ano do ensino médio, minha mãe me deu a notícia de que a Madrinha não poderia mais pagar a escola onde eu estudava. Tudo ocorreu de forma brusca, pois até então eu imaginava que iria continuar na escola. Mas fui pega de surpresa quando as aulas retornaram, colegas de sala passaram pela rua indo à aula e eu não havia recebido nem o calendário de atividades. Foi então que perguntei por que eu não estava indo à escola e recebi a notícia sobre a necessidade de mudar de escola, de modo que finalizei meu ensino médio em uma escola pública estadual. Ser

a “pessoa” nova no ensino médio, no último ano da etapa, foi motivo de estresse extremo. Eu vinha de uma realidade em que aprendi a me camuflar e só falar/me expressar em momentos oportunos, onde era conhecida por ser inteligente apesar do título de “esquisita”, onde tinha construído estratégias para não sucumbir a solidão, as contradições da adolescência e o constante preterimento das pessoas. Grada Kilomba aborda a relação entre raça e inteligência a partir do conceito da dissociação. Segundo a intelectual, diz-se

Ela é *negra*, *mas* é inteligente. O “mas” é o elemento dissociativo. Ele desvincula a inteligência da negritude, tornando-as categorias que se contradizem. Para corrigir tal dissociação massiva, nós, geralmente, nos vemos forçadas/os a associar ambas as categorias à excelência, forçadas/os a associar ambas a prover uma performance excelente de nós mesmas/os, uma performance excelente da negritude (Kilomba, 2019, p. 176. Grifos da autora).

Refletir sobre esses episódios me fez perceber que foi assim que eu me senti durante grande parte da minha educação básica: dissociada. Eu não era considerada bonita, mas era inteligente; a casa da minha avó não era reformada ou esteticamente bonita aos olhos de colegas que sabiam onde eu morava, mas na época de provas e competições era útil me ter por perto. Performar inteligência era a minha fortaleza, meu refúgio.

Meu último ano na educação básica foi conturbado, pois já não havia como separar minha vida pessoal da rotina escolar: nesse período, prestes a completar 17 anos em 2013, eu vivia um relacionamento violento, a mudança brusca de instituição fez com que eu perdesse quase todo o interesse pela escola e meu foco mudou da universidade para a urgência de conseguir um emprego. Comecei a trabalhar como jovem aprendiz em uma empresa, mas assim que meu ano letivo acabou e eu completei 18 anos em 2014, consegui um emprego em um shopping. A universidade se tornou um borrão distante, o trabalho era extremamente cansativo e as tensões nos meus relacionamentos – familiar e romântico – tomavam proporções gigantescas. Minha primeira tentativa de ingressar na universidade não deu certo, e isso me desanimou profundamente.

Eu continuava lendo, queria voltar a estudar, mas não conseguia. Foi quando, em 2016, eu decidi deixar o orgulho de lado e pedir ajuda a um tio para cursar aulas de pré-vestibular. Ele pagou um cursinho intensivo de 6 meses, então eu pedi demissão do emprego no shopping para trabalhar em um lugar que possibilitasse conciliar as noites de estudo, e no segundo semestre de 2016 prestei o vestibular da

Universidade Estadual do Ceará. Foi de posse dessa aprovação que em 2017 eu me tornei estudante do curso de graduação em pedagogia na UECE.

Costumo dizer que a universidade foi o primeiro lugar onde eu me senti gente, mas isso levou um tempo. No início de 2017, quando começaram minhas aulas no curso de pedagogia, a sombra de quem eu havia sido minha vida escolar inteira para sobreviver ainda me acompanhava. Apesar de ler todos os textos recomendados eu falava pouco, não tinha interesse em fazer muitas amizades e não vivia nada além da sala de aula na universidade. Eu tinha 21 anos e já me sentia inferior por não ter ingressado no ensino superior aos 18 anos, como era o caso de boa parte da minha turma. Era imatura, medrosa e fugia de interações sociais como um bichinho assustado. Tudo mudou quando eu ouvi uma mulher negra falar.

Em nossa turma havia uma moça, a quem irei chamar de Esmeralda, que já estava na UECE há algum tempo e ingressou na pedagogia após cursar alguns semestres de outra graduação. Ela se sentava na cadeira com as pernas dobradas, abria o caderno e quando se interessava pelo debate, se colocava a falar. Eu admirava profundamente aquela mulher, achava-a fascinante e desejava muito me aproximar dela. Foram as falas dela que me encorajaram a começar a participar das aulas, expor meus sentimentos, saberes e dúvidas em relação aos textos e me sentir pertencente àquele lugar. Felizmente, com a benção das deusas, não demorou muito pra que eu e Esmeralda nos tornássemos amigas. Foi ela que, meses depois, me convidou para compor uma chapa e pleitear as eleições do centro acadêmico do curso de pedagogia.

Foi a partir dessa aproximação e desse convite que minha vida deu um giro afetivo-político-pessoal-epistemológico. Construindo uma chapa e, com a nossa vitória, uma gestão no centro acadêmico, eu me formei politicamente. Comecei a andar mais solta, destemida e feliz. Passei a **falar** sobre política, feminismo, negritude, movimento estudantil, sobre mim e minhas emoções. Encontrei acolhimento e cuidado entre as mulheres do centro acadêmico, algo inédito em uma caminhada que tinha sido, até então, solitária.

Passava o dia na universidade, entre aulas, reuniões com o grupo de pesquisa que fazia parte e as atividades no centro acadêmico. Fiz amigas, em sua maioria mulheres negras e descobri uma vida amorosa, gentil e acolhedora. Apesar dos dias difíceis, eu não precisava mais sofrer sozinha ou fingir que as coisas não me

machucavam. Esse percurso foi importante, pois foi através da amizade e da militância estudantil que eu tomei cada vez mais gosto pelos estudos e comecei a entender o que eu gostaria de fazer uma vez que me tornasse pedagoga.

Longe da sala de aula, no sofá do Centro Acadêmico de Pedagogia Lauro de Oliveira Lima ou no Centro Acadêmico Livre de Serviço Social, eu lia e dialogava sobre feminismo, racismo, teoria marxista, teoria *queer*, a conjuntura política brasileira, as dificuldades que enfrentávamos na UECE e as lutas que precisávamos construir. Eu estava “[...] buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (hooks, 2017, p. 27).

Foi lá que eu descobri quem é Angela Davis, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Audre Lorde e minha guia intelectual e espiritual, bell hooks. Foi com ela que aprendi a nomear uma série de coisas que me incomodavam naquela época, apesar dos momentos de doçura: o relacionamento violento, os traumas e negligências da infância, a raiva quando algum/a professor/a não entendia a importância de estudar o pensamento de mulheres negras na sala de aula, a angústia e a impotência diante de tantos problemas que me rodeavam.

Mesmo diante de todas as contradições, foi na universidade que eu me reconheci politicamente e afetivamente negra – e, dessa forma, me senti gente. Foi lá, com a ajuda epistemológica e sentimental das teorias que minhas amigas que apresentavam, que eu deixei de odiar meu passado, meu nariz, meu cabelo, meu modo de falar. Foi lá que eu assumi papéis de liderança política, que eu ergui minha voz para denunciar injustiças e anunciar o que poderíamos fazer frente às dificuldades do nosso contexto na universidade e fora dela. Foi graças às mulheres negras – presentes nos corredores da UECE e nas páginas dos livros – que eu passei a me reconhecer enquanto alguém iluminada, amorosa, gentil, carinhosa, forte e intelectual. Nesse percurso eu destruí o maior mito sobre mim: que eu era uma menina solitária, que gostava de ficar sem companhia, brincar sozinha e que resolvia sem ajuda os meus conflitos. A epistemologia feminista negra, corporificada pelas minhas amigas, me ensinou o poder da coletividade. E eu entendi que nunca mais quero abraçar a solidão como a única opção para seguir a minha vida.

## 2.2 ELA HABITA MEUS SONHOS: MEU ENCONTRO COM BELL HOOKS E SUA PEDAGOGIA ENGAJADA

Em 2019, conversando com uma mulher negra maravilhosa na UECE, fui apresentada à obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, da intelectual negra norte-americana bell hooks. Cheguei em casa e busquei na internet mais informações sobre o livro, resenhas, frases... e decidi comprá-lo. Desde que me tornei bolsista, em 2018, eu tentava sempre juntar algum dinheiro para comprar livros e montar minha sonhada biblioteca. E foi com o dinheiro da bolsa que comprei meu primeiro livro de bell hooks.

Começando a leitura, fui arrebatada desde a primeira página. Devorei o livro em três dias, lendo compulsivamente. Depois dessa primeira leitura, eu decidi deixá-lo decantar na minha cabeça, pois estava em processo de pesquisa e escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa época, meu interesse intelectual maior era em teorias materialistas, inclusive pesquisando sobre essa perspectiva feminista e em construção da identidade docente. Eu ainda estava em terreno familiar, mas a bell hooks fervilhava na minha cabeça, e naturalmente ela fez seu caminho em minha pesquisa final da graduação.

Com o passar dos meses, fui me aproximando ainda mais de seu pensamento. Lia seus textos traduzidos na internet, artigos e ensaios em inglês, passava horas ouvindo suas entrevistas e conversando com qualquer pessoa que cruzasse meu caminho sobre ela. Eu estava inquieta, raivosa, afetada e decidida a pesquisar cada vez mais sobre o pensamento de bell hooks. Infelizmente, entre 2019 e 2020, sofremos um impacto cruel da pandemia de COVID-19 e a universidade parou. O que pensávamos ser um fechamento de um ou dois meses, se tornou dois anos. Nesse período, escrevendo o TCC e atuando no Grupo de Trabalho (GT) para discutirmos a situação do ensino remoto emergencial no curso de pedagogia da UECE, eu estava lendo bell hooks compulsivamente. Suas palavras me ajudaram a nomear e compreender minha raiva, a tristeza, a injustiça naquele momento, as milhares de mortes, o isolamento, o medo e a profunda solidão.

O afastamento da UECE, por questões sanitárias e humanitárias sérias, fez com que por um momento eu duvidasse da minha humanidade conquistada com o apoio das minhas amigas e da militância estudantil. Em casa, nós não falávamos muito e, quando conversávamos, havia conflitos. Eu me refugiei nos livros, na

pesquisa, no GT, em qualquer coisa que me ajudasse a lembrar de quem eu era além das paredes da casa minúscula onde morava com minha mãe e duas irmãs. Entre 2019 e 2021 eu mergulhei no pensamento da bell hooks. Li sua Trilogia da Educação, os livros e artigos sobre crítica literária, poesia, crítica cultural, livros infantis, suas obras sobre teoria feminista... e, em virtude do distanciamento social, trocava mensagens sobre ela com minhas amigas, que agora começavam a ler seus textos também.

Foi a partir do texto “Intelectuais negras”, de 1995, que eu consegui compreender minha raiva em relação à minha formação inicial na UECE. Eu tinha sim, professoras e professores engajadas/os, sensíveis e críticas/os, mas poucas delas/es considerava o pensamento das mulheres negras em suas disciplinas e pesquisas. Isso me remete a um episódio de 2017, quando em meu primeiro semestre, uma professora branca e conservadora me chamou de burra e ignorante quando eu perguntei porque nós não líamos filosofias africanas na disciplina de Filosofia da Educação. O que para a turma foi uma dispensa mais cedo de uma aula sem entusiasmo (recebi inclusive agradecimentos por ter causado o fim da aula), para mim foi um golpe racista de alguém em posição de autoridade na sala de aula. Esse episódio não foi o estopim que me fez explorar a epistemologia feminista negra, mas foi um dos combustíveis de uma raiva profunda e cortante que eu só consegui nomear e trabalhar alguns anos depois, após encontrar bell hooks.

O pensamento de bell hooks foi uma abertura epistemológica, política e afetiva para que eu refletisse sobre meu papel enquanto pedagoga e meu desejo de tornar-me uma intelectual. Desde o princípio, apesar de entender os trâmites teóricos, políticos e curriculares da ênfase do curso de pedagogia da UECE na formação docente, eu buscava compreender a pedagogia como ciência da educação. Foi nessa investigação que a *Trilogia da Educação* de bell hooks, composta pelos títulos: *Ensinando a Transgredir* (2017), *Ensinando Pensamento Crítico* (2020) e *Ensinando Comunidade* (2021), me ajudou a compreender a indissociação entre ser uma professora e ser uma intelectual.

Em minha jornada enquanto estudante de pedagogia, entre 2017 e 2022, eu trabalhei como estagiária em duas escolas particulares de Fortaleza, além de outros empregos informais como professora polivalente particular e de inglês. O que percebi é que eu vinha reproduzindo práticas docentes que me atravessaram desde a época

em que fui estudante da educação básica, com um estilo de aula mecânico, disciplinador e quantitativo. Obviamente a precarização e exploração da minha força de trabalho como estagiária também tinha um peso em relação a essa postura docente, mas foi graças ao pensamento de bell hooks que eu tive a maturidade para refletir sobre o comecinho de minha carreira como docente e pensar sobre a professora/intelectual que eu não desejava ser.

Passei a ler, falar e escrever sobre a Pedagogia engajada, um conceito de bell hooks e a refletir sobre como poderia incorporar esse saber em minha prática. Com o retorno gradual de atividades após os picos da pandemia entre 2021 e 2022, apesar de ganhar muito pouco com a bolsa e desejar voltar para a escola, eu tinha muito receio de como iria me comportar naquele espaço. Decidi prestar a seleção para professora assistente na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Fortaleza. Como ainda não estava formada, a seleção como assistente foi uma forma que eu encontrei de retornar à escola e melhorar minha situação financeira, pois o valor da bolsa havia se tornado irrisório. Em março de 2022, após ser aprovada e convocada para uma vaga ociosa em um Centro de Educação Infantil (CEI) no bairro Edson Queiroz, eu me vi novamente dentro da escola. E essa experiência foi visceral.

Atravessada, afetada e apaixonada como estava por bell hooks, não demorou para que várias luzes de alerta acendessem em meu cotidiano na escola. A divisão de gênero e raça do trabalho na instituição – a maioria das professoras efetivas eram mulheres brancas, o único homem que trabalhava lá cuidava da portaria e nós, mulheres negras, estávamos incumbidas do cuidado, seja na sala de aula, seja na cozinha ou na limpeza dos banheiros – foi a primeira coisa a ser problematizada em minha cabeça. Não me parecia lógico que eu, a pessoa que passava oito horas diárias com as crianças, não tivesse tempo para refletir sobre minha prática pedagógica com elas, elaborar estratégias e registrar nossa convivência. Eu entendi, já nas primeiras semanas, que embora o discurso fosse outro, minha função era percebida como de uma mera cuidadora. Isso me causou estresse extremo, pois fazia exatamente o contrário daquilo que as diretrizes curriculares para a educação infantil expressam: dissociavam o cuidar do educar.

Quem manteve minha cabeça fora d'água no período de um ano que eu passei como assistente foi bell hooks e todas as janelas que o pensamento dela abriu pra

mim. Agora, além da teoria, eu era atravessada e afetada pelas crianças e pessoas adultas com quem eu convivía de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 16h30. Observando o cotidiano do CEI, da importância adulta dada ao cumprimento de horários e rotinas diariamente como se fossemos máquinas fabricando seres humanos perfeitos, eu compreendi que precisava de muito cuidado para não me perder de vista, para não esquecer que eu era uma pessoa além daquele ambiente quase hostil. Eu me sentia incomodada, pois meu trabalho como professora assistente era desvalorizado, precarizado e subalternizado, o que contrastava com minha dedicação para a minha formação docente/intelectual e o que eu enxergava como possibilidade na escola e nas crianças.

Quando classifico minha vivência como visceral, a faço com base nos seguintes motivos: I) era minha primeira experiência na educação infantil; II) havia muitas diferenças políticas, práticas e epistemológicas entre o corpo docente e III) foi naquele espaço que eu consegui mobilizar um pouco do que aprendi com a pedagogia engajada de bell hooks. O começo foi desafiador, pois além de me adaptar à rotina de trabalho com as pessoas adultas na escola, eu precisava respeitar o tempo de construção de confiança entre as crianças da turma onde atuava e eu. As primeiras semanas foram de muito choro – tanto das crianças, quanto da minha parte após chegar em casa exaurida. O afastamento da professora regente para cuidar de sua saúde me colocou frente à realidade de passar quase dois meses sendo a principal figura de referência das crianças. No início a rotina era, muitas vezes, estressante: havia muito choro, estranhamento e reações raivosas. As outras professoras me observavam ora com pena, ora com reprovação, pois me faltava “controle da sala”. Mas nunca, na minha vida inteira, foi meu objetivo controlar ninguém.

Mesmo cansada após a rotina na escola, eu devorava a obra de bell hooks. Lia, escrevia e passei a conversar sobre a pedagogia engajada em eventos na UECE e em outros espaços. Eu me preparava para algumas seleções de mestrado da melhor forma que podia e, enquanto isso, me deixava ser cativada pelas crianças. Mesmo nos momentos mais difíceis, tentava não esquecer que eu era a adulta da situação e quando algo mais complexo acontecia, eu ia chorar sozinha no parquinho. Compartilho esse longo relato para não me esquecer o aspecto prático e político de minha atuação, cujos relatos me renderam convites para conversar sobre o pensamento de bell hooks em eventos acadêmicos, como o Legado Freireano

(UECE) em 2022 e publicações coletivas em eventos como a Semana Universitária da UECE, onde ministramos um minicurso em 2022, e o Congresso Nacional de Pesquisadores Negres (COPENE), realizado em Maceió em 2023.

Frente ao cotidiano complexo da escola, a epistemologia feminista negra foi minha bússola e minha estrela guia. A pedagogia engajada de bell hooks me proporcionou ferramentas teóricas para construir uma relação de diálogo e respeito com as crianças e a professora com quem eu dividia a sala de aula, me fortaleceu para enfrentar as situações de racismo as quais presenciei – desde comentários entre as crianças a palavras violentas dirigidas a familiares vindas de professoras na sala de professores. Percebi que o discurso de que todas as crianças são iguais escondia a importância de pensar uma educação para a diversidade em sua amplitude, combatendo não só o capacitismo, mas também o sexismo e o racismo que permeava determinadas práticas escolares.

Durante meu período na rede municipal de educação, entre 2022 e 2023, infelizmente não vivenciei nenhuma formação em contexto ou continuada que abordasse a diversidade étnico-racial na educação infantil. Esses ventos estão mudando graças aos tensionamentos promovidos principalmente por professoras negras e a temática étnico-racial começou a despontar também nas formações para docentes da educação infantil, a exemplo do 3º Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão, realizado em julho de 2024 que contou com a participação de intelectuais negras como Juliana Santana (CE) e Carla Akotirene (BA). Importante reforçar que essa é uma conquista fruto das lutas de mulheres negras no âmbito da educação municipal, que reivindicam formação para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com embasamento e apoio técnico/pedagógico.

Frente a ausência de formação específica na escola, eu continuava meus estudos e pesquisas de forma autônoma no Coletivo Mapinduzi – um grupo de estudo idealizado por mim e fundado em diálogo com graduandas e graduandos do curso de pedagogia da UECE. O Mapinduzi foi o responsável por escurecer minhas ideias e práticas com a pedagogia engajada, pois além de ler a obra de bell hooks, em nossas discussões quinzenais nós levávamos relatos cotidianos sobre nossas práticas – não somente na escola – e pensávamos o que fazer a partir das contribuições e acolhimento do grupo. De forma não romantizada, a pedagogia *hookeriana* fundamentou uma série de práticas que desenvolvi naquele ano, como por exemplo

a não separação de atividades/brincadeiras voltadas a meninos ou meninas, o diálogo com familiares de crianças acerca dos cuidados com seus cabelos, a realização de uma oficina de bonecas abayomi e a tentativa constante de resolver os conflitos reconhecendo todas as crianças como seres humanos com sentimentos, desejos, especificidades e possibilidade de pensar criticamente.

É verdade que outras concepções de educação, como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, oferecem o aporte teórico-prático para uma educação crítica e inclusiva. Mas foi o reconhecimento dos saberes de mulheres negras que fez sentido em nosso contexto de sala de aula, formada majoritariamente por crianças pretas e pardas. Assim como bell hooks, “eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação” (2017, p. 31). Negar a diversidade entre as crianças seria compactuar com uma educação que exclui sistematicamente a história e os sonhos afro-brasileiros de suas práticas, currículos, estruturas e políticas organizacionais e normativas. Rotular todas aquelas crianças – e suas famílias – como “iguais” seria um golpe desferido contra a luta do povo negro brasileiro e suas conquistas, como a Lei 10.639/2003.

Com base no diálogo e reconhecendo a centralidade do combate ao racismo cotidiano (Kilomba, 2019) e questionando o sexismo que muitas vezes ronda a educação infantil, nossa sala de aula se transformou em uma comunidade de aprendizado. Foi uma surpresa, inclusive, quando uma das professoras que questionava meu modo de conviver com as crianças disse que nossa turma havia se tornado “a sala do amor”.

O amor construído ali não era aquele que colocava a minha função como um dom ou sacerdócio. O afeto expressado entre nós se dava na construção mútua de reconhecimento, na imposição de limites, no respeito ao consentimento, nas conversas assertivas quando algum menino tentava diminuir uma menina, ou quando uma menina tentava ridicularizar um colega por ele estar brincando com uma boneca. Quando alguém na turma diminuía a beleza do cabelo crespo de alguma criança ou quando alguém era rotulado como “burro”.

Diariamente nós lidávamos com microagressões reproduzidas pelas crianças, reforçadas pelos adultos e silenciadas por um pacto secular que partia do princípio reacionário de que todas aquelas crianças eram iguais. Se todas as crianças eram iguais, porque eu era questionada se o cabelo crespo de uma das meninas da turma

era “pior” de pentear após o banho? Se todas as crianças eram iguais, porque na sala de professores alguns de seus pais eram rotulados como “marginais”? Se todas as crianças eram iguais, porque no horário do parquinho havia uma demonstração de cuidado e afeto maior com as crianças brancas e de traços ditos “finos”? Trabalhar a alteridade na sala de aula com a ajuda do pensamento de bell hooks foi o que me transformou na professora que sou hoje – e que espero continuar sendo em um processo de constante aprendizado.

### 2.3 GABRIELE DA SILVA ANTUNES, PEDAGOGA FEMINISTA NEGRA: CONSTRUINDO A AUTODEFINIÇÃO COM PATRICIA HILL COLLINS, LÉLIA GONZALEZ E BELL HOOKS

Afinal, como alguém se torna uma pedagoga feminista negra? É um título? Há uma diplomação que assegure o compromisso ético, político, epistemológico, educacional, afetivo e pessoal de quem decide dialogar e aprender a partir do pensamento de mulheres negras? Como eu ousou me nomear assim?

Em sua obra “Teoria feminista: da margem ao centro” (2019) bell hooks me inquietou ao revelar que ela mesma não se intitulava como “feminista negra”. Em suma, bell hooks criticou com veemência indivíduos e grupos que transformaram o movimento feminista em um *slogan* comercial, um estilo de vida individual ao invés de uma luta política ampla que precisa da participação de todas as pessoas da sociedade. Construindo um argumento que questionou o rótulo “feminista” como uma mera bandeira identitária individualizante, bell hooks preferia se posicionar como uma **defensora** do feminismo. Para ela, isso gerava aproximação com pessoas e coletivos que não conheciam a luta política feminista e anti patriarcal. Mesmo assim, com o passar das décadas e maior alcance de seu ativismo intelectual e político, é comum vermos a mídia – e até nós mesmas – **nomeando-a** como feminista negra. Em minha concepção, essa é nossa forma de reconhecer, honrar e reverenciar sua intelectualidade e ativismo. Infelizmente não tive a oportunidade de conhecê-la para perguntar seus pensamentos em relação a isso, mas em meus sonhos nós estamos sentadas em sua varanda tomando chá e ela cai na risada diante dessa ironia.

A reflexão de bell hooks acerca desse rótulo – feminista – me trouxe várias sensações. Ela relata – assim como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e tantas outras feministas negras brasileiras –, posturas de desconfiança

em espaços do movimento negro acerca de sua militância feminista e questionamento em espaços do movimento feminista acerca de sua militância no movimento negro. Como se fosse possível dissociar o fato de que ela era uma mulher negra e da classe trabalhadora! Assim, sem poder se dar ao luxo de separar em caixinhas seu gênero, classe e raça, bell hooks era uma defensora do feminismo, cujas bases práticas e teóricas partiam da experiência afrodescendentes nos Estados Unidos. Por minha vez, vivi um período de negação e receio acerca do encontro entre a luta antimachista e antirracista. Assim como minhas guias intelectuais, minha experiência no movimento feminista ligado a organizações políticas de esquerda foi um tanto quanto traumática. Ver nossas discussões serem reduzidas à “setoriais” me cortava o coração, brigar e ver companheiras negras subindo em cadeiras para gritar – na esperança de serem ouvidas – nossas pautas, era doloroso e me deixava furiosa. Foi por isso que eu, por um tempo, parei de me dizer feminista após me afastar da organização e dos ditos “setoriais”. Tudo mudou quando o pensamento feminista negro me encontrou.

Foi em 2020, a partir da leitura da obra “Por um feminismo afro-latino-americano” de Lélia Gonzalez, que eu voltei a refletir sobre a importância de falar – em casa, na escola, no grupo de pesquisas e nas salas de aula da universidade – publicamente sob um ponto de vista feminista. Porém, essa luta política e formação intelectual ganhou outro contorno: o pensamento de mulheres negras. O encontro com a obra de Lélia foi fundamental para fortalecer as bases de ação e pensamento que eu construía a partir da leitura e troca com outras mulheres negras. Passei a buscar outros referenciais, em um exercício de considerar criticamente a urgência de endossar lutas não somente ao lado de mulheres negras cisgênero, mas pessoas transgênero, homens negros e demais pessoas que o feminismo hegemônico – aquele que vende camisetas estampadas com frases de “girl power” em lojas de *fast-fashion* que submete trabalhadores e trabalhadoras a condições de exploração e até análogas à escravidão – não fazia questão de alcançar. Voltei a sentir orgulho de fazer parte da luta feminista, a levar essa perspectiva comigo para a sala de aula e para a escrita científica, especialmente guiada pelo feminismo negro.

No livro “Ensinando a Transgredir” (2017), bell hooks compartilha conosco seus sentimentos duais em relação aos caminhos que a levaram até à docência no ensino superior, uma vez que a mesma almejava ser uma escritora desde a infância. Porém,

como mulher negra, bolsista e uma das primeiras de sua geração a acessar o ensino superior norte-americano entre o final da década de 1960 e o início de 1970, ela encontrou na docência uma forma de conciliar sua formação acadêmica e seu trabalho como escritora.

Ela almejava ser, e compartilha isso conosco em sua obra, uma **intelectual**. Porém, o modelo de intelectualidade em vigor naquela época não incluía mulheres negras, de modo que a produção científica de bell hooks também se propôs a desafiar o paradigma e a imagem canonizada de intelectuais acadêmicos baseada em arquétipos machistas, brancos e de classe média/alta. É esse caminho de reflexão que seu artigo “Intelectuais negras”, de 1995, trilha ao pautar a intelectualidade de mulheres negras com potencial revolucionário, mas violentamente apagada e renegada pela sociedade racista, sexista e classista.

As intelectuais negras que não são escritoras famosas (e nem todos os escritores são intelectuais) continuam praticamente invisíveis nessa sociedade. Essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo do sexismo e da exploração de classe institucionalizados, e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação (hooks, 1995, p. 467).

Ao refletir sobre o apagamento de intelectuais negras na sociedade, bell hooks elenca o racismo e o sexismo aliados à opressão de classe como pilar dessa exclusão. Isso faz com que, muitas vezes, mulheres negras não se enxerguem como intelectuais e, em consequência, não considerem a intelectualidade como um campo de atuação, formação e trabalho.

A leitura desse artigo, bem como as inúmeras leituras da Trilogia de Educação, me permitiu nomear um desejo que eu nunca havia externalizado: eu queria me tornar uma **intelectual negra e docente do ensino superior**. A questão era: como realizar esse feito, vinda de uma realidade com tantos obstáculos sociais e financeiros para continuar minha escolarização? Diante das dificuldades, me apeguei ao que aprendo com mulheres negras, nos livros e no cotidiano, para continuar realizando meu desejo. Desejo esse que me levou a idealizar e fazer parte da comunidade amorosa chamada Coletivo Mapinduzi.

Em 2021, cansada de devorar a obra de intelectuais negras de forma solitária, eu perguntei para pessoas próximas se elas já tinham ouvido falar sobre a bell hooks e se gostariam de ler um livro dela em uma espécie de clube de leitura. Após semanas de enquetes nas redes sociais, contatos via e-mail e muita ansiedade, nós nos

reunimos pela primeira vez virtualmente, em maio de 2021. Esse encontro foi marcado por partilhas emocionadas e o encaminhamento da leitura. Aos sábados, quinzenalmente, cada integrante do grupo mediava a discussão sobre o capítulo escolhido da obra “Ensinando a Transgredir”. Naquele momento, nós não tínhamos ideia do que o Mapinduzi viria a ser. Para mim, ele foi o espaço onde comecei a pesquisar a Pedagogia Feminista Negra, onde compartilhei os melhores e piores dias trabalhando em uma escola privada e comecei a construir um senso de valor próprio (Collins, 2019). Foi a partir das reflexões tecidas durante a leitura do “Ensinando a transgredir”, realizada entre maio e novembro de 2021, que meu interesse pela obra de bell hooks se aguçou e eu me tornei sua leitora apaixonada. A partir de sua Trilogia da Educação eu passei a articular as bases do que poderia sustentar uma prática docente e intelectual que me orgulhasse e me colocasse em contato com as mais diversas pessoas. Eu estava rompendo com a ideia de formação intelectual isolada, egoísta e eurocentrada.

Foi seguindo esse caminho e lendo artigos de outras pessoas sobre a obra de bell hooks que eu me deparei com o conceito da Pedagogia Feminista Negra. Encontrar essa base conceitual foi imprescindível, inclusive, para redigir coletivamente o projeto que tornou o Coletivo Mapinduzi um grupo de estudos vinculado ao Centro de Educação da UECE, atuando principalmente no curso de pedagogia. Esse foi um movimento de transformar a raiva em força motriz para tensionar as ausências e silêncios que negligenciaram os saberes de mulheres negras naquele lugar.

É muito satisfatório ver que a cada ciclo mais pessoas se interessam em construir o Coletivo Mapinduzi: seja lendo conosco, seja participando ou promovendo atividades, seja convidando colegas que já são ou estão se tornando mestres para orientar ou co-orientar suas pesquisas de conclusão de curso. Aos sábados nós nos reunimos, compartilhamos leituras, saberes, sentimentos e nos referimos uns/umas aos/às outros/outras como **intelectuais negros/as em formação**. Nunca na minha trajetória no curso de pedagogia, nem mesmo no grupo de pesquisa em que eu fazia parte, alguém se referiu a mim como intelectual em formação. No Mapinduzi, em todo encontro, sou saudada e saúdo as pensadoras negras presentes no espaço.

Compreendendo o amor como um guia para a justiça social plena, como nos ensinou bell hooks (2022), as pessoas que fazem o Coletivo Mapinduzi têm produzido tensionamentos para além dos sábados de leitura e discussão. Ao retornar à UECE

para participar de atividades no curso, em conversas com docentes que participaram da minha formação inicial, ouço relatos que vão desde o reconhecimento da urgência em incluir nas bases de formação do curso os saberes afro referenciados – demanda levada principalmente por estudantes de pedagogia – ao exercício da negação com palavras que questionam a necessidade de pensar uma formação diversa, que o currículo posto é o essencial.

O Mapinduzi pode não ser o epicentro da mudança, pois essa é uma luta iniciada por aqueles/as que vieram antes de nós, mas não podemos negar que o empoderamento (Berth, 2019) promovido pelo grupo tem chamado atenção para a importância da perspectiva de mulheres negras em nossa formação docente/intelectual. Foi a partir da segurança teórica proporcionada pelas leituras, estudos e atividades formativas realizadas no Coletivo Mapinduzi que eu passei a me autodefinir como uma pedagoga feminista negra. Foi essa autodefinição que ajudou a traçar meus caminhos até a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Formada em pedagogia pela UECE, minha vinda para a UNILAB foi consciente, ainda que receosa. Na UECE, apesar de todas as contradições, eu me sentia amada, reconhecida e fortalecida pelo movimento estudantil, pelas mulheres negras com quem eu compartilhava os dias e por professoras por quem sentia afeto e respeito mútuo. Mas essa vivência cotidiana não apagava as múltiplas violências que a estrutura universitária causou a corpos como o meu, principalmente ao refletir sobre as lacunas formativas que vivi se tratando da intelectualidade negra. Tentar o processo seletivo de mestrado na UNILAB, apesar de não conhecer ninguém da universidade, foi uma escolha, que se confirmou desde o primeiro dia de aula na pós-graduação.

Os dias, por certo, não foram somente de doçura. A UNILAB, apesar de ter sido fundada sob o signo da luta por equidade étnico-racial, é construída por pessoas. E nem todas elas continuam interessadas em respeitar, nutrir e vivenciar o projeto que, apesar de tudo, a fundamenta. Porém, foi na UNILAB que eu me deparei com algo até então desconhecido: a notável presença de mulheres negras no ambiente acadêmico, tanto no papel discente quanto docente. Na UECE, ao observar a composição das turmas, não era novidade que meu curso era majoritariamente feminino. Entretanto, conforme fui compreendendo as questões étnico-raciais brasileiras, pude perceber

que a maioria daquelas mulheres era negra a partir de uma leitura social com base, principalmente, em suas tonalidades de pele e curvaturas dos cabelos. Essa observação se confirmava a cada vez que, em sala de aula, uma delas se autodeclarava negra ou parda. Em contrapartida, nosso corpo docente e intelectuais que fundamentaram nossa formação eram majoritariamente brancos – e, no caso das referências bibliográficas, homens.

Na turma de mestrado em que ingressei havia mulheres brasileiras, guineenses, moçambicanas, que se autodeclararam negras, pretas, pardas e indígenas. Que não só se autodeclararam, mas cujas intervenções nas aulas partiam dessas perspectivas diversas. Isso agradava a algumas pessoas e afetava negativamente a figuras pontuais, mas com o tempo nós nos percebemos afeiçoadas umas pelas outras, ainda que não fôssemos grandes amigas e confidentes pessoais fora dali. Nosso combinado, ainda que sem palavras, era não deixar passar caso alguma de nós sofresse qualquer tipo de retaliação disfarçada de “discurso acadêmico”. Passei a questionar cada vez mais as imagens de controle (Collins, 2019) que nos destinava a papéis de servidão, submissão e infantilização. Foi na UNILAB que minha base teórica se expandiu ainda mais, pois conheci intelectuais de África e de outros países da América Latina. Nos horários de almoço, tinha o privilégio de conversar com intelectuais em formação cujas bases vinham desde a história, geografia, sociologia, psicologia, as ciências sociais, enfermagem e antropologia. Senti no corpo algo que só havia estudado de forma vaga: a interdisciplinaridade.

Essa é a abordagem que guia o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades e o Instituto de Humanidades, que atualmente está sob ataque em alguns setores da universidade. Entretanto, docentes e discentes fazem um esforço coletivo na defesa de uma formação integral, com base em princípios como a cooperação solidária entre os povos, intercâmbio de conhecimentos e contribuição para a superação de preconceitos e desigualdades de raça, gênero, classe e orientação sexual (UNILAB, 2020). Foi em busca de aprender sobre a interdisciplinaridade e viver a cultura universitária que eu resolvi fixar residência em Redenção e frequentar algumas aulas do curso de graduação em pedagogia como ouvinte. Essa experiência foi um divisor de águas, pois foi graças às aulas no Campus do Palmares, sede dos cursos vinculados ao IH, que eu comecei a conhecer e aprender com professoras negras.

As disciplinas da noite, no curso de pedagogia, eram as mais aguardadas por mim. Pedi autorização a uma docente para cursar duas disciplinas ministradas por ela, as quais não irei revelar o nome para preservar o anonimato da professora, pois ela é também uma das participantes desta pesquisa. No bacharelado em humanidades acompanhei também uma disciplina sobre a interdisciplinaridade na pesquisa acadêmica. Participar das aulas na graduação foi uma das decisões mais felizes durante minha estadia em Redenção, uma vez que minha formação anterior não enfatizava a interdisciplinaridade como um pilar formativo e metodológico, de modo que senti dificuldade em compreender conceitos e artigos nas primeiras aulas do mestrado. As aulas noturnas ajudaram a dar outros sentidos às leituras, me integrar nas aulas da pós-graduação e compreender melhor os conteúdos a partir da interdisciplinaridade. Na aula de metodologia eu me apropriava de conceitos importantes, mas foram as disciplinas da pedagogia que fizeram uma revolução no meu pensamento.

Pela primeira vez em anos eu estava em uma sala de aula do ensino superior mediada por uma **docente autodeclarada negra e feminista**. Eu estava feliz e ávida com os encontros, me entrosei com a turma e tive trocas genuínas com a professora. Em uma das aulas, para minha surpresa e êxtase, ela recomendou um texto de bell hooks. Lembro desse momento com detalhes, era impossível esconder minha empolgação enquanto compartilhávamos nossas impressões sobre a leitura. **Eu me senti em casa**; não somente por estar lendo uma autora que amo, mas pela forma como aquela aula foi mediada: com cuidado, respeito e estratégias para estimular a criticidade e a troca de sentidos. Eu estava, e demorei a acreditar, em uma **sala de aula afro-feminina**. Essa imersão na UNILAB foi crucial para que minha pesquisa ganhasse outros contornos, não porque eu passei a observar aquele lugar como um campo de pesquisa, mas porque a partir das experiências e das trocas com outros/as estudantes eu passei a valorizar e acreditar cada vez mais nas bases epistemológicas que me sustentavam.

Cheguei na universidade muito magoada e decidida a escrutinar o currículo que havia me tornado pedagoga. Foi a UNILAB, bem como um diálogo de orientação com Jacqueline Costa, que me fez perceber que aquele Projeto Político Curricular da UECE não havia sido minha única base formativa. E que, talvez, o momento não fosse de esquadrihar algo que eu já vinha observando há alguns anos, mas olhar para o

mundo de possibilidades que se construía no novo ambiente em que eu circulava. Transformar a raiva em um diálogo crítico entre o que eu vivi e o que estava vivendo. E me permitir a surpresa de, ao retornar à UECE entre 2023 e 2024, observar um movimento coletivo de construção de novos paradigmas epistemológicos no ritmo que as pessoas conseguiam fazer.

Esse percurso, contado de forma resumida e inacabado, me trouxe algo que não cabe em diploma algum: a coragem de me autodefinir. Rememorando brevemente o relato de minha infância, percebo que sempre lutei contra a função social destinada a mim enquanto mulher negra: de me enquadrar e aceitar o papel de servidão ou sexualização (Gonzalez, 2020). Isso só foi possível graças aos esforços de minha mãe e minha avó para me manterem na escola a partir de investimento financeiro em um cenário de pobreza, de palavras de encorajamento ou de aceitar a ajuda de pessoas fora do nosso núcleo familiar.

Acho que elas percebiam, antes mesmo de eu colocar em palavras, o meu desejo de ser uma professora intelectual ao afirmar que eu era uma “menina estudiosa”. Os caminhos traçados até aqui também fortaleceram perspectivas científicas e de vida que me fizeram compreender a colonialidade do saber<sup>3</sup> (Quijano, 2005) e ter o ímpeto de questionar visões neutras, distantes e racionais do conhecimento. Nessa esteira, com base no pensamento de mulheres negras, passei a valorizar a experiência vivida como fonte de conhecimento, análise e investigação (Curiel, 2020).

Tudo isso trouxe sentido, também, para a realização de um estudo a partir do ponto de vista de docentes negras. Ao me autodefinir enquanto pedagoga feminista negra, assumo uma responsabilidade ancestral de não somente invocar nomes de mulheres como Lélia Gonzalez, bell hooks e Grada Kilomba, mas de estar alinhada com a construção teórico-prática de uma teoria feminista situada a partir da experiência de mulheres negras e comprometida com a transformação social plena, que almeja e luta pela libertação de todas as pessoas em contextos de opressões de gênero, raça, classe, orientação sexual, dentre outras. O senso de valor próprio (Collins, 2019) que tenho reivindicado não floresce na solidão, mas no apoio mútuo e nas trocas constantes com mulheres que também querem colocar suas vozes e ideias

---

<sup>3</sup> A colonialidade do poder é um conceito que se refere à hegemonia de poder que se desenvolveu com o colonialismo europeu, a partir da concepção de que a Europa é o berço da modernidade, do desenvolvimento, da cultura e da ciência.

no mundo, que não aceitam a subordinação e que se inquietam diante de injustiças, ainda que não sejam praticadas diretamente contra elas.

Tudo o que foi elencado: as experiências em uma família pobre e negra, o cotidiano em diferentes escolas, o acolhimento encontrado na casa de ilustres desconhecidos, a chegada na universidade, o encontro com a epistemologia feminista negra, a descoberta de comunidades de afeto e aprendizado e a vivência no cotidiano efervescente da UNILAB foram cruciais para, ao decidir fazer uma pesquisa com/sobre mulheres negras, eu tivesse coragem de relatar a minha experiência. bell hooks (2021) me ensinou que não devo exigir que alguém assuma um risco que eu mesma não estou disposta a correr. Desse modo, passei a refletir sobre como me conectar às mulheres que vocês irão conhecer mais à frente de forma respeitosa, honesta e comprometida.

Eu me tornei sujeito a partir de um movimento de descolonização mental, de não permitir mais que a régua branca, masculina, heterossexual e socialmente “superior” medisse o valor do que escrevo, penso e falo. Diálogo, sim, com referências e intelectualidades para além do pensamento afro-feminino, pois aprendi a reconhecer com bell hooks, Nilma Lino Gomes e Lélia Gonzalez a contribuição de teorias libertadoras além de nossa matriz de pensamento, mas meu compromisso inicial é com as minhas – todas aquelas que vivenciam a solidão, a fome, o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e a falta de acesso a bens culturais, históricos, materiais e direitos humanos básicos.

A autodefinição (Hill Collins, 2019) se torna, portanto, algo para além de dizer o que ou quem sou: como categoria analítica e ferramenta de luta que fortalece os avanços e disputas coletivas das mulheres negras, se autodefinir é um ato de rompimento teórico e prático com categorias e imagens coloniais impressas por séculos no imaginário coletivo acerca de mulheres negras. Salve, Patricia Hill Collins! Me alumia, Lélia Gonzalez! Autodefinir-se é tornar-se sujeito, e tornar-se sujeito é implicar-se nos movimentos de luta por libertação coletiva e subjetiva. Além da minha escrevivência, a autodefinição desponta como categoria fundamental para dialogar com as mulheres que amorosamente participaram dessa pesquisa.

É desse modo que tento combater, todos os dias, a síndrome de impostora causada por uma sociedade dominada pelo pensamento supremacista branco do patriarcado capitalista imperialista (hooks, 2021). É resguardada pelas minhas mais

velhas, acreditando em mim mesma, nas que caminham comigo e nas que estão por vir, que me autodefino: Gabriele da Silva Antunes, pedagoga feminista negra, intelectual e docente negra em formação. Esse é meu juramento. Essa é minha bandeira. Isso é algo que ninguém poderá usurpar de mim.

### **3 “MEU MODO DE PENSAR É UM PENSAR COLETIVO: ANTES DE ESTAR EM MIM, JÁ ESTEVE NELAS”: CONSTRUINDO AS BASES DESTA PESQUISA**

A frase que intitula este capítulo é da artista plástica e intelectual negra Rosana Paulino e me afetou muito durante a construção teórica desta pesquisa, pois lembrou-me que não é possível fazer nada só. Houve milhares antes de mim, e haverá milhares depois. Decidir realizar um estudo a partir da realidade e das narrativas de mulheres negras exige não ter medo de olhar para trás, referenciar e citar as nossas – que já fizeram a passagem ou que ainda estão nesse plano – reafirmando o compromisso de falar sobre nós a partir de nós. Essa é, portanto, a apresentação da base conceitual que sustenta e balança este estudo.

#### **3.1 OUTRO MODO DE FAZER CIÊNCIA E BEM-VIVER: OS CAMINHOS DA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA**

Ao refletir sobre os fios que unem essa pesquisa, uma importante questão surgiu: como abordar a ruptura epistemológica de docentes negras se não compreendo, ainda que brevemente, quais paradigmas estas questionam? Foi a partir desta inquietação que surgiu a presente seção, onde tenho o objetivo de discutir acerca da hegemonia científica europeia e apresentar algumas concepções científicas que indicam caminhos outros para outorgar cientificamente os conhecimentos, investigações e saberes de populações ditas marginalizadas (ou que não são capazes de se equiparar ao modelo eurocêntrico de civilização, cultura e ciência).

O paradigma intelectual eurocêntrico mantém, ainda na atualidade, a hegemonia científica no ambiente acadêmico (hooks, 2017). Essa perspectiva de pensamento, embora multifacetada em suas abordagens, métodos e epistemologias, privilegia e mantém intocadas as intelectualidades europeias – e, na atualidade, norte-americanas – e se entrelaça intimamente com o conceito da branquitude (Bento, 2022), que por sua vez atua na manutenção da superioridade sócio-econômica, racial e cognitiva de determinado grupo social (composto por indivíduos brancos) em relação aos seus direitos de existência e afirmação intelectual.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano construiu, em sua trajetória, um corpo de trabalho intelectual interessante e que me ajudou a compreender o que é o

pensamento eurocêntrico. Segundo ele, a divisão social baseada em raça e a dominação imperialista são dois lados de uma mesma moeda: o paradigma eurocêntrico nas ciências. Quijano (2005, p. 118) explica que:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

É possível pontuar, com aporte em Quijano (2005), algumas questões importantes, a saber: I) a invasão européia às Américas não foi um movimento meramente territorial, mas geográfico, que deve levar em consideração a violência perpetrada contra os povos que habitavam o continente desde a apropriação de suas terras à dominação por meio da religião católica e da linguagem. Classificar as pessoas nativas como “O outro” foi possível graças a ideia de superioridade européia e branca; II) Nesse processo, a Europa foi alçada como modelo civilizatório. Todo e qualquer povo que não se moldasse ou não correspondesse à essa expectativa deveria ser violentamente dominado e, por consequência, “civilizado; e III) A ação de classificar racialmente – com base em fenótipos como a cor da pele, características faciais e capilares – os/as nativos/as americanos não teve impacto somente na dominação da força de trabalho destas pessoas: a inferioridade racial atribuída a eles/as desconsiderava também suas culturas, saberes, línguas, cultos religiosos, rituais, organizações sociais e modo de produção e vida.

Portanto, com o advento da colonização (entre os séculos 15 e 16) no território brasileiro, bem como em outros países da América Latina, houve um processo de classificar e homogeneizar os povos que aqui viviam – nativos – e, posteriormente, os que foram violentamente sequestrados para o Brasil – povos africanos – com base, principalmente, na diferença racial. Segundo Mbembe (2014, p. 39):

Durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, à partida, da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias. [...] A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável”.

Nesse contexto, a pessoa negra – bem como indígena – é vista como um “não ser”, uma não-pessoa. Além do ideal racial branco, outra ferramenta foi utilizada para fundamentar a exploração europeia: a religião católica. Assim, além de ser uma não-pessoa por aspectos fenóticos que não se equiparavam aos das pessoas brancas, a ausência do culto católico entre os povos nativos em território brasileiro e as populações africanas dava margem para que estes fossem chamados de “sem alma” e, em extensão, sem direitos civis e jurídicos básicos para sua sobrevivência. Se constituiu, portanto, uma hierarquia racial que reverbera até os dias atuais onde os sujeitos brancos são considerados como os humanos verdadeiros. Na análise de Gonzalez (2020, p. 143), as sociedades latino-americanas marcadas por hierarquias raciais são “herdeiras históricas das ideologias da classificação social (racial e sexual), bem como das técnicas legais e administrativas das metrópoles ibéricas”.

Esse panorama geral, ainda que resumido devido aos limites da discussão, ajuda a compreender qual o lugar das pessoas negras na sociedade até os dias atuais, uma vez que devido à forte influência do colonialismo e da escravização, a raça negra tornou-se sinônimo de inferioridade, selvageria e desumanidade. A ideia de raça como construção social dá pistas para desvelar – e questionar – a subalternidade a qual é submetida a pessoa negra (bem como pessoas indígenas e todas as outras que não se aproximam das características determinadas pela branquitude). Essa visão é exacerbada com o advento do capitalismo, em que as pessoas negras são tratadas e vendidas como mercadoria. Isso marca, também, o continente africano como um não-lugar, um território sem autonomia, homogêneo e cujos habitantes precisam de ajuda ou, na visão eurocêntrica, salvação. Essa é uma perspectiva histórica sobre as pessoas negras contada pelos colonizadores – e imperialistas, na atualidade – de países do continente europeu, do Reino Unido e norte-americano. Essa disseminação de uma história única (Adichie, 2019) é perpetuada graças a movimentações econômicas, bélicas e, também, intelectuais.

A hegemonia do discurso científico eurocêntrico tem raízes profundas, demarcado historicamente aqui pelo processo de colonização europeia a partir do século 15. Entretanto, essa soberania não se construiu sem questionamentos. Intelectuais de África – como o guineense Carlos Cardoso, o cientista político nigeriano Claude Ake, a escritora nigeriana Djaimilia Pereira de Almeida e a romancista moçambicana Paulina Chiziane –, bem como afro-brasileiros/as em diáspora – a exemplo de pensadoras/es como Lélia Gonzalez, Henrique Cunha, Neusa Santos Souza, Beatriz Nascimento e Nilma Lino Gomes – constroem narrativas, práticas e teorias exaltando a experiência negra no continente africano e em diáspora. E esse processo de recontar os feitos e histórias africanas e afro-descendentes só se torna possível graças a um movimento de ousadia teórico-prática: me refiro a rupturas epistemológicas com a soberania científica eurocêntrica e branca centrada.

Para Cardoso, “uma ruptura epistemológica não significa fechamento e autarcia estéreis do pensamento, mas reivindicação de um outro ponto de partida e por um outro sujeito que assume uma alternativa” (2011, p. 128). Longe de defender uma única faceta do conhecimento e criticar friamente qualquer pensamento que não seja afrocentrado, a ruptura epistemológica possibilita que outras perspectivas intelectuais sejam consideradas, inclusive aquelas que não foram produzidas dentro dos moldes e das burocracias acadêmicas. Epistemologias, pesquisas e saberes construídos por pessoas indígenas (Munduruku, 2010), mulheres e homens negros, pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência dentre outras.

Há, portanto, rupturas construídas historicamente por sujeitos que são marcados como “O Outro”, mas que graças à luta coletiva de movimentos sociais – a exemplo do movimento negro, indígena, feminista, LGBTQIAPN+, de pessoas com deficiência, associações de moradores, movimento sindicalista etc. – acessaram o ensino superior e nos apresentam ciência com perspectivas sobre si, sobre os seus e sobre o mundo. Não quero implicar, com isso, que os conhecimentos produzidos e disseminados fora da Academia não são igualmente valiosos, mas que a investigação científica em instituições como escolas e universidades têm relevância social e podem impactar a percepção coletiva acerca de diferentes conhecimentos, outorgando – nem sempre de forma pacífica e compreensiva, uma vez que o campo científico é um território de disputa – assim esses saberes e validando-os científica e socialmente.

Constituído com base na hegemonia racial da branquitude e do pertencimento territorial na Europa, o paradigma eurocêntrico ainda é o principal fundamento respeitado no campo científico. Na Academia, ao recorrermos unicamente aos clássicos das ciências sociais (como Durkheim, Rousseau, Marx, Aristóteles, Sócrates etc.), somos validados, uma vez que esses exemplos de referências estão canonizados no pensamento científico. Longe de culpabilizar uma pessoa ou outra, ou comparar uma instituição a outra, esse é um sintoma da hegemonia europeia – e norte americana – no campo das ciências sociais, que por meio de dispositivos de regulamentação, como a elaboração de políticas públicas ou ofertas de bolsas ou editais de pesquisa, ensino, extensão, intercâmbio e publicações mantém a pretensa superioridade de suas bases epistemológicas e intelectuais.

A validação frequentemente muda quando anunciamos a possibilidade de tecer nossas investigações e conhecimentos a partir de outras perspectivas, principalmente quando estamos em processo de formação inicial. Indubitavelmente, as contribuições de pensadores europeus, como Marx e Engels, continuam sendo relevantes para compreender um sem-número de questões e desafios na sociedade capitalista.

Eles não são, entretanto, os detentores de um ponto de vista único do paradigma materialista e de reflexões e ações do aspecto político, econômico e social capitalista – e sua obra sinaliza isso. Teóricas feministas negras como Angela Davis e Angela Figueiredo trazem em sua escrita acadêmica e militância política diálogos com a teoria marxiana, sem, entretanto, negligenciar dois aspectos pouco problematizados por Marx a seu tempo: as questões raciais e de gênero. Diferente de coletivos ou sujeitos marxistas mais conservadores, mulheres negras, homens negros, pessoas LGBTQIAPN+, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas brancas compreendem que a classe social não é uma massa sem rosto, raça, etnia, território, orientação sexual e expressão de gênero. Pontuo que desmistificar a classe como único marcador relevante nas ciências humanas não é esvaziamento, mas um desdobramento teórico-prático que considera as formas plurais como a classe trabalhadora constrói sua vida cotidiana e seu acesso à direitos como moradia, saúde, educação, lazer, emprego, constituição familiar etc.

Essa reflexão não tem a pretensão de ser ácida ou binária, mas busca abrir caminhos para compreender o porquê de o paradigma eurocêntrico não precisar ser

o único considerado em nosso fazer político e científico. Cada vez mais mulheres negras nas universidades, associações comunitárias, no campo da arte, da cultura e da luta política têm sido guiadas pelo que podemos denominar de paradigma afrocêntrico. A Afrocentricidade vai para além de uma bibliografia robusta em intelectuais negras, mas desenvolve-se enquanto um paradigma que engloba saberes-fazer que valorizam, dialogam e se fundamentam nas existências e feitos de povos africanos e afrodescendentes em diáspora. Nas palavras de Molefi Kete Asante (2016, p. 11), “a Afrocentricidade como ideia articula uma poderosa visão contra hegemônica que questiona ideias epistemológicas que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal”.

Esse questionamento teórico-prático foi fundamental para a organização e fortalecimento das lutas dos povos negros tanto em África quanto em países com a presença de afrodescendentes. No Brasil, podemos destacar a articulação de pessoas africanas e afrobrasileiras que culminou na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) na década de 1970, ou no fortalecimento dos movimentos de luta por justiça social protagonizados por pessoas negras nos Estados Unidos da América (EUA) em 1960. No bojo dessas lutas estava uma parcela plural e muito importante da população negra de ambos os países – me refiro às mulheres negras. A partir do reconhecimento da experiência negra, anterior inclusive a escravização, e partindo de suas realidades, as mulheres negras passaram a formular o pensamento feminista negro. Esse trabalho de resgate, valorização e construção intelectual não ignora as batalhas travadas por mulheres negras antes de 1960, mas foi a partir do ingresso de estudantes negras nas universidades que a história afro-feminina passou a ser investigada e registrada academicamente a partir de perspectivas que rompem com a visão colonizadora, violenta e subalternizada imposta pelo eurocentrismo (bell hooks, 2017; Gonzalez, 2020).

A elaboração teórico-prática de mulheres negras na Academia, ora analisando e documentando suas próprias trajetórias de vida e luta, ora iluminando e anunciando o engajamento político de mulheres que não acessaram a universidade, foi um dos pilares de construção do pensamento feminista negro. Essa epistemologia é vasta, contando com contribuições de mulheres de África e em diáspora no mundo inteiro, de modo que delimitei o aporte teórico nas obras de duas intelectuais negras: a norte-

americana Patricia Hill Collins e a *amefricana*<sup>4</sup> Lélia Gonzalez. Nossas principais leituras das autoras foram, respectivamente, *Pensamento feminista negro* (2019) e *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020).

Na obra *Pensamento feminista negro*, Patricia Hill Collins traça uma narrativa densa acerca da construção da epistemologia feminista negra nos EUA, analisando as lutas políticas afro-femininas para compreender as características do pensamento feminista negro e seus temas centrais. Ao longo de 462 páginas, Hill Collins nos ensina sobre imagens de controle, política sexual, relações afetivas, maternidade, engajamento político, autodefinição e empoderamento partindo de experiências de vida suas e de outras mulheres/coletivos de mulheres negras. Com uma lente analítica afiada, a obra dessa autora caracteriza a epistemologia feminista negra, sem a pretensão de ser a única. Apesar de retratar a vivência das afro-estadunidenses, mesmo com diferenças culturais e étnicas, esse livro dialoga com questões enfrentadas por mulheres negras em outros lugares do mundo. Para Collins (2019, p. 42)

A forma assumida por esse pensamento não apenas diverge da teoria acadêmica padrão – pode tomar a forma de poesia, música, ensaios etc. –, mas o *propósito* do pensamento coletivo das mulheres negras é distintamente diferente. As teorias sociais que surgem de e/ou em nome das estadunidenses negras e de outros grupos oprimidos visam encontrar maneiras de escapar, de sobreviver na e/ou se opor à injustiça social e economicamente prevalente (Grifos da autora).

Ela compreende, portanto, o pensamento feminista negro como uma teoria social crítica que entrelaça uma gama de saberes e práticas políticas/institucionais para compreender, questionar e combater os mecanismos de opressão destinados às mulheres negras. O pensamento feminista negro “como teoria social crítica reside em seu compromisso com a justiça, tanto para as estadunidenses negras como coletividade quanto para outros grupos oprimidos” (Collins, 2019, p. 43). Ou seja: ainda que não retrate existências subjetivas e coletivas iguais a todas as mulheres negras do mundo, a epistemologia feminista negra estadunidense pode ser relevante na elaboração de nossa luta de forma ampla.

---

<sup>4</sup> Com o objetivo de honrar o conceito (Amefricanidade) cunhado por Lélia Gonzalez ao analisar a luta política e os múltiplos encontros culturais entre as mulheres negras que habitam a América Latina e o continente africano, nos referimos a essa grande intelectual brasileira como *amefricana*. Importante ressaltar que esse não é um movimento iniciado por nós, uma vez que isso tornou-se um hábito afetivo entre as/es/os estudiosas/es/os da obra de Lélia.

Durante o estudo desse livro, elegi um conceito fundamental para a realização da pesquisa, principalmente nas etapas de campo e construção de dados: me refiro a autodefinição (Collins, 2019). “Quando a sobrevivência da mulher negra está em jogo, criar autodefinições independentes é essencial”, nos diz Patricia Hill Collins (2019, p. 203). Ao refletir sobre o aspecto da “sobrevivência”, podemos assinalar que isso está atrelado tanto a questões de saúde, habitação, moradia, emprego, lazer etc. – uma vez que mulheres negras pobres vivem em condições de escassez ou negação de tais direitos –, quanto a presença de mulheres negras em ambientes como a Academia. Para sobreviver ao meio universitário permeado por preconceitos de raça, classe, gênero e orientação sexual, é essencial que mulheres negras construam um senso de valor próprio que não considere somente parâmetros que foram feitos propositalmente para que elas não os alcancem.

A autodefinição é, portanto, um ato contra hegemônico das mulheres negras frente a concepções sociais e mecanismos institucionais que insistem em tratá-las e retratá-las como ignorantes, cuidadoras, controladoras, meros objetos sexuais, vítimas ou sujeitos infantilizados. Para Collins (2019, p. 183), “a questão da busca de uma voz própria para expressar um ponto de vista coletivo e autodefinido das mulheres negras continua sendo central no pensamento feminista negro”.

Ao dialogar com esse conceito, interessa-me saber se as mulheres participantes deste estudo se reconhecem enquanto intelectuais negras e como essa percepção reverbera em sua prática docente, recuperando inclusive a autodefinição que exerço em minha escrivência, ao afirmar que autodefinir-se é tornar-se sujeito e engajar-se na luta por libertação e vida plena. Como categoria de análise, dizer-se ou não intelectual negra ilumina nossa lente de observação e compreensão para discutir se há um movimento consciente de ruptura das docentes com a visão embranquecida do que é ser uma intelectual e professora do ensino superior. Mas eu tô entregando o jogo aqui, né? Mais à frente vocês vão aprofundar essas reflexões comigo.

Além de Patrícia Hill Collins, é essencial trazer a discussão as especificidades do pensamento feminista negro brasileiro. Para tanto, pontuo a contribuição da intelectual Lélia Gonzalez para a construção da epistemologia feminista afro-brasileira. Ao reivindicar um feminismo afro-latino-americano, Lélia Gonzalez (2020) teceu uma crítica contundente tanto em relação as práticas do movimento feminista

brasileiro até a década de 1980, cujas bases teóricas eram profundamente embranquecidas, quanto acerca do sexismo dentro de organizações negras. Ao dialogar com sua trajetória de luta política e intelectual, Lélia destaca que “quando falo de experiência, quero dizer um processo de aprendizado difícil na busca de minha identidade como mulher negra dentro de uma sociedade que me oprime e me discrimina justamente por isso” (Gonzalez, 2020, p. 140). Pode-se assinalar, portanto, que tanto intelectuais negras norte-americanas – a exemplo de Patricia Hill Collins – quanto afro-latino-americanas como Lélia destacam experiências de vida como fundamentos centrais para suas análises teóricas.

Acerca da condição de mulher afro-brasileira, pode-se destacar uma tríade fundamental para o desenvolvimento da luta política e científica afro-feminina em nosso país: os atravessamentos de gênero, raça e classe. Ao pautar o sexismo na esfera do movimento negro e o racismo no movimento feminista, Lélia mostrou que mesmo frente às dificuldades vivenciadas, as mulheres negras mobilizaram a luta social de forma intensa pois suas condições de raça, classe e gênero eram indissociáveis. Não havia – e não há – possibilidade de construir uma ação revolucionária considerando somente o sexismo ou o racismo ou a pobreza. Para ela,

[...] nossa alternativa, em termos de movimento de mulheres, foi nos organizarmos como grupos étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e do movimento de mulheres (e vice-versa, obviamente) (Gonzalez, 2020, p. 148).

Foi a partir da organização étnica expressada por Lélia que o movimento feminista afro-brasileiro ganhou contornos fundamentais ao reconhecer a luta contra o racismo e o sexismo, aliada à luta de classes, como fundamentais na busca por justiça social de forma ampla. Se por um lado, no movimento de mulheres profundamente enraizado em práticas que Lélia Gonzalez (2020) denomina como “ocidentais” – ou seja, eurocentradas, as mulheres negras eram censuradas por tentar discutir o combater o racismo, do outro, no Movimento Negro, elas precisavam erguer a voz constantemente contra o machismo que permeava a organização e os espaços com prevalência masculina.

A intelectual ressalta, entretanto, o terreno comum que acabou atraindo tantas mulheres negras para desenvolverem sua luta política a frente do movimento negro: a discriminação étnico-racial. Esse cenário remonta dos estudos, ensaios e intervenções redigidos por Lélia González até o final da década de 1980, mas que reverbera na atualidade ao nos engajarmos na luta feminista.

Ao tentar me inserir em organizações políticas que enfatizam a luta de classes como uma frente de objetivo único, infelizmente me deparei com a dificuldade não só de ser ouvida, mas de formular caminhos para o combate ao racismo, ao sexismo, a LGBTfobia, a intolerância religiosa, ao capacitismo compreendendo que a justiça social deverá acontecer de forma ampla. Beatriz Nascimento, assertivamente, desvela que “preferem muitos “teóricos repetir obviamente que a origem da discriminação está no aspecto socioeconômico que caracteriza a sociedade brasileira” (Nascimento, 2021, p. 51). Escolhem esquecer que outras experiências de vida são imprescindíveis para compreender de que forma os indivíduos se inserem em determinada classe social.

Portanto, mais uma vez chamando atenção para a importância de encruzilhadas entre raça, classe e gênero, Lélia Gonzalez pontua que

ser mulher e negra no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (Gonzalez, 2020, p. 58).

bell hooks (2017) também não deixa esquecer que a classe social não é uma mera quantidade de renda mensal, mas o modo como as pessoas acessam e constroem a cultura, inclusive por meio da educação.

No bojo das reivindicações dos direitos por e para a população afro-brasileira no Brasil estava a pauta da educação pública, gratuita e de qualidade. O acesso à educação escolar é uma pauta histórica de luta do movimento negro brasileiro, uma vez que esta ainda é reconhecida como uma importante ferramenta não só de ascensão social, mas de libertação. A concepção de educação pautada pelo povo negro parte de pressupostos que valorizam e reconhecem nossa cultura e nossa identidade, que fortalecem a luta antirracista e contra qualquer tipo de opressão (Gomes, 2017).

Ao ressaltar a educação como uma bandeira de luta e disputa histórica do MNU e das feministas afro-brasileiras, há a compreensão que

O não acesso a esse direito contribuía para que muitos vivessem em condições de subalternidade na sociedade, daí essa área ser prioritária para o Movimento Negro e ser considerada um fator de emancipação e de inclusão social (Carvalho, 2022, p. 27).

Esse histórico de disputa culminou na conquista de importantes direitos e promulgação de leis fundamentais para o acesso do nosso povo à educação nas escolas e universidades. Mesmo com a publicação da Constituição Federal de 1988,

elaborada em um contexto pós-ditatorial, que em seu Art. 205 assegura o direito de todas as pessoas à educação escolar, a realidade ainda foi de décadas de exclusão e dificuldade de acesso para pessoas negras e pobres (Gomes, 2017; Gonzalez, 2020). A chave política e epistemológica vira com mais força a partir da entrada de pessoas negras na universidade e sua atuação como ativistas políticos e intelectuais a partir da década de 1980. Carvalho (2022, p. 27) relata que:

Nos anos de 1980 se verificou a atuação de intelectuais negros e negras oriundas dos programas de pós-graduação das universidades públicas e do Movimento Negro. [...] Desse modo, evidenciou-se uma progressiva produção acadêmica voltada para a relação negro/educação e uma crescente contestação da política educacional do país, até então universalista.

É possível pontuar, com base no exposto por Carvalho (2022), que a entrada na universidade foi um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual e, consequentemente, político de pessoas negras. Em sua pesquisa, a autora destaca o pensamento das intelectuais Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, duas importantes mulheres para a construção do pensamento feminista brasileiro. Defender outras formas de conhecimento que não necessariamente se desenvolvam na Academia brasileira não nos isenta de sinalizar, mais uma vez, o quanto a fundamentação teórica universitária é importante para a validação científica e disseminação de epistemologias diversas. Estar na universidade como estudantes, professoras, intelectuais e gestoras, ainda que vivendo permeadas de desafios, pode nos proporcionar uma plataforma institucional para desenvolver nosso pensamento crítico e capilarizar nossas práticas em nossas comunidades a partir do contato com o pensamento e legado de outras mulheres negras.

É por saber da força crítica e transformadora que existe na educação escolar e universitária que setores sexistas, classistas e racistas da sociedade brasileira se articulam fortemente para impedir nosso acesso e permanência no ambiente educacional. Seja congelando gastos, com a Emenda Constitucional nº 95/2017 que estabelece um teto de gastos em políticas públicas, seja com a proposição de projetos como o Escola Sem Partido – que foi legalmente derrotado, mas que se diluiu e torna possível que questões como gênero e sexualidade não sejam discutidas na escola<sup>5</sup> –, há tentativas de excluir ou limitar o potencial de pessoas pobres, negras, mulheres,

---

<sup>5</sup> Para saber mais: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LGBTQIAPN+, com deficiência na escola e na universidade. E embora essas manobras políticas afetem nossas vidas hoje, elas já são combatidas há décadas por pessoas que vieram antes de nós.

Desde a pós-abolição, em 1888, pessoas negras lutam e se articulam por acesso à educação, um direito historicamente negado ao nosso povo. Esse acúmulo de histórias e experiências culminou, como dito anteriormente, na fundação do Movimento Negro Unificado, que com o fim da ditadura militar no Brasil de 1985 encontrou um terreno fértil de ebulição social para pautar a educação a partir da elaboração e promulgação de políticas públicas com caráter e proposição antirracista. Como frutos dessas lutas, podemos citar a participação massiva de pessoas afro-brasileiras na 3º Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul em 2001 e que culminou, em 2003, na participação de intelectuais e militantes do MNU na discussão da Lei nº 10.639 e na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), publicada no mesmo ano. Não podemos esquecer da mais expressiva conquista afro-brasileira no campo da educação: a promulgação da Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, que destina 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundas de escolas públicas, com renda familiar de até um salário-mínimo e autodeclaradas negras, pardas, indígenas, quilombolas. Na análise de Carvalho (2022, p. 28)

No século XXI, graças à atuação protagonista e incessante do Movimento Negro e de outras organizações sociais ao longo dos anos, a questão racial ganhou novos contornos na educação, passando a fazer parte da agenda política do Estado brasileiro. Nesse cenário, a busca por equidade e justiça social esteve no centro dos debates, assim, a Educação Básica e a Educação Superior passaram a ser compreendidas como um direito social, incluindo a diversidade étnico-racial.

O debate educacional, historicamente liderado por mulheres negras, conta até os dias atuais com contribuições e participação de intelectuais como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves, Sueli Carneiro, Matilde Ribeiro e tantas outras que continuam o legado iniciado por Dandara dos Palmares, Tia Simôa, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. Pode-se assegurar, portanto, uma profícua ligação entre a luta política e intelectual de mulheres negras e a importância dessa disputa, mas principalmente de suas conquistas, para o fortalecimento e elaboração do pensamento feminista afro-brasileiro.

Ainda sobre os encontros do pensamento feminista negro a partir das obras selecionadas de Patricia Hill Collins e Lélia Gonzalez, pude perceber uma característica fundamental da luta feminista negra: me refero à estratégia. A partir de suas realidades para tensionar mudanças, as mulheres negras têm uma perspectiva profunda acerca dos problemas sociais que permeiam suas vidas. Assim, suas ações têm um sentido combativo e objetivo que reflete a teia de opressões que tentam limitar seu bem-viver. Desse modo, ao vivenciar o racismo no ambiente escolar, mulheres negras traçam estratégias que evidenciam a urgência da educação antirracista, a exemplo da pedagogia das emergências de Nilma Lino Gomes (2017) que evidencia os saberes e práticas educativas nas lutas do movimento negro.

### 3.2 O PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO É EDUCADOR: ENCONTROS EPISTEMOLÓGICOS

A epistemologia feminista negra, de caráter vasto e interdisciplinar, fundamenta concepções políticas e fortalece lutas contra opressões em diversos campos de atuação e conhecimento, inclusive da educação. Desde sua gênese, a luta protagonizada por mulheres negras enfatizava a importância do acesso à educação escolar para a população afro-descendente, uma vez que com o advento da colonização no Brasil, pessoas negras escravizadas foram terminantemente excluídas da escola, inclusive por meio de tratados legais.

Podemos citar como um exemplo a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. Sua redação trazia a seguinte regra: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Fonseca, 2002). Na análise da intelectual negra Joana Célia dos Passos (2002) nessa legislação as pessoas negras escravizadas são equiparadas a pessoas com doenças contagiosas. Havia uma dupla preocupação de contágio: tanto de doenças transmissíveis e complexas de tratar naquele período (o que não diminui o ato de exclusão), quanto da “má influência” das pessoas negras para a parcela da sociedade que frequentava o ambiente escolar. Segundo Passos (2002, p. 03), “o que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los”.

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, não significou um avanço humanizador na sociedade escravocrata brasileira. As pessoas que escaparam com vida da escravidão não eram vistas ou tratadas como sujeitos com direitos civis. Nilma Lino Gomes diz que

Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados (Gomes, 2017, p. 28-29).

Desse modo, a educação tornou-se uma reivindicação central da população negra, uma vez que o acesso ao mercado de trabalho estava diretamente atrelado, além da raça, ao nível de escolarização alcançado por quem almejava uma ocupação assalariada naquele período. A Lei Áurea foi, na verdade, mais um golpe desferido contra a população negra e escravizada brasileira, uma vez que sua promulgação não garantiu, de modos legais ou informais, a inserção de africanos/as e afro-brasileiros/as na sociedade por meio de políticas de habitação, saúde, educação, lazer, cultura ou emprego.

Essa é, portanto, uma das raízes da exclusão histórica das pessoas negras à educação. Já em 1930, com a articulação do Teatro Experimental do Negro (TEN), nosso povo chamava a atenção para a necessidade de articular educação e cultura (Gonzalez, 2020). Entretanto, conforme vimos a partir dos estudos de Lélia Gonzalez, a organização em torno de um projeto inclusivo educacional para a população negra amadureceu a partir da década de 1960 e floresceu em 1980, com a fundação do MNU, o advento da redemocratização pós-ditadura militar e a formação de ativistas intelectuais negros/as nas universidades brasileiras.

O acesso de pessoas negras, sobretudo mulheres, no ensino superior não foi um presente dado pelas boas mãos do Estado brasileiro. Nós não fomos recepcionadas com tapetes vermelhos, e sim com alertas constantes de que nosso lugar não era aquele. Analisando especificamente o acesso de mulheres ao ensino superior, este aconteceu com maior força com a expansão do ensino superior – principalmente privado, no período da ditadura militar durante a falácia do “milagre brasileiro” – na década de 1970, onde também passou a dominar a ideologia de ascensão social por meio do ensino superior (Guedes, 2008). Entretanto, ao ingressar no ensino superior, as mulheres frequentemente se viam impelidas a escolher cursos e profissões que trazem em seu escopo a noção de cuidado como intrinsecamente

feminino – como, por exemplo, os cursos de enfermagem, pedagogia e demais licenciaturas, psicologia, serviço social (Guedes, 2008).

Porém, ainda que chegando à universidade em maior número, esse fato diz respeito majoritariamente as mulheres brancas de classe média e alta. Foi durante as décadas que se seguiram, com a maior organização do movimento negro brasileiro – e principalmente das mulheres negras – na luta por acesso a educação, que as mulheres negras passaram a frequentar de forma mais expressiva o ensino superior (Santos, 2021).

O Censo da Educação Superior de 2020 traz dados para refletirmos sobre o ingresso de mulheres negras nas faculdades e universidades brasileiras. Fazendo um importante recorte de raça em relação a presença de mulheres negras no ensino superior, segundo dados divulgados em 2020 pelo Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres têm se tornado a maioria das estudantes de graduação no Brasil – correspondendo a 57% de ingressantes no ano de 2019. Desse total, entretanto, ainda é possível observar a desigualdade racial, uma vez que ele consiste em 23% de estudantes brancas e 22% de estudantes negras ou pardas (IBGE, 2020).

Para além da desigualdade numérica, é comum que estudantes negras que chegam à universidade se deparam com uma estrutura construída para contextos sociais e corpos que não são iguais aos seus. Analisando o estudo de Gomes (2017), Siqueira e Amorim (2022, p. 08) elucidam que “[...] o avanço das ações afirmativas, fez a universidade brasileira lidar com um novo público, uma vez que os jovens negros com suas diferenças não se enquadravam no padrão de estudante universitário”.

Mais uma vez trazendo o Censo da Educação Superior, em 2024 temos acesso a dados atualizados acerca do perfil de ingressantes no ensino superior brasileiro. Há predominância de matrículas – mais de 60% – de pessoas do gênero feminino em cursos de graduação na iniciativa privada. Em relação à rede pública, tanto em universidades estaduais quanto federais, esse percentual ultrapassa os 50%. Foi registrada, portanto, a predominância de mulheres no ensino superior – público e privado – a partir de dados coletados em 2022 (INEP, 2024).

Em relação à raça, os dados mostram que a população autodeclarada branca, com 35,9%, é expressiva no número de matrículas em comparação aos 26,7% autodeclarado/a pardo/a, 6,5% preto/a, 1,3% amarelo/a e 0,4% indígena (um dado

alarmante sobre acesso de pessoas indígenas no ensino superior). Há, ainda, um dado que reflete o complexo processo de construção e autodeclaração étnico racial no território brasileiro: 29,1%, uma parcela significativa do público, consta como “não declarado” racialmente (INEP, 2024). Esse número, por si só, é maior que o percentual de pessoas pardas registradas pelo Censo. De forma geral, o perfil racial autodeclarado que predomina é branco. Podemos pontuar que o ingresso de pessoas pretas ou pardas no ensino superior ainda não se encontra em pé de equidade em relação a população autodeclarada branca, cujo acesso à escolarização foi priorizado desde o período colonial em território brasileiro.

Apesar de não ser a única via de transformação social, a educação possibilita a construção do pensamento crítico, mas não só isso: ela continua sendo símbolo de uma possível ascensão social entre as famílias da classe trabalhadora e ferramenta de manutenção de poder entre famílias de classes privilegiadas. Quando falamos de “ascensão social” não pensamos apenas no ganho de dinheiro ou acúmulo de bens, mas sim no acesso a diferentes linguagens sociais e culturais, do direito a viver com dignidade e a cidadania. É nesse cenário que a Lei de Cotas se torna tão importante, pois são políticas públicas como essa que impulsionam a entrada de novos grupos nas universidades públicas, compostos por sujeitos que movimentam a estrutura universitária ao reivindicar novas perspectivas curriculares, teóricas e espaciais – como por exemplo a construção de restaurantes universitários e espaços de acolhimento infantil para estudantes que exercem a parentalidade.

Para além de reivindicar tais mudanças, pessoas outrora excluídas da universidade, como a população negra, propõe novos paradigmas teórico-práticos a partir do encontro entre ativismo político e intelectualidade. É a partir da entrada de mulheres negras no ensino superior, que acontece principalmente no período da redemocratização do país e se acentua com o advento da Lei de Cotas, que hoje temos acesso a uma teoria feminista negra brasileira consistente que nos dá fundamento e coragem para pesquisar e agir com base nos estudos de mulheres como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Matilde Ribeiro e tantas outras.

É com base no exposto que, parafraseando a doutora Nilma Lino Gomes, consideramos o pensamento feminista negro como um agente educador, que nasce a partir das experiências de vida das mulheres negras e é registrado, analisado e documentado por estudiosas negras que, com muita luta, fizeram fissuras na bolha

eurocentrada, sexista e racista universitária e tornaram-se referência para nós. Ao endossar a luta por acesso à educação, a epistemologia feminista deixa explícita que a escola/universidade que queremos precisa dialogar com o plano de sociedade e futuro que construímos dia-a-dia em cada espaço que ocupamos: ou seja, trazer em seus documentos normativos, legislativos, formativos e práticas o compromisso com o antirracismo, o antissexismo, a anti-LGBT(QIAPN+)fobia, a luta da classe trabalhadora, o cuidado com o meio ambiente e uma perspectiva anticapitalista de vida e produção.

Nesse caminho é forjada a Pedagogia Feminista Negra, uma concepção de educação cujas bases estão fincadas na epistemologia feminista negra. Dialogando com as contribuições intelectuais e práticas de mulheres de diversas áreas do conhecimento, bem como reverenciando e disseminando os saberes afro-femininos que sustentam partidos políticos, associações de moradores/as, intervenções artísticas e formas libertadoras de parentalidade, a PFN emerge como uma filosofia (Pinho, 2022) que fundamenta outros modos de ensinar e aprender.

### 3.3 PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA: CONFLUÊNCIAS LIBERTADORAS

Sendo uma concepção de educação fruto da epistemologia feminista negra, a Pedagogia Feminista Negra (PFN) tem suas bases fincadas na práxis de mulheres negras, tanto na Academia quanto em outros lugares de formação e atuação coletiva. É importante frisar, entretanto, o diálogo que a PFN faz com intelectuais e outras pedagogias críticas, ainda que não tenham sido formuladas por mulheres negras. Como exemplo, podemos citar o profícuo encontro de bell hooks com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que a inspirou profundamente a pensar e sistematizar as bases e práticas de sua pedagogia engajada. Ou seja: conforme pontuado com base em Cardoso (2011), o que nos interessa não é a completa negação ou rompimento com epistemologias e ações fora de nossa base teórica feminista negra, mas a compreensão crítica e contextualizada de diversas concepções científicas e pedagógicas e o diálogo com aquelas que estão interessadas em construir e executar um projeto de sociedade igualitário para todas as pessoas.

Em relação a sua conceituação, a pedagogia feminista negra desponta em trabalhos como o de Barbara Omolade (1993) e Annette Henry (2005). Essas intelectuais sistematizaram e refletiram sobre o trabalho pedagógico orientado por

mulheres negras. Pinho (2022, p. 21), com base nos estudos de Omolade (1993) e Henry (2005), assevera “[...] o caráter revolucionário encontrado na prática pedagógica de mulheres negras, que trazem para a pedagogia elementos articulados por sua resistência às opressões”. Circularizando os saberes e as lutas coletivas protagonizadas por mulheres negras, Carolina Pinho (2022) apresenta os fundamentos da pedagogia feminista negra.

Analisar, compreender e sistematizar um fenômeno ou ação da humanidade é a base que sustenta o fazer científico. Enquanto mulheres negras, enfrentamos barreiras impostas pelo racismo, pelo sexismo e pela desigualdade social que tornou, em comparação ao pensamento eurocêntrico amplamente defendido, divulgado e aceito, nossos saberes desprivilegiados ou inválidos. Pontuamos que publicações que registram e disseminam a pedagogia feminista negra, como a organizada por Pinho e Mesquita (2022), bem como rodas de conversa, intervenções artísticas, palestras, minicursos e relatos de experiência são de suma importância para evidenciar que, nos últimos 30 anos – a contar a partir da publicação de Omolade (1993) – a pedagogia feminista negra tem se fortalecido como uma concepção de educação amplamente inclusiva, interdisciplinar e multifacetada.

Assim, corroboramos com Pinho (2022, p. 26) quando a intelectual ressalta que:

Descrever os fundamentos da pedagogia feminista negra não se trata de uma mera formalidade, mas sim de apresentar uma preposição que, como o pensamento feminista negro, se articula com as necessidades mais urgentes não apenas da população negra, mas de toda a humanidade.

Desse modo, ao buscarmos uma base analítica para dialogar com nossa temática de estudo, foi fundamental encontrar reflexões amadurecidas acerca dos pressupostos da pedagogia feminista negra e, a partir disso, pensar diferentes aspectos que podem permear a prática docente de mulheres negras. Em relação aos fundamentos da pedagogia feminista negra, em diálogo com as contribuições de intelectuais como Patricia Hill Collins, Sojourner Truth, bell hooks, Angel Davis, Lélia Gonzalez, Kimberly Crenshaw, Nilma Lino Gomes, Angela Figueiredo, Joice Berth, dentre outras, Pinho (2022, p. 27-37) apresenta:

a) Dialética entre teoria e prática, b) Auto-organização como fruto da autodefinição: revisão das relações de poder assumidas em sala de aula, c) Uso de clássicos da teoria crítica da educação, a partir de interpretações articuladas com a pedagogia

feminista negra, d) Reconexão com tradições intelectuais subjugadas, e) Paradigma interpretativo baseado na interseccionalidade, f) Teoria do ponto de vista/lugar de fala, g) Experiência vivida como critério de cientificidade, h) Assunção explícita de um projeto político de sociedade em prol da luta antirracista, i) Encorajamento do empoderamento como ato político coletivo e j) Compromisso com a justiça social.

As bases sistematizadas por Pinho (2022) consideram como fundamental a experiência de vida e a indissociabilidade entre a educação e a vida em sociedade; o diálogo crítico com clássicos do campo da educação a partir do pensamento de mulheres negras; a valorização de saberes subjugados ou excluídos de currículos e ambientes educacionais institucionais e a reivindicação de diferentes linguagens para uma formação integral, a partir da música, da literatura, da tradição oral e de diferentes manifestações culturais e artísticas; a compreensão da comunidade escolar/universitária a partir do paradigma da interseccionalidade, considerando seus diferentes contextos e vivências na sociedade supracista branca do patriarcado capitalista imperialista (hooks, 2021); a assunção de que “a experiência vivida é repleta de significados” (Pinho, 2022, p. 53), portanto, terreno fértil para a sistematização de teorias e registros práticos; a luta por justiça social ampla, com o combate à opressões de toda a natureza e um projeto de sociedade pautado na luta antirracista e, por fim, o reconhecimento da educação como uma ferramenta de libertação coletiva, subjetiva e empoderadora.

No trajeto de leituras e pesquisas acerca da pedagogia feminista negra, desponha uma intelectual amplamente citada neste trabalho e muito presente em minha vida: me refiro a pensadora afro-estadunidense bell hooks. Em sua “Trilogia da Educação”, composta pelos títulos: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020) e *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021) a autora sistematiza a Pedagogia Engajada a partir do diálogo com intelectuais como Paulo Freire, Parker Palmer e Toni Morrison e a análise de suas experiências de vida, desde sua formação escolar inicial até sua chegada ao ensino superior como professora. Ao estudar e refletir sobre a obra de bell hooks, destaquei os principais fundamentos da pedagogia engajada.

Em outra ocasião, identifiquei as bases que sustentam a práxis descrita por bell hooks, e elegi 8 conceitos fundamentais para uma prática docente engajada:

“Interseccionalidade, Diálogo, Sabedoria prática, Feminismo negro, Amorosidade, Ancestralidade, Comunidade” (Antunes, 2023, p. 2) e entusiasmo. Essa última categoria foi incorporada na ocasião desta pesquisa após a imersão nas salas de aula da UNILAB como estudante. Reitero a compreensão de que não há aprendizado crítico a partir da repetição, da monotonia, do distanciamento; é preciso entusiasmo e encanto.

**Quadro 1** – Conceitos operatórios da pedagogia engajada

|                     |
|---------------------|
| Interseccionalidade |
| Diálogo             |
| Sabedoria prática   |
| Feminismo negro     |
| Amorosidade         |
| Ancestralidade      |
| Comunidade          |
| Entusiasmo          |

Fonte: Autoria própria, 2024.

Ao compreender a pedagogia engajada como interseccional, parti da premissa de que bell hooks reflete sobre a realidade a partir de atravessamentos de gênero, raça, classe, orientação sexual, território e diversidades culturais. A intelectual não anuncia a sala de aula como um espaço homogêneo, em que todas as pessoas são iguais, e sim que todos/as têm o direito à igualdade de condições para que a aprendizagem aconteça. Segundo ela,

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela (hooks, 2017, p. 22)

O ato de olhar o mundo fora da sala de aula requer compromisso em reconhecer as alteridades e diferentes experiências que constituem os sujeitos diversos que estão envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, pensar a prática pedagógica de forma interseccional exige, irremediavelmente, a compreensão da experiência de vida diretamente impactada por questões de gênero, raça, classe e outros desdobramentos. Não é, por certo, responsabilidade divina da docente atender minuciosamente todas as expectativas e necessidades individuais

discentes, e sim colocar em prática uma docência que endossa a luta contra as opressões, atua na construção do pensamento crítico e por um projeto de sociedade amplamente inclusivo.

Além da prática educativa, a interseccionalidade a partir da pedagogia engajada possibilita ferramentas teórico-práticas para pensar o mundo além da sala de aula, inclusive com a proposição de políticas públicas, currículos e diretrizes formativas que considerem o processo de exclusão histórico que pessoas negras, pobres, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, com deficiência, moradoras de periferias vivenciam. A interseccionalidade na educação também nos permite refletir sobre a acessibilidade de nossas aulas e planos de ensino, considerando que nenhum/a estudante aprende de forma igual, mas que somente um/a docente não pode sofrer a sobrecarga de resolver todas as questões de uma sala de aula diversa.

A inclusão e a acessibilidade podem estar em pequenos gestos, como por exemplo considerar se há crianças com autismo na sala de aula ou sensíveis a estímulos sonoros e, a partir disso, realizar acolhidas que não sejam realizadas a partir de batidas altas de palmas ou pés. No caso da presença de pessoas indígenas na escola ou universidade, pesquisar e trabalhar para que a luta e história indígena não fiquem confinadas ao dia 19 de abril ou sejam associadas a estereótipos racistas.

Esse modo de ensinar e aprender, em que há o reconhecimento genuíno da subjetividade e o impacto dessa prática atenciosa no coletivo, só é possível através do diálogo. O diálogo é uma dimensão essencial na pedagogia engajada de bell hooks, inspirada pela dialogicidade proposta na pedagogia libertadora de Paulo Freire. O diálogo é uma estratégia amplamente discutida por bell hooks ao longo de sua Trilogia da Educação por sua possibilidade de trabalhar a democracia, a inclusão e o respeito na sala de aula. Segundo hooks (2020, p. 81), a partir do diálogo,

aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria de aprendizagem.

O diálogo se apresenta, portanto, como uma estratégia de construção de aprendizado mútuo, em que a voz, os sentimentos e os saberes de todas as pessoas presentes no ambiente de aprendizado são igualmente importantes. Isso possibilita a quebra da figura da docente como a única detentora do saber e do direito de impor regras na sala de aula. Na pedagogia engajada, a figura da docente é humanizada e

construída a partir do papel de mediadora na sala de aula. E exercer esse papel de forma plena exige de nós, enquanto educadoras, o exercício constante de sensibilidade, criticidade e construção de conhecimento para mediar o momento de ensino-aprendizagem de modo que o diálogo seja um exercício de democracia e não de violência, para que a partir do uso de sua voz os/as estudantes mantenham um senso de respeito mútuo e não pensem erroneamente que discursos de ódio serão tolerados em uma sala de aula engajada.

A compreensão crítica do que se expressa a partir do diálogo em sala de aula encontra outro importante conceito da pedagogia engajada de bell hooks: a sabedoria prática (2020). Destrinchando rapidamente este conceito, podemos pensar na sabedoria a partir do conhecimento, do saber e a prática como sinônimo de movimento, atitude, ação. Ou seja: a sabedoria prática é a corporificação teórico-prática do pensamento crítico, em um movimento contínuo entre ação e reflexão. Essa ideia *hookeriana* se entrelaça com a práxis freireana, pois “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 93). Parafraseando nosso Patrono da Educação e pensando a lente analítica da interseccionalidade a partir da experiência de sociedade vivenciada pela grande maioria das mulheres negras e pobres brasileiras, a práxis também implica a ação e a reflexão das **mulheres** sobre o mundo para transformá-lo. E é isso que as mulheres negras têm feito, principalmente no campo da educação.

A sabedoria prática nos possibilita pensar, a partir dos ambientes educativos, sobre como interferir na realidade de uma sociedade profundamente desigual. Fazer e saber não se dissociam, não são lados opostos de um mesmo caminho, pois

[...] o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas – descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa – e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (hooks, 2020, p. 33).

Essa descoberta, ainda, não deve partir somente da docente mediadora da sala de aula: a construção do pensamento crítico exige o engajamento de todas as pessoas que compõem a sala de aula, independentemente do nível e modalidade de ensino. A escola e a universidade, como espaços de escolarização formais, têm como função não somente formar batalhões de trabalhadoras para lutar por um posto de trabalho remunerado na sociedade capitalista, mas sim contribuir ativamente para a construção do aprendizado integral, pleno e crítico. Para tal, a partir da pedagogia

engajada, esses espaços formativos devem considerar a experiência de vida da comunidade que os constitui.

Segundo bell hooks:

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente da teoria e fato, associada a consistência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos (hooks, 2020, p. 277).

A sabedoria prática, ou o exercício de reflexão-ação frente a contextos sociais diversos, é essencial na construção de conhecimentos que tenham como objetivo não só a instrumentalização profissional, mas a análise e compreensão da realidade. É o intuito da pedagogia engajada contribuir para movimentos de libertação coletiva no bojo de uma sociedade marcada por dualidades econômicas, segregações raciais, opressões de gênero como a que estamos inseridas atualmente. A sabedoria prática encontra na experiência de vida um terreno fértil de teorização, análise, questionamento e ação.

Esse conceito é fundamental para trazermos à discussão um movimento social, político e intelectual basilar para a pedagogia engajada de bell hooks: nos referimos ao pensamento feminista negro. O feminismo negro, que no contexto de vida de bell hooks foi protagonizado por mulheres negras e recebeu grande atenção a partir da década de 1960 com as organizações de mulheres negras nos bairros, nas organizações políticas e chegada das primeiras estudantes negras nas universidades estadunidenses, é um movimento social cujas raízes advém de um duplo questionamento: o machismo sofrido pelas mulheres nas organizações políticas radicais lideradas por homens negros, e o racismo das mulheres brancas feministas contra as mulheres negras que tentavam se inserir nos espaços de luta contra o machismo.

A luta contra o sexismo aliada ao antirracismo é relatada por bell hooks em sua Trilogia da Educação desde sua infância, quando a autora, ainda criança, desafiava as regras que regiam seu lar e sua comunidade patriarcal (hooks, 2017). Naquele contexto, uma menina questionadora, leitora e inteligente era considerada como uma ameaça à ordem que imperava, onde a última e mais forte palavra era de seu pai e de outros homens da vizinhança. bell hooks relata, ainda, que encontrou na teoria um “local de cura” (hooks, 2017, p. 83) a partir de sua chegada na universidade e seu engajamento político no movimento negro e de mulheres. A tessitura de sua

pedagogia engajada é profundamente enraizada na luta contra o machismo e o sexismo a partir da leitura da obra literária e teórica de mulheres negras e o diálogo com a experiência cotidiana de mulheres negras estadunidenses e de outros lugares do mundo, no desejo e na ação de combater o sexismo.

Em um movimento circular, bell hooks se tornou tanto uma pensadora fundamental para a epistemologia feminista negra a partir de suas contribuições teóricas, literárias e militância política, quanto partiu de princípios feministas negros como a luta por justiça social, a defesa dos direitos das mulheres e a compreensão de que a luta contra o machismo é dever de toda a sociedade, aliada à luta antirracista para colocar em prática sua pedagogia engajada. Sua atuação nos círculos feministas e sua crítica ao feminismo hegemônico – cujos espaços de decisão e discussão imperava o racismo – foram fundamentais para imbricar em sua concepção de educação a urgência de corporificar uma prática docente antirracista, antisexista e que pudesse ultrapassar a sala de aula a partir de mudanças de paradigmas dos/as discentes e disputa de políticas públicas que considerassem a histórica exclusão da população negra de espaços educativos.

A luta por justiça social deve ocorrer em espaços diversos, afinal, a escola não é a redentora de todas as mazelas sociais e as docentes não devem sofrer ainda mais sobrecarga e responsabilização sobre sua prática. Entretanto, os espaços educativos são terrenos de mudanças, transgressões e construções de outros imaginários e modos de viver possíveis. É nisso que a pedagogia engajada de bell hooks também acredita e dissemina (hooks, 2019). Para tal, aliada aos conceitos já apresentados aqui, torna-se imprescindível considerar a amorosidade nas formas de ensinar e aprender.

Quando citamos a amorosidade, pessoas e setores positivistas e conservadores da educação tendem a nos chamar de “românticas”, como se isso fosse um demérito ou nos tornasse menos profissionais/intelectuais, ou fazem estratégias discursivas para associar nossa profissão a um “dom” natural, tipicamente feminino e dado a nós por alguma força divina. Eles não conseguem lidar com o fato, e tentam negar de todo modo, que a concepção de amorosidade que reivindicamos não é meramente platônica ou caridosa; ela é revolucionária.

A amorosidade sempre foi a base da práxis *hookeriana* e ela se expressou de diversas formas: na escolha de redigir seus textos e livros em uma linguagem

acessível, em seus relatos de docência, no cerne de seus livros infantis sobre a construção de identidades positivas e carinhosas para crianças, jovens, adultas e idosas e em sua convicção de que a militância feminista, bem como o movimento negro, precisava estar alicerçada na concepção de amor como uma ação (hooks, 2022). Para ela,

O feminismo visionário é uma política sábia e amorosa. A alma da nossa política é o comprometimento com o fim da dominação. O amor jamais poderá se enraizar em uma relação fundamentada em dominação e coerção (hooks, p. 149, 2020b).

Traçando um paralelo, se a política feminista revolucionária não pode se desenvolver baseada em concepções e práticas sociais de “dominação e coerção”, muito menos pode a educação. A amorosidade na educação toma forma a partir do rompimento com pedagogias positivistas, conteudistas, meritocráticas, de visão universal de sujeito. Ou, como pontua Mesquita (2022, p 54), com a recusa de continuar exercendo uma “pedagogia do racismo”, que traz em seu cerne concepções, práticas e atitudes de subordinação das populações negras e valorização das imagens e valores da branquitude em detrimento dos saberes de pessoas negras, indígenas, quilombolas e tantos grupos em situação de marginalização social.

A amorosidade na educação ganha, então, outros contornos que vão além da demonstração de afeto genuína, consentida e cuidadosa entre docentes e discentes, mas fundamenta práticas e metodologias que questionem e busquem destruir práticas de controle, punição, exclusão e opressão características do modelo capitalista de instituição escolar. Temos argumento para expressar, portanto, que a pedagogia engajada em uma lógica amorosa não quer “adaptar” a educação e a escola, e sim questionar as raízes da opressão nesse ambiente e anunciar outras formas de ensinar e aprender – coletivas, reparadoras, inclusivas, dialógicas, revolucionárias. Nós não vamos nos saciar com meras concessões ou emendas como se fossem favores; nossas ancestrais deram vida, sangue e saúde para que possamos gozar do presente, e nós temos a responsabilidade coletiva de continuar disputando currículos, instituições e políticas públicas de equidade para todas as pessoas, especificamente aquelas que historicamente foram as mais abandonadas pelo Estado brasileiro.

Em suas reflexões sobre educação, bell hooks nos brinda ainda com a beleza de pensar sobre a ancestralidade. E, resgatando o que foi construído até aqui, esse

conceito não está longe de nós: as mulheres negras escravizadas que batalharam para alforriar a si e pessoas próximas, os aquilombamentos de norte a sul do país, a luta dos povos indígenas por território, cultura e bem-viver, o movimento negro brasileiro que a partir de suas mobilizações pautou e conquistou políticas de cotas nas universidades e repartições públicas, nossas avós que, na maioria das vezes, foram sumariamente excluídas da escola e quando muito aprenderam a grafar seus nomes, nos cobrindo de bençãos todas as vezes que saímos de casa para estudar.

A ancestralidade expressa por bell hooks ao longo de sua obra dialoga profundamente com a espiritualidade. A valorização ancestral, tecida a partir de seus resgates de memórias de infância, adolescência e juventude em uma pequena cidade no Kentucky se conecta com sua jornada de construção espiritual e a assunção de uma prática educacional que se recusa a dissociar corpo e mente, ação e sentimentos, lutas políticas e sentidos subjetivos. A ancestralidade presente na pedagogia engajada tem um propósito humanizador que nada contra a maré da proletarianização do trabalho docente, na transformação de nossa função em algo mecânico, homogeneizador e conteudista. E apesar de explicitar sua ligação ao cristianismo, bem como sua experiência com o budismo tibetano, bell hooks pondera a necessidade de considerar criticamente a construção da espiritualidade.

As crenças religiosas mais básicas que me ensinaram, incentivando a obediência desmedida à autoridade e a aceitação de hierarquias opressoras, não me comoviam.

Não, foram aquelas experiências místicas que me possibilitaram entender e reconhecer a dimensão de estar em uma experiência espiritual que transcende tanto a autoridade quanto a lei (hooks, 2021, p. 243).

Pontuamos, então, que a espiritualidade discutida por bell hooks abrange não somente preceitos religiosos, mas sim o resgate de tradições familiares e comunitárias, a humanização de nós mesmas e das pessoas ao nosso redor e a reflexão sobre como a alteridade existente em ambientes educativos pode nos engajar na construção de comunidade nesses lugares.

Afinal, a sala de aula engajada não é um mero depósito de gente vigiado por uma pessoa de superioridade intelectual. Ao longo de seus textos, bell hooks pontua que uma educação libertadora, crítica e engajada deve considerar os espaços educativos como comunidades de aprendizado. Esse é, portanto, mais um pilar da educação *hookeriana*: a comunidade. Afinal, “a educação progressista, educação como prática de liberdade, prepara-nos para confrontar sentimentos de perda e para

restaurar nosso senso de conexão. Ela nos ensina a criar uma comunidade” (hooks, 2021, p. 29).

Ao considerar a construção de comunidades de aprendizado, bell hooks pontua que isso acontece ao trabalharmos pelo fim da dominação na educação e, de forma ampla, na sociedade. Em uma comunidade pressupõe-se que todas as pessoas presentes em um território, família, rua, bairro, escola tem uma voz a ser ouvida e são responsáveis pelo desenvolvimento daquele ambiente. Para a educação engajada, isso se aplica a partir da compreensão basilar de que a docente não é a única responsável pelo ensino e aprendizagem em uma sala de aula, bem como não é a pessoa mais inteligente presente ali, pois

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula (hooks, 2021, p. 49).

Além disso, em uma comunidade de aprendizagem engajada há o compromisso em questionar todas as formas de dominação presentes na sociedade. Racismo, sexismo, LGBTfobia, capacitismo, intolerância religiosa, preconceito de classe, xenofobia, tudo isso deve ser combatido, principalmente se presenciarmos, enquanto docentes, episódios de violência na escola ou universidade.

A ideia da pedagogia engajada de compreender a sala de aula como uma comunidade de aprendizado, onde há preocupação não somente com o aprendizado, mas com o cultivo do respeito mútuo, do diálogo, da amorosidade e da inclusão plena, é um sopro de ar fresco e de possibilidades de luta frente a realidade enfrentada por muitas docentes brasileiras, principalmente na educação pública: salas de aula superlotadas, estrutura física precária, currículos de formação defasados e perpetuação de modelos hierárquicos para manter as decisões concentradas nas mãos de pessoas e grupos que repudiam as transformações necessárias na educação e no ensino.

Entretanto, como nos ensinou Paulo Freire e corroborou bell hooks, precisamos esperar e não desistir daquilo que almejamos enquanto projeto de educação e sociedade. Pensando nisso, consideramos pertinente dialogar a partir de um conceito da pedagogia engajada que aparece no primeiro livro da Trilogia de Educação: o entusiasmo. Essa necessidade teórica surgiu, também, a partir das experiências em salas de aulas mediadas por docentes negras na UNILAB. Enquanto a maioria das aulas ministradas por homens negros e brancos, e professoras brancas,

seguiram um fluxo majoritariamente monótono que era alterado principalmente a partir das contribuições de discentes engajadas apesar da apatia que imperava no ambiente, as salas de aula afro-femininas eram espaços permeados por movimento, diferentes tons de vozes, bater de palmas, lágrimas de emoção e risadas. Muitas risadas, contagiantes.

O que impressionava de fato era a capacidade crítica de articulação e mediação que as professoras faziam das falas e emoções demonstradas com os textos, filmes, músicas e poesias que compunham o conteúdo proposto. Era notável, também, a satisfação delas por estar na sala de aula e a sinceridade em compartilhar, algumas vezes, quando não estavam se sentindo muito bem. Essa abertura, além das estratégias de ensino, demonstravam o compromisso no processo de ensino-aprendizagem através do entusiasmo com o qual elas propunham as atividades e mediação da aula. Longe de pregar a docência como sacerdócio, o entusiasmo na educação contrapõe o ensino mecânico, positivista e rígido.

Para bell hooks (2017, p. 16), “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. Tal como os outros conceitos aqui discutidos, o entusiasmo abre possibilidades de considerar não somente o conteúdo, mas as emoções, o corpo e o movimento como elementos indispensáveis na educação engajada.

Considerando a discussão acerca da pedagogia engajada, sinalizamos, portanto, seu profundo diálogo e pertencimento com a pedagogia feminista negra, cuja sistematização realizada por Pinho (2022) e referenciada por nós traz conceitos-chave e categorias para construirmos não somente um resgate teórico indispensável em nosso estudo, mas também nossa lente de análise ao nos debruçarmos sobre os dados construídos com as participantes desta pesquisa.

#### 4 O QUE DESCOBRIMOS ATÉ AQUI SOBRE DOCÊNCIAS NEGRAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Como parte da etapa exploratória deste estudo, decidi realizar uma revisão de literatura em diálogo com as temáticas aqui abordadas, a saber: didática, feminismo negro e docência negra no ensino superior. A escolha por esses descritores se deu no início da escrita, quando havia a possibilidade de pensar a docência a partir da teoria e prática do ensino. Assim, recorri à base de dados de três repositórios virtuais: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o catálogo de dissertações, teses e publicações em revista realizadas pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negres<sup>6</sup> (ABPN) e, por fim, no repositório institucional da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A escolha pelas quatro bases de dados citadas advém de alguns critérios, a saber: sua relevância científica no cenário acadêmico nacional e internacional (a exemplo do repositório da CAPES), o acesso a pesquisas de mestrado, doutorado e publicações em periódicos de intelectuais negros/as/es por meio do Acervo da ABPN; e a curiosidade em saber o que a comunidade acadêmica da UNILAB tem produzido principalmente acerca da docência no ensino superior e suas encruzilhadas com o feminismo negro. O recorte temporal escolhido compreende entre 2020 a 2024, com o objetivo de localizar pesquisas e publicações dos últimos cinco anos.

A investigação teve início no Repositório de Dissertações e Teses da CAPES no dia 30 de abril de 2024. A procura foi realizada na aba “Pesquisa avançada”, onde apliquei os filtros “Trabalhos acadêmicos”, “Título” e “Ano de publicação”, o quinquênio 2020 a abril/2024. Realizei uma busca individual por dois descritores: “**didática**” e “**feminismo negro**”. O descritor “didática” apontou 6.981 resultados, enquanto o descritor “feminismo negro” apontou 262 resultados.

---

<sup>6</sup> A nomenclatura original da ABPN é: Associação Brasileira de Pesquisadores Negrxs. Entretanto, o uso da letra “X” para neutralizar pronomes acarreta dificuldades de acesso para leitores de tela (programas, aplicativos e afins que leem/descrevem textos e imagens para pessoas com deficiência visual). Por esse motivo, decidimos trocar a letra “X” pela letra “E”.

**Quadro 2 – Resultados da busca com o uso de descritores individuais no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

| Descritores individuais | Resultado    |
|-------------------------|--------------|
| Didática                | 6.981        |
| Feminismo negro         | 262          |
| <b>TOTAL</b>            | <b>7.243</b> |

Fonte: Autoria própria (2024)

Entretanto, ao observar com atenção os títulos das primeiras publicações que surgiram – que identificavam pesquisas realizadas expressivamente na educação básica e no campo das ciências sociais, respectivamente –, decidi associar os descritores “didática” e “feminismo negro”, o que rendeu 6 resultados.

**Quadro 3 – Resultados da busca com o uso de descritores associados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

| Descritores associados    | Resultado |
|---------------------------|-----------|
| Didática; Feminismo negro | 6         |
| <b>TOTAL</b>              | <b>6</b>  |
| <b>ACHADOS</b>            | <b>4</b>  |

Fonte: Autoria própria (2024)

Ao eleger 4 pesquisas como achados, parti do pressuposto que estas apontam, em seu título, relações com o pensamento feminista negro, a presença de mulheres negras na universidade, relatos de professoras afro-brasileiras e estratégias de ensino fundamentadas na intelectualidade afro-feminina. Seus títulos e autorias são: *Docências negras no ensino superior: o caso da Universidade de Pelotas*, uma dissertação defendida em 2020 por Tainá Melo Silveira; *Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica*, dissertação defendida em 2021 por Soraia Maria Ceita do Nascimento; *Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista*, dissertação defendida em 2022 por Francideia Gomes

Sousa de Carvalho e *A corporificação da docência no ensino superior: mulheres negras, sua participação, trajetórias e desafios*, dissertação defendida Leudiane Oliveira de Lima em 2022.

**Quadro 4 – Achados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

| TÍTULO                                                                                                                            | AUTORIA                           | ANO  | TIPO DE DOCUMENTO       | OBJETIVO GERAL                                                                                                                                            | METODOLOGIA                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DOCÊNCIAS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS                                                    | TAINA MELO SILVEIRA               | 2020 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO | Intenciona estudar de quais modos os/as docentes negros/as da UFPeI experienciam a docência no Ensino Superior, a partir dos marcadores de raça e gênero. | Estudo de caso de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes negro/as. A análise de dados se deu com a construção de núcleos de significação a partir das falas dos/as entrevistados/as. |
| PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA DECOLONIAL PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ENGAJADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA                                       | SORAIA MARIA CEITA DO NASCIMENTO  | 2021 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO | Discutir a perspectiva pedagógica feminista negra decolonial, como referência para compreensão e exercício do ensino de história na educação básica.      | Com abordagem qualitativa, o estudo foi realizado a partir de uma análise diagnóstica e a aplicação de uma sequência didática.                                                                                                                                |
| TRAJETÓRIAS AUSENTES: UM ESTUDO SOBRE INTELLECTUAIS NEGRAS COMO FERRAMENTA PARA UM ENSINO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA | FRANCIEIA GOMES SOUSA DE CARVALHO | 2022 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO | Investigar as contribuições do Feminismo Negro para o combate ao racismo e ao sexismo nos espaços escolares.                                              | Pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa participativa e aplicação de Sequência Didática (SD) em uma turma de 3º ano do ensino fundamental.                                                               |
| A CORPORIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MULHERES                                                                         | LEUDIANE OLIVEIRA                 | 2022 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO | Analisar o processo de inserção das                                                                                                                       | Etnografia virtual, observação participante e                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                  |         |  |  |                                                                                                                                              |                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------|---------|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NEGRAS, SUA PARTICIPAÇÃO, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS | DE LIMA |  |  | mulheres negras na docência no ensino superior, bem como sua trajetória de vida e acadêmica e os desafios encontrados ao longo da profissão. | realização de entrevistas. A análise dos dados coletados foi realizada sob a luz de conceitos históricos, sociológicos e antropológicos. |
|--------------------------------------------------|---------|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Autoria própria (2024)

Ao ler atentamente os resumos de cada estudo disponível na plataforma onde a busca foi realizada, notei que das 4 dissertações defendidas, 2 (*Docências negras no ensino superior: O caso da Universidade Federal de Pelotas*, de Tainá Melo Silveira e *A corporificação da docência no ensino superior: Mulheres negras, sua participação, trajetórias e desafios*, de Leudiane Oliveira Lima) focam em questões relacionadas à identidade de docentes negras e suas trajetórias de vida até o momento em que tornam-se professoras em universidades brasileiras. De modo geral, os estudos discutem questões sobre raça-racismo, gênero-sexismo e desigualdade-resistência que atravessam o cotidiano de professoras negras no ensino superior. Outras 2 pesquisas (*Pedagogia negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica*, de Soraia Maria Ceita e *Trajетórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista*, de Francidéia Gomes Souza de Carvalho) trazem discussões e contribuições interessantes para um aspecto muito importante do este trabalho: a proposição da prática docente afro-feminina em diálogo com o pensamento feminista negro.

Das 4 dissertações escolhidas, 2 (*Docências negras no ensino superior: O caso da Universidade Federal de Pelotas*, de Tainá Melo Silveira e *A corporificação da docência no ensino superior: Mulheres negras, sua participação, trajetórias e desafios*, de Leudiane Oliveira Lima) se configuram enquanto leituras relevantes por abordar as trajetórias de mulheres negras na docência do ensino superior e sua aproximação teórica com a epistemologia feminista negra.

Por fim, selecionei as dissertações defendidas por Soraia Maria Ceita do Nascimento e Francidéia Gomes Sousa de Carvalho, ambas mestras pelo

PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História) que registraram suas experiências de ensino ao eleger a aplicação de Sequência Didática (SD) no campo de seus estudos, que se tratava das salas de aula na educação básica onde elas atuavam como professoras.

Além do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizei uma busca na base de dados da Associação Brasileira de Pesquisadores Negres (ABPN) por considerar esta organização um espaço de circulação e valorização da intelectualidade da população negra em nosso país. O repositório de “Publicações” da ABPN conta com as seguintes seções: Anais COPENE, Catálogos, Revista da ABPN, Biblioteca, Banco de Teses e Dissertações e Relatório – Sistematização de argumentos sobre a Lei de Cotas.

Para esta pesquisa, selecionei duas seções na aba de “Publicações”: Banco de Teses e Dissertações e Revista da ABPN. O Banco de Teses e Dissertações torna-se relevante por reunir pesquisas acadêmicas realizadas por associados/as da ABPN e pesquisadores/as que ocupam a diretoria da Associação. A Revista da ABPN, por sua vez, foi escolhida por considerarmos esse periódico um espaço de discussão e divulgação científica crítica, afro referenciada, atual e que prestigia e valoriza a intelectualidade de pessoas negras, sejam estas associadas ou não à ABPN. Desse modo, com base na experiência de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei os seguintes descritores: “Didática”, “Feminismo negro” e “Docência negra”.

Inicialmente, a experiência de busca no Catálogo foi surpreendente, uma vez que não obtive resultado com nenhum dos descritores individuais. Isso nos suscitou questionamentos: onde estão os/as intelectuais negros/as que se debruçam sobre a prática docente de mulheres negras? Há a possibilidade de pesquisas com essas temáticas existirem, mas ainda não foram depositadas no Catálogo da ABPN? Diante desta lacuna, decidi seguir a busca nos arquivos da Revista da ABPN, uma vez que havia a hipótese de que estudos recentes poderiam ter sido publicados no periódico.

Utilizando os descritores individuais, “didática” indicou 9 publicações, “feminismo negro” indicou 5 publicações e “docência negra” indicou 4 publicações. Realizei, então, uma busca com os descritores “didática” e “feminismo negro” de forma associada, uma vez que o objetivo era encontrar pesquisas que dialogassem diretamente acerca da prática educativa de mulheres negras.

Apesar de encontrar publicações com os descritores separados, o mesmo não ocorre ao unirmos as palavras “didática” e “feminismo negro” na busca. Uma hipótese que surge é que ainda não foram publicados estudos que façam ligações concretas entre as duas temáticas, abordando a epistemologia feminista negra na educação mais voltada às discussões de cunho social e político, ou enquanto fundamentais pra concepções mais amplas de pedagogias críticas e libertadoras. Isso caracteriza de forma mais expressiva, inclusive, a lacuna em relação ao interesse de compreender a prática de professoras universitárias que dialogam com a epistemologia feminista negra em seu fazer docente.

Essa pesquisa, embora atravessadas questões de raça, gênero, classe, orientação sexual e outras intersecções que marcam o cotidiano das professoras negras universitárias, se debruça a investigar as bases epistemológicas que fundamentam sua práxis docente, compreendendo que suas práticas educativas e intelectuais, quando em diálogo com a epistemologia feminista negra, são parte de um movimento amplo na luta contra as opressões com outros setores sociais além da universidade. Analisei, então, o título de cada resultado individual em busca de achados que dialoguem com a pesquisa.

Os achados da busca realizada no acervo da Revista ABPN trazem em seus títulos questões que dialogam com o estudo, a saber: docência negra e práticas pedagógicas e intelectuais de professoras negras no ensino superior. Desse modo, selecionei os seguintes artigos: Resistências epistêmicas de professoras negras universitárias: garimpando vestígios afrocêtricos, da autora Raimunda Nonata da Silva Machado, publicado no volume nº 13 da Revista da ABPN no ano de 2021 e Educação antirracista e deslocamento epistemológico: práticas curriculares de professoras negras – relato de experiência, das autoras Célia Cristo e Claudia Miranda, publicado no volume nº 14 da Revista da ABPN no ano de 2022. As duas pesquisas tratam das práticas e bases epistemológicas de professoras negras, temáticas relevantes na construção de nossa pesquisa.

Percebi que embora não haja ainda registros de dissertações ou teses no Catálogo da ABPN que discutam questões sobre a docência negra no ensino superior a partir da perspectiva epistemológica que fundamenta as professoras, foram encontradas pesquisas atuais publicadas entre 2021 e 2022 na Revista da ABPN.

Finalmente, por realizar um estudo com professoras negras da UNILAB, apresento o levantamento feito no Repositório Institucional do Instituto de Humanidades do Ceará (UNILAB/IH-CE). O intuito era descobrir se foram produzidos trabalhos (monografias/projetos de conclusão de graduação ou dissertações) por estudantes da universidade entre 2020 a maio de 2024. No dia 04 de maio de 2024 fiz a busca na base de dados utilizando os descritores “Didática”, “Feminismo negro”, “Docência negra” e “Docência negra no ensino superior”. Estes foram os resultados.

**Quadro 5** – Resultados da busca com o uso de descritores individuais no Repositório Institucional da Universidade Internacional da Integração Afro-Brasileira (UNILAB).

| DESCRITORES                       | RESULTADO |
|-----------------------------------|-----------|
| Didática                          | 66        |
| Feminismo negro                   | 10        |
| Docência negra                    | 3         |
| Docência negra no ensino superior | 1         |
| TOTAL                             | 80        |

Fonte: Autoria própria (2024)

O descritor “didática” apresenta o maior número de resultados, com 66 trabalhos cadastrados na base de dados. Ao explorar brevemente os títulos de cada arquivo, foi possível perceber que as pesquisas tratam da didática de forma ampla, desde a educação básica ao ensino superior. Com o intuito de encontrar estudos que dialogam com a pesquisa, realizei a busca novamente, dessa vez associando os descritores “didática” e “Feminismo negro” e “Docência negra” e “Docência negra no ensino superior”. Eis os resultados.

**Quadro 6** – Resultados da busca com o uso de descritores associados no Repositório Institucional da Universidade Internacional da Integração Afro-Brasileira (UNILAB).

| DESCRITORES ASSOCIADOS    | RESULTADOS | ACHADOS |
|---------------------------|------------|---------|
| Didática; Feminismo negro | 1          | 1       |

|                                                   |   |   |
|---------------------------------------------------|---|---|
| Docência negra; Docência negra no ensino superior | 1 | 1 |
| TOTAL                                             | 2 | 1 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A associação dos descritores ajudou a eleger 1 (uma) pesquisa que se aproxima do estudo, pois esta reflete sobre o feminismo negro como parte do currículo dos cursos de graduação do IH da UNILAB. Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2021 no programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da UNILAB (CE), da autora Vitória Ramos de Sousa. Concluída a etapa de busca e seleção das pesquisas, dispus de um quadro sintetizando, respectivamente, os achados dos três repositórios acessados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Acervo da ABPN e Repositório Institucional da UNILAB.

#### Quadro 7 – Síntese dos achados

| REPOSITÓRIO                               | TÍTULO                                                                                      | AUTORA                             | ANO  | TIPO DE DOCUMENTO       |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------|-------------------------|
| Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES | DOCÊNCIAS NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS              | TAINA MELO SILVEIRA                | 2020 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO |
| Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES | PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA DECOLONIAL PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ENGAJADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | SORAIA MARIA CEITA DO NASCIMENT O  | 2021 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO |
| Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES | TRAJETÓRIAS AUSENTES: UM ESTUDO SOBRE INTELECTUAIS NEGRAS COMO FERRAMENTA                   | FRANCIDEIA GOMES SOUSA DE CARVALHO | 2022 | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO |

|                                           |                                                                                                                               |                                  |                                                                                                  |                                |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
|                                           | PARA UM ENSINO DECOLONIAL, ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA                                                                        |                                  |                                                                                                  |                                |
| Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES | A CORPORIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MULHERES NEGRAS, SUA PARTICIPAÇÃO, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS                    | LEUDIANE OLIVEIRA DE LIMA        | 2022                                                                                             | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO        |
| Acervo da ABPN                            | RESISTÊNCIAS EPISTÊMICAS DE PROFESSORAS NEGRAS UNIVERSITÁRIAS: GARIMPANDO VESTÍGIOS AFROCÊNTRICOS                             | Raimunda Nonata da Silva Machado | Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), n. 13 (Ed. Especial)/2021 | ARTIGO EM PERIÓDICO CIENTÍFICO |
| Acervo da ABPN                            | EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DESLOCAMENTO EPISTEMOLÓGICO: PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS NEGRAS – RELATO DE EXPERIÊNCIA      | Célia Cristo<br>Claudia Miranda  | Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), v. 14, n. 39/2022         | ARTIGO EM PERIÓDICO CIENTÍFICO |
| Repositório Institucional da UNILAB (CE)  | FEMINISMO NEGRO COMO PROPOSIÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICOPEDAGÓGICA AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNILAB | VITÓRIA RAMOS DE SOUSA           | 2021                                                                                             | DISSERTAÇÃO DE MESTRADO        |

Fonte: Autoria própria (2024)

Em relação ao aspecto metodológico, os estudos de Tainá Melo Silveira e Leudiane Oliveira de Lima merecem destaque por trazerem, respectivamente, a construção dos Núcleos de Significação (NS) como forma de análise de dados e a aproximação da perspectiva interdisciplinar ao movimentar conceitos do campo da História, Sociologia e Antropologia para analisar as narrativas de participantes da pesquisa. A leitura atenciosa de ambas as produções poderá possibilitar – ou não – diálogos metodológicos com a pesquisa, que parte da perspectiva interdisciplinar em sua realização.

Em sua pesquisa “Pedagogia negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica”, a autora Soraia Maria Ceita (2021) apresentou as contribuições do pensamento feminista negro e decolonial para o ensino de história na educação básica, movimentando os saberes afro-femininos para a prática docente ao propor e aplicar uma sequência didática em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II em uma escola estadual na Bahia. Como achados da pesquisa, Soraia apontou a importância do pensamento feminista negro decolonial para o ensino e a urgência de valorizar os saberes afro-femininos desde a educação básica.

Francidéia Gomes Sousa de Carvalho (2022), por sua vez, desenvolveu um estudo denominado “Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista”. Em sua dissertação, ela abordou as contribuições do pensamento feminista negro para a construção de práticas educativas antirracistas e antissexistas ao aplicar uma sequência didática em uma turma do 3º ano do ensino fundamental I no Piauí. Como frutos do trabalho, a autora elencou a importância da representatividade para estudantes negros/as nas temáticas abordadas em sala de aula, além da contribuição para o enfrentamento ao racismo e ao sexismo desde a educação básica.

Outro traço em comum das duas pesquisas é que ambas partem da perspectiva das próprias educadoras: as experiências relatadas foram conduzidas em suas próprias salas de aula. Para nossa felicidade enquanto docentes e pesquisadoras negras, tanto Soraia Maria quanto Francidéia Gomes analisaram, documentaram, escreveram e divulgaram cientificamente uma parte de suas ações e reflexões em sala de aula. Esse é um aspecto riquíssimo, uma vez que compreendo que pesquisas e produções feitas por/sobre nós devem elencar cada vez mais nossas conquistas, descobertas e práticas cotidianas de combate às discriminações.

Por certo, analisar e denunciar as violências que atravessam – e, por vezes, ceifam – as vidas de mulheres negras é um passo fundamental no combate à violência racial, de gênero, sexual e etc. Entretanto, estudos como os de Soraia Maria e Francidéia Gomes anunciam que as práticas cotidianas de enfrentamento às diversas violências têm caráter propositivo, combativo e dialogam com a legislação educacional vigente, ao considerar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica a partir da Lei Nº 10.639/2003. Pode-se afirmar, portanto, que documentar e compartilhar nossas trajetórias de resistências, conquistas e afetos caminham juntas à nossa valorização enquanto intelectuais na construção de teorias, práticas sociais, educativas e políticas que endossam a luta por justiça social plena.

Em relação ao Acervo da ABPN, o primeiro achado foi o artigo de Raimunda Nonata da Silva Machado (2021), intitulado “Resistências epistêmicas de professoras negras universitárias: garimpando vestígios afrocêntricos”. Este estudo investiga a produção científica de professoras negras universitárias, com enfoque naquelas que se fundamentam em epistemologias outras que não as eurocêntricas/ocidentais. Com base nas narrativas de professoras negras de duas universidades públicas no nordeste brasileiro (Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal do Piauí) e revisão bibliográfica de teses e dissertações defendidas por mulheres negras, Machado (2021) cunhou o conceito das “vozes epistêmicas”. Segundo a autora, essas vozes rompem e transcendem as epistemologias científicas hegemônicas, dialogando com e fortalecendo concepções decoloniais e afro centradas do saber.

Já o texto “Educação antirracista e deslocamento epistemológico: práticas curriculares de professoras negras – relato de experiência” (2022), com autoria de Célia Cristo e Cláudia Miranda, traz uma reflexão importante e dialogada entre as práticas educativas registradas por mulheres negras latino-americanas. Com aporte teórico que valoriza intelectuais negras – não apenas os nomes consagrados a quem sempre citamos –, as autoras Célia e Cláudia mapearam pesquisas realizadas por professoras “amefricanas” (Gonzalez, 2020) da rede municipal do Rio de Janeiro que, em suas teses e dissertações, registraram sua práxis no cotidiano escolar, tornando-se, para Cristo e Miranda (2022), referências no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao focar nas práticas curriculares de professoras

negras, encontrei contribuições epistemológicas e práticas significativas para refletir sobre meu próprio percurso de pesquisa.

Por fim, no Repositório Institucional da UNILAB (CE), encontrei a dissertação de Vitória Ramos. Em seu estudo “Feminismo negro como proposição curricular e didático-pedagógica aos cursos de graduação do Instituto de Humanidades da UNILAB”, Ramos (2021) investiga a presença da epistemologia feminista negra nas grades curriculares dos cursos de graduação vinculados ao Instituto de Humanidades (IH) da UNILAB e em como a presença ou ausência dessa perspectiva científica-política-pedagógica fortalece – ou não – o processo de empoderamento de mulheres negras da universidade.

A pesquisa de Vitória Ramos me situou acerca da realidade da UNILAB enquanto uma universidade fundada com base em uma concepção de valorização de saberes africanos e afro-brasileiros, compreendendo como as epistemologias contra hegemônicas, a exemplo do pensamento feminista negro, são encontradas ou estão ausentes de currículos e programas de cursos de graduação.

Ao realizar esta busca, percebi que este estudo encontra uma lacuna nas produções científicas sobre/com/por professoras negras: a prática docente no ensino superior. Acerca disso, tenho duas hipóteses: a primeira é o interesse em observar, comentar e registrar as atividades desenvolvidas por docentes da educação básica, quase como uma perpetuação do papel da professora como uma pessoa da prática, quase nunca da reflexão e do intelecto, que recebe em seu local de trabalho as verdadeiras intelectuais da universidade, que irão discutir sobre seu cotidiano e suas práticas. A segunda, é a dificuldade histórica de acesso de mulheres negras à docência no ensino superior, uma vez que o cuidado e a servidão são propagados como inerentes às mulheres negras, enquanto o ambiente universitário é um espaço voltado para o trabalho intelectual.

## **5 TRANSGRESSÕES EPISTEMOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA**

Por se tratar de um tema de pesquisa localizado no campo da educação e abranger múltiplos significados, sentidos e ações, este estudo se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001). Esta pesquisa levou em consideração questões variadas que perpassam e impactam diretamente os/as sujeitos envolvidos (as) nelas, sejam elas de cunho político, social, econômico, histórico e/ou subjetivos. A perspectiva qualitativa permitiu que o estudo se ponderasse também na minha perspectiva enquanto pesquisadora na interpretação sobre os dados coletados e fenômenos investigados.

Além disso, considerando os múltiplos fatores que constroem a teoria e a prática de ensino, tornou-se indispensável a perspectiva interdisciplinar (Frigotto, 2010) para observação e análise de nosso objeto de estudo: a prática docente de mulheres negras no ensino superior. A intenção foi conduzir uma pesquisa interdisciplinar, tanto teórica quanto prática, utilizando uma variedade de procedimentos, métodos e técnicas, visando alcançar os objetivos propostos. É crucial destacar que a interdisciplinaridade desempenha um papel importante no avanço do percurso metodológico, uma vez que esta nos proporciona o terreno propício para o diálogo entre diferentes especializações, fornecendo o contexto necessário para abordar nossas questões de pesquisa de maneira abrangente.

Me proponho a costurar uma teia com os fios da escrevivência (Evaristo, 2020), da entrevista semi-estruturada (Marconi; Lakatos, 2003), e da epistemologia feminista negra (Hill Collins, 2029; hooks, 2017; 2020; 2021; Kilomba, 2019; Gonzalez, 2020 dentre outras) para realizarmos um estudo centrado em sujeitos (Kilomba, 2019). Busquei estudiosas, ferramentas metodológicas e conceitos que partem desde a educação à teoria literária, perpassando o feminismo negro enquanto teoria social crítica. O objetivo do estudo bibliográfico foi realizar uma aproximação teórica acerca das questões que fundamentam esta pesquisa: feminismo negro (hooks, 2017; 2019; Collins, 2019; Gonzalez, 2020), pedagogia feminista negra (Pinho et. al, 2022; Moraes, 2019), interseccionalidade (Collins, 2019; Akotirene, 2022) e mulheres negras no ensino superior (Guedes, 2008; Santos, 2021; Euclides, 2021). Esta foi, portanto, a etapa inicial do estudo, seguido pela realização da pesquisa de campo, com o emprego de entrevistas semi-estruturadas. Por tratar-se de uma pesquisa

com/sobre/feita por mulheres negras, considereei indispensável o aporte teórico-metodológico primordial em estudos realizados por intelectuais negras.

Como ferramenta de construção de dados será utilizada a entrevista semi-estruturada. Com base no estudo de Marconi e Lakatos (2003), compreendo a entrevista é um encontro profissional entre duas partes, onde uma busca informações específicas sobre um tema. É bastante utilizado na pesquisa social, objetivando a coleta de dados ou compreensão de problemas sociais e outros fenômenos. Considerando os objetivos e problemáticas desta pesquisa, foi elaborado, junto das orientadoras, um roteiro prévio composto por 3 (três) eixos de perguntas. O formato semi-estruturado proporcionou abertura para, de acordo com cada entrevistada, utilizar ou não todas as questões prévias ou elaborar alguma outra pergunta, a depender da fluidez do diálogo e do contexto trazido pela participante.

No que concerne à análise dos dados, considero necessário compartilhar com a leitora um breve relato sobre como elegi a Pesquisa Centrada em Sujeitos, proposta pela intelectual Grada Kilomba (2019).

Para realizar sua obra “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Kilomba faz escolhas epistemológicas para explicitar o porquê as narrativas de mulheres negras são, para além de relatos doloroso, terreno fértil de análise, denúncia e anúncio de rupturas sociais amplas. A partir das entrevistas de duas mulheres – Alicia e Kathleen – e de suas próprias narrativas, Grada Kilomba desvela e investiga o racismo cotidiano vivenciado por ela e por suas entrevistadas na Alemanha. Sua lente de análise fica por conta, principalmente, dos estudos psicanalíticos desenvolvidos por Frantz Fanon, especialmente a obra “Peles negras, máscaras brancas”.

Ao realizar uma pesquisa centrada em sujeitos, Kilomba ressalta que essa metodologia

[...] examina as experiências, auto-percepções e negociações de identidade descritas pelo *sujeito* e pela perspectiva do *sujeito*. Tem-se o direito de ser um *sujeito* – político, social e individual – em vez da materialização da Outridade, encarcerada no reino da objetividade (Kilomba, 2019, p. 81-82. Grifos da autora).

Realizar uma pesquisa com mulheres negras mostrou-se um desafio, uma vez que eu não poderia correr o risco de replicar um comportamento cruel nas ciências que as relega ao papel de objeto – objeto de observação, estudo e escrutinação. Por isso, desde o princípio, minha ideia era trabalhar com as narrativas dessas mulheres.

Os dilemas se davam no momento de eleger uma técnica ou fundamentação para a análise e construção dos dados a partir das entrevistas. À primeira vista, me pareceu adequado realizar uma Análise Textual Discursiva das entrevistas. Entretanto, ao refletir sobre a pluralidade nas trajetórias e práticas de mulheres negras, ainda que partindo de territórios comuns, me pareceu que a análise do discurso não faria jus às narrativas que suspeitávamos encontrar. Empreendendo mais alguns dias de pesquisa, me deparei com os Núcleos de Significação (NS), comumente utilizados em pesquisas no campo da psicologia e em estudos que ressaltam questões subjetivas dentro de um contexto sócio-histórico. A ideia de trabalhar com os NS ganhava mais firmeza, pois em nosso processo de revisão de literatura, encontrei os estudos de Tainá Melo Silveira e Leudiane Oliveira de Lima, que elegeram os NS como rota metodológica na construção dos dados de suas pesquisas sobre docência negra no ensino superior.

Entretanto, após o primeiro contato com as docentes convidadas a participar do estudo, percebi que para além da fundamentação teórica, a construção de dados também precisava de uma perspectiva afro-feminina como principal guia. Há inegável relevância, tanto da análise discursiva quanto dos núcleos de significação, para o campo científico em todas as áreas do conhecimento. Em diálogos de orientação, eu demonstrava interesse e apropriação teórica para construir os dados a partir dos núcleos de significação, mas faltava identificação em relação a esse referencial. E, sendo o pensamento feminista negro movido pela paixão, continuei minha busca por um operador teórico mais adequado. Foi quando Grada Kilomba reapareceu em minhas leituras.

Ao construir uma pesquisa em forma de episódios a partir de narrativas biográficas de mulheres negras da Alemanha, considerando também sua própria trajetória, Kilomba (2019) estabelece a Pesquisa Centrada em Sujeitos como seu principal fundamento metodológico. Em sua concepção,

Se as mulheres negras, bem como outros grupos marginalizados, têm o direito capital, em todos os sentidos do termo, de serem reconhecidas como *sujeitos*, então também devemos ter esse direito reconhecido dentro de processos de pesquisa e discursos acadêmicos. Esse método de focar no *sujeito* não é uma forma privilegiada de pesquisa, mas um conceito necessário (Kilomba, 2019, p. 82. Grifos da autora).

Portanto, Grada Kilomba considera as experiências relatadas pelas mulheres como o ponto de partida para discutir o racismo cotidiano – aquele que está não

somente na violência física, mas em forma de piadas, subjugações, processos de subalternização dentro de relações familiares e românticas e interações com sujeitos que, a partir de uma visão da mulher negra como O Outro, nos desumaniza, objetiva e sexualiza por meio de palavras e ações. No decorrer de 28 episódios, Kilomba fala sobre a relação entre racismo e colonialismo e como ele perpassa questões de território, beleza, sexualidade, trauma, performance de negritude, suicídio e, não menos importante, a cura, a transformação e a descolonização de mulheres negras em um processo de autodefinição consciente.

Ao eleger a pesquisa centrada em sujeitos, com análise das falas das docentes entrevistadas a partir do diálogo com a epistemologia feminista negra, procurei realizar um movimento de romper com práticas e modos de fazer pesquisa que tratam a nós, mulheres negras, como meros objetos ou depósitos de informações que podem ser saqueados a qualquer momento, acessados de qualquer modo. Mesquita, ao reivindicar para si a posição de sujeito em sua trajetória de pesquisa e formação, assinala que

Mulheres negras, sejam aquelas vinculadas à Academia, sejam aquelas alijadas desse espaço (como Sojourner Truth, Mãe Stella de Oxóssi, Carolina Maria de Jesus e tantas outras), nos convidam a mobilizar a posição marginalizada que nos é imposta para produzirmos perspectivas distintas e criativas, que qualificam e reconfiguram os paradigmas científicos hegemônicos e racializados, porque produzidos do ponto de vista da supremacia branca (Mesquita, 2022, p. 65).

Embora não seja uma novidade, a pesquisa centrada em sujeitos me inspirou a reconhecer a transgressão epistemológica de mulheres negras como uma forma de negar a forma positivista de construir ciência, acenando para um distanciamento falacioso na tentativa de que meu estudo se torne mais “palatável”. Meu atrevimento também não é inédito, não fiz esse percurso sozinha: devo meu lugar na pesquisa a todas as mulheres negras que lutaram e publicizaram seus saberes em sociedades que nos dizem a todo momento que nosso lugar é o da servidão.

Esse posicionamento teórico-metodológico também assegura o uso de nossa própria experiência de vida na tessitura da pesquisa, considerando como válido o diálogo de nossas experiências com o pensamento e vivências de outras mulheres negras. Kilomba (2019) nomeia seu caminho de construção de dados como “episódios”. Na ocasião da qualificação desta pesquisa, em outubro de 2024, as intelectuais participantes da banca pontuaram a importância de explicitar ao público leitor a forma de organização da construção dos dados: faria eixos? Categorias? Atos,

pensando a docência como uma ação? Foram questionamentos que me moveram e me fizeram refletir durante semanas.

Percebi, após um diálogo de orientação, que o primeiro capítulo desta pesquisa, onde conecto minha história de vida ao pensamento feminista negro e meu desejo de tornar-se também uma docente-intelectual – tal qual as participantes deste estudo, as pensadoras que o embasam e as professoras que gentilmente participaram da qualificação dele – foi o mais comentado pela banca. Isso foi uma surpresa, uma vez que ainda estava nos aproximando e tateando a escrevivência evaristiana como um operador teórico (Felisberto, 2020) na escrita acadêmica e houve receio em nomear aquela seção com uma “escrevivência”.

Explico: Conceição Evaristo levou décadas para não somente construir um legado a partir da escrevivência, mas também ser reconhecida por isso. Partindo do campo da literatura, Evaristo (2020) mostra que a narrativa ficcional da escrevivência parte de perspectivas de vidas de mulheres negras que, mesmo em sua pluralidade, vivendo em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo racismo, experienciam essas opressões desde muito cedo em suas vidas e têm suas trajetórias impactadas por elas. Ao refletir que o que estou registrando aqui não é ficção, ficou o questionamento: se não é ficção, é escrevivência?

Foi Fernanda Felisberto (2020) quem me conduziu por um caminho para afirmar: sim, é possível escrever a pesquisa científica. E não só ela: Lívia Raquel da Silva Oliveira, pedagoga formada pela UECE em 2023, inaugurou em seu curso a escrevivência como operador teórico ao defender a monografia intitulada “Escrevivência de uma mulher negra no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará”<sup>7</sup>. Oliveira (2023) entrelaça sua trajetória formativa, memórias de família, intelectualidade negra e discute, com aporte em Kilomba (2019), episódios de racismo cotidiano vivenciados no curso que a formou. Ao ler e ouvir mulheres negras contando suas histórias e trajetórias na universidade, percebi que todas nós nos encontramos nesses relatos de muitas formas. Além das violências cotidianas, através da escrevivência podemos testemunhar e registrar trajetórias, conquistas,

---

<sup>7</sup> Oliveira, Livia Raquel Da Silva. *Escrevivência de uma mulher negra no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará*. 2023. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2023) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=110727> Acesso em: 25 de novembro de 2024

encontros e fortalecimento. Como anuncia o livro organizado por Fernanda Felisberto et. al (2020): *escrevivência é a escrita de nós*.

Foi essa trajetória de diálogo que me inspirou a construir os dados não a partir de categorias ou episódios. Lembrando a poética notada pela banca avaliadora, lendo as entrevistas transcritas e revisitando o referencial teórico, ficou nítido que esse estudo merecia finalizar como começou: com uma *escrevivência da práxis das docentes negras* que gentilmente me concederam uma parcela de seu tempo, voz e saberes. Anuncio, portanto, o entrelace da experiência vivida das mulheres, meu envolvimento com o estudo e com o referencial teórico que me trouxe até aqui como construção de dados.

No que concerne à investigação, a lente analítica se desloca para a prática docente desenvolvida por essas mulheres. Ilumino, portanto, a **docência afro-feminina no ensino superior**, por ter a hipótese já apresentada de que a aproximação com a epistemologia feminista negra e a construção identitária enquanto mulheres negras fundamenta práticas pedagógicas que promovem questionamentos e transformações sociais a partir de questões de gênero, raça e classe.

É reconhecendo a importância das professoras negras que busquei investigar a docência afro-feminina na UNILAB e, para isso, tornou-se necessário mobilizar epistemologias e ferramentas de construção e análise de dados que humanize as participantes do estudo, pontuando a relevância de suas práticas e assumindo que elas não se dissociam da construção intelectual negra. Dessa forma, para compreender as bases formativas e epistemológicas de docentes negras da UNILAB, a discussão e interpretação considerou alguns conceitos fundamentais da epistemologia feminista negra: a auto-definição (Hill Collins, 2019), a interseccionalidade (Hill Collins, 2019; Akotirene, 2022), a intelectualidade afro-feminina (hooks, 1995; 2017; 2019), a pedagogia engajada (hooks, 2017; 2020; 2021) e os fundamentos da pedagogia feminista negra (Pinho, 2022). De todos esses conceitos, destaco a autodefinição como uma categoria fundamental para compreender a forma como as mulheres negras participantes deste estudo constroem sentidos acerca de si mesmas e de suas práticas e em como isso implica em uma ruptura com categorias e imagens coloniais, que nos ensinam cotidianamente que o lugar da mulher negra é nos postos de trabalho mais precários, não nas salas de aulas de uma universidade reconhecida como a UNILAB.

Levando em consideração seus objetivos, a pesquisa de campo se desenvolveu em 3 etapas principais: (1) Identificação, na base de dados de docentes da Unilab por meio do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), das professoras autodeclaradas negras do Instituto de Humanidades; produções e (2) Contato inicial via e-mail com as docentes que se encaixaram nos critérios estabelecidos e (3) realização de entrevistas para registrar as narrativas das participantes acerca de sua prática docente/intelectual.

Em relação ao número de participantes, foram convidadas 4 mulheres negras com base nos seguintes critérios de inclusão:

- 1: Docentes negras (efetivas, temporárias ou substitutas), de qualquer nacionalidade, vinculadas ao Instituto de Humanidades da Unilab;
- 2: Que sejam integrantes do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAABI) da UNILAB no Ceará e/ou tenham produzido, coordenado ou integrado, nos últimos 5 anos, artigos, materiais didáticos, cursos, projetos de pesquisa e/ou extensão ou produções artísticas com fundamentação na epistemologia feminista negra;
- 3: Que tenham ministrado, pelo menos uma vez em sua trajetória na Unilab, disciplinas voltadas para as questões de relações étnico raciais, feminismo negro/contra-hegemônico, gênero, raça, afroletramento, literatura negra e intelectuais negras em algum curso de graduação vinculado ao Instituto de Humanidades.

Durante todo o andamento da investigação, foi utilizado o diário de campo como recurso de reflexão e registro de atividades, saberes, sentidos, sentimentos e dados empíricos, pois consideramos não somente as gravações e transcrições das entrevistas, mas dados e anotações sobre o momento compartilhado com cada professora.

Apresento, a seguir, as etapas de identificação das participantes, aproximação e perfil delas.

## 5.1 CONVERSAR COM PROFESSORAS, CONVERSAR COM INTELECTUAIS: AS PARTICIPANTES DO ESTUDO.

Antes de apresentarmos as ilustres participantes deste estudo é importante situar o lócus onde elas lecionam: o Instituto de Humanidades (IH) da UNILAB, no Ceará. Cercada não só pelas serras do Maciço, como por contradições de muitas ordens – algo inerente a instituições de ensino superior – a UNILAB é conhecida popularmente como a universidade mais negra do Brasil. Isso apareceu na fala das três entrevistadas, bem como no cotidiano enquanto estudante na instituição. Tentei reunir dados para comprovar numericamente este fato através de pesquisas bibliográficas e solicitação de dados junto a diretoria do IH, mas infelizmente não obtive sucesso. Não somente pela presença de estudantes do continente africano como de pessoas negras brasileiras, na UNILAB foi possível enxergar possibilidades para que uma mulher negra pudesse se tornar professora e pesquisadora.

Esta pesquisa sofreu uma grande alteração quando me deparei com algo, até então, raro na UECE: havia uma presença expressiva de professoras universitárias negras na UNILAB. Esse foi o estalo inicial que me incentivou a dialogar com docentes negras na instituição e foi isso que me levou para a sala de aula delas, ainda que as disciplinas que eu estava cursando não tivessem conexão com a grade obrigatória do mestrado. Estava interessada em aprender outras coisas, mas só percebi isso no decorrer daquele mergulho.

Trago este relato inicial para pontuar algo que a professora Dra. Natália Cabanillas citou em seu parecer de qualificação desta pesquisa, no mês de outubro do ano de 2024: a força da docência feminista negra na UNILAB tem a ver com o que a professora nomeou como “tramas coletivas”. Essas tramas são formadas por fios diversos a partir de diferentes iniciativas de docentes negras engajadas na UNILAB. Pode-se citar, para começo de conversa, o curso de formação política, científica e afetiva “Mulheres Negras Resistem” (MNR), coordenador pela grandiosa intelectual negra, professora da UNILAB, Dra. Vera Rodrigues desde 2018. Em 2023 eu tive a honra de fazer parte da turma do curso de extensão MNR. Durante um ano, quinzenalmente aos sábados, tive o privilégio de aprender com as professoras Vera Rodrigues, Mona Lisa Silva, Gisliene Soares, Ariadne Rios, Gil Santos e Luanda Sito. Além delas, a cada encontro havia uma professora convidada, de modo que houve

oportunidade de vivenciar aulas ministradas por Zelma Madeira, Antônia Gabriela, Zuleide Queiroz, Iraneide Soares... foi no MNR que percebi que o desejo de me tornar intelectual e professora tinha possibilidade, havia mulheres negras nesse lugar.

A Dra. Vera ensinou uma das lições mais valiosas em 28 anos de vida: que mulher negra tem nome e sobrenome. O curso Mulheres Negras Resistem oferece às suas cursistas uma formação que entrelaça saberes científicos, políticos e afetivos a partir do pensamento feminista negro. O pré-requisito principal para ser cursista é se autodeclarar negra, pois esta formação é voltada especificamente para este público. Idealizado pelas professoras Vera Rodrigues e Mona Lisa Silva, o curso de extensão Mulheres Negras Resistem surgiu após o trágico assassinato da ativista, intelectual e vereadora Marielle Franco, cuja vida foi ceifada em 14 de março de 2018. A indignação e a dor levaram Vera e Mona Lisa a discutir a urgência da formação política de mulheres negras como uma resposta ao crime cometido contra a vida de Marielle: ela foi tirada de nós, mas nós somos muitas e precisamos de fundamento e força para continuar a luta.

Além do Mulheres Negras Resistem, outro grupo de formação política, teórica e afetiva é muito conhecido na UNILAB e fora dela: me refiro ao Lélia Gonzalez, Presente!, que oferece a mulheres negras a oportunidade de aprender e vivenciar o pensamento feminista negro a partir de encontros virtuais com professoras e intelectuais como Natália Cabanillas, Hilana Ferreira, Marcelle Carvalho e Edina Marques. O curso de formação é coordenado pela professora Doutora Jacqueline Costa, que orienta esta pesquisa. A iniciativa do Lélia Gonzalez é notável, pois parte do compromisso de formar, continuamente, cada vez mais mulheres negras com fundamentação teórica e afetiva a partir do pensamento feminista negro, reverenciando contribuições de intelectuais brasileiras, latino-americanas e do continente africano. De formas variadas, as intelectuais e professoras negras do instituto de humanidades da UNILAB fortalecem essa grande teia que é o pensamento feminista negro, considerando que essa epistemologia almeja uma sociedade amplamente inclusiva e livre de qualquer expressão de violência.

Em relação a outras iniciativas que unem o protagonismo negro e a educação, destaco o Calendário Negro<sup>8</sup>, idealizado e publicado via *Facebook* pela professora

---

<sup>8</sup> Disponível em:

[https://www.facebook.com/login/?next=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fcalendarionegro%2F%3Flocale%3Dpt\\_BR](https://www.facebook.com/login/?next=https%3A%2F%2Fwww.facebook.com%2Fcalendarionegro%2F%3Flocale%3Dpt_BR) . Acesso em 20 jan. 2025

Doutora Zelinda Barros, docente do Campus dos Malês, na Bahia. Percebi que essa trama coletiva não começa e termina em Redenção/Acarape. Além disso, é importante ressaltar que o curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB, fundado em 2014, traz em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC)<sup>9</sup> os fundamentos da Pretagogia, referencial teórico-prático de educação antirracista idealizado por intelectuais negras como Sandra Petit, professora da faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará e uma das intelectuais consultadas na elaboração do primeiro PPC do curso, datado do ano de sua fundação.

Em relação às participantes, a pesquisa começou na base de dados do corpo docente do Instituto de Humanidades (IH/CE) da Unilab teve início no dia 20 de julho de 2024. A principal fonte de dados foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), que hospeda em seu domínio virtual uma página com informações sobre seu corpo docente, composto por 70 docentes, dos quais 63 são efetivos (as)/permanentes e 3 docentes contratados (as) em regime temporário.

Na referida página<sup>10</sup> acessei informações como o nome completo do (a) docente, sua formação e, no caso de professores (as) que disponibilizam, uma foto de perfil. Solicitei ao IH um documento com dados detalhados de autodeclaração do quadro docente, mas até a data não obtive acesso ao mesmo, de modo que estabeleci alguns critérios de análise para identificar as professoras negras dessa base de dados. Essa foi uma tarefa minuciosa, uma vez que parti de informações cadastradas na página, a saber: a flexão de gênero nos títulos acadêmicos e função (mestra/doutora/professora) na minibiografia informada, uma vez que o interesse é em pessoas do gênero feminino (cisgênero ou transgênero). Esse primeiro filtro indicou, no quadro de docentes do IH, a presença de 29 mulheres. O gênero masculino é, portanto, maioria expressiva no corpo docente do IH, com 41 professores – quase o dobro de docentes do gênero feminino.

O segundo critério de identificação perpassou a categoria raça, onde me debruçamos em busca das professoras negras. Parti para uma heteroidentificação inicial com base nas fotos de perfil disponibilizadas pelas docentes. Dos 29 perfis acessados, 19 contam com foto. A partir das fotos, analisei as características físicas das professoras, a saber: os cabelos (curvatura dos fios) e a cor da pele. Com isso,

---

<sup>9</sup> Para saber mais: <https://Unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/10/PROJETO-PEDAGOGICO-CURRICULAR-2024.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

<sup>10</sup> <https://sig.Unilab.edu.br/sigaa/public/departamento/professores.jsf?id=359>

cheguei ao resultado de 5 (cinco) mulheres negras. Ao acessar o perfil individual de cada uma delas, destaco que nos espaços destinados à minibiografia, três se autodeclararam enquanto “mulher negra” ou “professora negra”. Uma delas se autodefine “feminista africana”.

A partir deste filtro, foi hora de entrar em contato com as professoras em julho de 2024. Apesar de conhecer as docentes, esse foi o momento de adicionar a esse movimento a faceta de pesquisadora. Foi nessa etapa, também, que se tornou visível a importância de um referencial teórico que reconhecesse a impossibilidade de distanciamento do objeto de estudo, como se nós – pesquisadora e orientadoras - não fôssemos impactadas pelas temáticas aqui abordadas ou pela convivência com as mulheres na UNILAB.

O contato inicial foi realizado via e-mail a partir do dia 19 de julho de 2024. Enviamos uma mensagem eletrônica para cada professora, cujos e-mails obtive acesso na plataforma SIGAA. No corpo do texto me apresentei, discorri brevemente sobre a pesquisa, seus objetivos e solicitei um encontro presencial – ou virtual, pois uma das professoras encontra-se de licença-capacitação – para realizar o convite pessoalmente e tirar as prováveis dúvidas ou responder questionamentos que as docentes poderiam apresentar. Por estar no mesmo estado do nosso campo de pesquisa, o Ceará, prezei pelo encontro presencial. Entretanto, deixei aberta a possibilidade de realizarmos o diálogo de forma virtual.

Das 5 (cinco) participantes, 4 (quatro) responderam aos e-mails demonstrando interesse não só em conhecer mais sobre a pesquisa, mas em contribuir com ela. Das 4 (quatro) interlocutoras, consegui realizar a entrevista com 3 (três) delas nos dias 27 de agosto de 2024, 04 de setembro de 2024 e 05 de setembro de 2024. Uma entrevista foi realizada em Fortaleza e duas em Redenção, respectivamente. Até o momento, a quarta participante não respondeu o segundo e-mail, acredito que por questões de agenda, uma vez que ela assumiu recentemente a direção de uma associação de pesquisadores/as. Apresento, finalmente, o perfil das professoras participantes.

Quadro 8 – Participantes da Pesquisa

| NOME | NACIONALIDADE | TITULAÇÃO  | VÍNCULO INSTITUCIONAL | TEMPO DE DOCÊNCIA NA UNILAB |
|------|---------------|------------|-----------------------|-----------------------------|
| Ayó  | Brasileira    | Doutora em | Docente efetiva       | 7 anos                      |

|                      |            | Educação                       |                    |        |
|----------------------|------------|--------------------------------|--------------------|--------|
| Rosa Negra do Sertão | Brasileira | Doutora em Educação            | Docente efetiva    | 7 anos |
| Ayana                | Guineense  | Doutora em Antropologia Social | Docente substituta | 3 anos |

Fonte: Autoria própria (2025)

Ayó é uma professora autodeclarada negra que leciona em dois cursos de licenciatura da UNILAB vinculados ao Instituto de Humanidades. Efetiva, integra o quadro docente da instituição há 7 anos. Além de sua prática docente na universidade, tem desenvolvido formações, pesquisas e intervenções com temáticas de educação para as relações étnico-raciais, letramento racial, gênero e sexualidade.

Rosa Negra, também autodeclarada negra, é docente efetiva da UNILAB há 7 anos. Um fato interessante foi que ela mesma escolheu seu pseudônimo na ocasião de nossa entrevista. Tem desenvolvido, além da docência e de orientações, pesquisas, formações e intervenções acerca de alfabetização, afro letramento e materialismo histórico.

Ayana é uma professora natural de Guiné-Bissau, se autodefine enquanto feminista negra e se autodeclara enquanto mulher negra. Atua, desde 2021, como professora substituta no IH da UNILAB e pesquisa sobre mulheres de África e feminismo negro em perspectivas etnográficas.

## **6 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE E CAMINHOS FORMATIVOS DE MULHERES NEGRAS DA UNILAB (CE)**

Nesta seção apresento a construção dos nossos dados a partir das entrevistas realizadas com as três participantes e diálogos com intelectuais negras como Lélia Gonzalez (2020), Neusa Santos Souza (2021), bell hooks (2017; 2020;2021;2022), dentre outras. Retomando a escrivência apresentada na primeira seção, trago ao centro as narrativas de Rosa Negra, Ayana e Ayó para discutir acerca de temáticas como identidade, formação, intelectualidade e docência.

Conforme anunciado na metodologia, os dados não estão ordenados em eixos ou tópicos, mas em atos: 1, 2 e 3, mais uma vez inspirados pela escrita de Djaimilia Pereira de Almeida (2023). Essa decisão de escrita e organização partiu da compreensão de que o que foi compartilhado pelas professoras acerca de sua autodeclaração, percurso formativo e construção intelectual não se dissociava, mas se entrelaçava a partir das tramas da memória e da boa conversa compartilhada.

A título de informação, antes de acessar as narrativas e seus sentidos, fiz um breve preâmbulo acerca do lócus dessa pesquisa, a UNILAB, almejando apresentar, ainda que brevemente, a instituição para quem a vive/viveu ou pra quem ainda não a conhece.

### **6.1 “A UNILAB É UMA UNIVERSIDADE FORA DA CURVA”: QUAL PAISAGEM CONSTITUI ESSA UNIVERSIDADE?**

Ao me aproximar das participantes deste estudo e vivenciar o cotidiano da UNILAB, uma frase foi muito comum ao falar sobre a paisagem da universidade e as pessoas que a compõem: “a UNILAB é uma universidade fora da curva”. Para mim, de fato, a primeira impressão da UNILAB foi tamanha que minha ideia inicial de pesquisa sofreu diversas alterações: o Instituto de Humanidades tinha grandes figuras reconhecidas pelo pensamento feminista negro brasileiro.

Como fingir costume quando, enquanto se toma um café na cantina, Dra. Matilde Ribeiro passa ao seu lado dizendo “boa tarde, querida”? E como se acostumar a ser cumprimentada pela Dra. Vera Rodrigues com um abraço caloroso nos corredores entre aulas? Como não se emocionar ao vivenciar uma aula de formação docente que pauta, a partir da pedagogia engajada de bell hooks, o entusiasmo como

elemento fundamental para a educação? Para quem veio de um espaço onde tudo era branco – as paredes, as cadeiras, o currículo e boa parte do corpo docente – a UNILAB era mesmo fora da curva. Ela poderia ser inclusive um espelho: se essas mulheres estão aqui, então a pesquisadora em formação que vos escreve também poderia estar.

Com o passar dos dias, foi perceptível que esse sentimento se restringia principalmente aos cursos de humanidade da instituição. Ao vivenciar o cotidiano no campus Auroras, onde se localizam a maior parte dos cursos de ciências da natureza, saúde e exatas, parecia que eu estava de volta à UECE: tudo era branco, não havia identificação. Exceto pelo corpo docente, que conseguia ser diverso do ponto de vista étnico-racial. Após o trajeto de 10 minutos do transporte *intercampi* entre um campus e outro, ou seja, Auroras-Palmares, a paisagem humana mudava drasticamente do ponto de vista de qual perfil era predominante no espaço de saber-poder (Sueli Carneiro, 2023) da docência universitária: era visível mulheres negras entrando e saindo de salas de aula, andando pelo Auroras e sendo cumprimentadas com “oi, professora”.

Com todas essas ideias e sensações em mente, empreendi uma busca para descobrir com mais detalhes o perfil do corpo docente dos cursos que compõem o Instituto de Humanidades. A tentativa de coletar dados acerca da autodeclaração racial e identidade de gênero iniciou no mês de junho de 2024, quando solicitei via e-mail ao Instituto de Humanidades algum documento que apresentasse tais dados, mas não obtive retorno.

Elaborei um questionário simples de pesquisa, em janeiro de 2025, que foi enviado por e-mail ao quadro docente e às coordenações dos cursos de humanidades, história, pedagogia e sociologia, onde convidei os/as docentes a responder quatro questões informando sua autodeclaração étnico-racial, identidade de gênero, curso onde leciona e natureza do vínculo com a UNILAB. Infelizmente até o momento o formulário conta com apenas quatro respostas, de modo que traçar esse perfil tornou-se inviável.

Com incipiência de dados, retomei a contribuição inestimável que a professora Natália Cabanillas fez na ocasião da qualificação deste estudo, em outubro de 2024, quando pontuou que no corpo docente do IH há 10 (dez) professoras negras. Até

então, dessas 10 (dez), eu conheci 6 (seis), 3 (três) das quais participaram desta pesquisa.

É interessante compartilhar o que as três mulheres disseram acerca da UNILAB, pois apesar de não ter concretizado a elaboração do perfil, de forma subjetiva e coletiva torna-se notável o porquê de a UNILAB ser reconhecida popularmente como a universidade mais negra do Brasil.

Quando perguntei o que motivou a escolha da UNILAB como lugar de atuação, Rosa Negra (2024) contou que a UNILAB significa reencontro e conexão.

Quando eu olhava aquele campus ali sendo construído, eu dizia, “ai, meu deus, eu quero trabalhar aqui”. O caminho mesmo, até hoje o caminho me seduz, aquele caminho da UNILAB. Então, **quando eu vou para a UNILAB, eu estou me encontrando de novo. Estou me reencontrando.** Então, eu acho que hoje eu estou entendendo da emoção que é, essa emoção que passa.” (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Para ela há, na UNILAB, um sentimento de pertencimento. E seu desejo de estar na instituição como professora vem desde quando ela via a construção do campus, há mais de dez anos. Sendo a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira fundada sob o símbolo de cooperação internacional entre o Brasil e os países africanos Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe, a UNILAB acaba atraindo os olhares de muitas pessoas negras que compreendem a importância de uma instituição de ensino que considere a pluralidade de saberes desde África e pautar a urgência da reparação histórica para a população afro-brasileira e africana.

A UNILAB, com todas as suas contradições, ainda é vista como um lugar familiar. Quem compartilhou isso foi Ayana (2024).

Quando saiu o edital [para docente substituta] eu pensei: ‘eu nunca fiz, eu vou lá fazer porque esse lugar, de certa forma a gente sempre parte disso, **que eu já conheço a Unilab**’. Talvez se fosse uma universidade nova que eu não conheço, eu ia pesar muito, talvez eu ia ponderar muito de que eu já tenho um caminho muito mais refinado para tal coisa, tem projeto para doutorado sanduíche, mas eu falei assim: ‘a Unilab... faz tempo que eu não volto para a Unilab’. **Eu vim mais por conta da Unilab, do espaço que eu já conhecia, que eu conheço as pessoas**, eu queria que a minha experiência de fazer o concurso pela primeira vez no Brasil fosse na Unilab de ver como é que é, e de fato é um ambiente acadêmico que a gente conhece.” (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Mesmo com tudo organizado para o seu doutorado sanduíche, Ayana não hesitou quando o edital para docente substituto/a foi publicado pela UNILAB em 2021.

Essa decisão foi impulsionada pelo fato de ela já conhecer o ambiente acadêmico da universidade, e isso vai além da estrutura: conforme vamos perceber em outros trechos da fala de Ayana, as pessoas na UNILAB – principalmente docentes e estudantes internacionais – constroem comunidades e isso os fortalece no propósito de continuar suas jornadas acadêmicas. Mesmo sendo considerada como a universidade mais negra do Brasil, a UNILAB passa por inúmeros problemas de ordem financeira e institucional: insuficiência de bolsas de permanência, falta de transparência com gastos e viagens por parte da gestão superior, cortes de auxílio sem aviso prévio. Para continuar os estudos, ou o que seja, o senso de comunidade vai além de um sentimento: vira questão de sobrevivência.

Além do pertencimento e da familiaridade, teve gente que viu a UNILAB germinar desde as primeiras discussões acerca de uma universidade federal que estava vindo para o Ceará, nos anos 2010. Quem contou essa história foi Ayó.

**Eu decidi ir pra Unilab porque eu vi a Unilab nascer.** Meu pai fez parte disso. Então, assim, inclusive, recentemente, eu trouxe ele pra Unilab, ele contou essa história, e ficou todo mundo assim (expressão de surpresa). Então a primeira vez que eu pisei na Unilab, meu pai vinha e voltava, vinha e voltava, uma vez ele me chamou, e eu vim com ele. **E eu nunca vou esquecer esse dia. O meu vestidinho, a roupa que eu tava, o meu filho pequeno, aquela coisa, eu entrando, e eu entro e vejo a Nilma [Lino Gomes], a primeira reitora negra do país, andando com uma roupinha, parecia um terninho, sandalinha, vindo assim, andando, cumprimentar meu pai, falando com todos os estudantes que passavam, sorrindo, com trança... a Unilab cheia, bandeiras, tambor, festa, a Unilab, que nasceu, era assim, linda, linda, em festa, atividade, palestra, gente dançando, gente falando, lotada, aquele pátio do Liberdade.** E eu olhei, na verdade, **o que eu queria era ser reitora.** Eu vim e falei, **‘gente, eu quero ser reitora, eu quero ser ela’.** É aquela coisa, quando você vê alguém, um artista, uma coisa, e você, ‘meu deus, eu posso, ela pode!’, aquela coisa que encanta. Eu fiquei encantada com aquele lugar. **Encantada com gente preta. Gente preta em todos os cantos, aquela coisa assim, de eu olhar, ver mulheres, homens, meninas, jovens, intelectuais, gente importante.** Era um grande evento, nesse dia, que eu não me lembro qual era. Então, bem, eu quis, aí o desejo veio, sabe aquela coisa, ‘uau, eu quero isso, eu quero isso.” (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Corroborando com o que popularmente se diz, Ayó ressalta a quantidade de pessoas negras que ela viu no ambiente acadêmico, além do encontro que mexeu com a trajetória dos seus desejos: o vislumbre da então Reitora pró-tempore da UNILAB, Dra. Nilma Lino Gomes. Seu pai, um grande intelectual cearense, figura conhecida do movimento negro nacional e exímio contador de histórias, foi uma das pessoas que articulou a discussão sobre o Projeto Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que foi aprovado e instituiu a criação da nossa Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

A UNILAB desponta, portanto, como um lugar sonhado, desejado para se vivenciar a docência no ensino superior pelas três mulheres. Parte disso deve-se a um fator importante: o pertencimento. A UNILAB, em nosso cotidiano, funciona como um espelho e um lembrete de que nós, pessoas negras, merecemos estar em um lugar como aquele sem ocupar posições de subalternidade.

## 7 “TORNAR-SE NEGRA”: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DE SI E A FORMAÇÃO ESCOLAR DE PROFESSORAS NEGRAS DA UNILAB (CE)

*“O que eu diria é que o perfil de docente das mulheres negras, isso é muito demarcado também por suas trajetórias, não só trajetórias pessoais, mas de onde essas pessoas se formaram, em que universidades passaram, em que áreas de formação vieram. Isso tem uma influência diretamente da nossa atuação enquanto docente, sabe?” (Ayana, 2024).*

Essa escrevivência entrelaça os fios que nascem da experiência de vida de três mulheres, além das linhas de vida de sua própria autora. Em um movimento ousado, compreendendo os limites dessa discussão frente ao foco que é a prática docente, buscarei entrelaçar essas narrativas e experiências sem ignorar o aspecto único das trajetórias aqui relatadas.

Ao refletir sobre a presença de professoras negras nos cursos de humanidades da UNILAB, percebi que para falar sobre sua práxis docente era necessário partir de outro viés: o da construção de identidade. Ao considerar este ponto como fundamental na trajetória de professoras negras, retorno à longa tradição feminista negra que me ensinou ser vital e urgente falarmos sobre nós.

Por estar situadas em encruzilhadas sociais a partir de marcadores de gênero, raça e classe que têm por objetivo nos desumanizar, nós mulheres negras temos como tarefa contar, registrar e refletir sobre nossas trajetórias, ainda que esse não seja o ponto principal de nossas pesquisas, intervenções e afins. Precisamos ressaltar, sem termos receio da repetição, que compartilhar nossa história de vida é uma forma de nos humanizar e quebrar a ideia de história única (Adichie, 2019) que nos coloca como inferiores em todos os âmbitos da sociedade, inclusive em espaços de construção de conhecimento e ciência. Ao falarmos sobre o “eu” inevitavelmente falamos sobre “nós”.

Foi com esse pensamento no corpo-corção que fui dialogar com três professoras da UNILAB, cujos pseudônimos vocês já conhecem, mas irei repetir: Rosa Negra, Ayó e Ayana. Das entrevistas tenho lembranças calorosas: os abraços na chegada, as risadas que encheram os ambientes, os momentos de reflexão, silêncio e até os que encheram nossos olhos de água salgada feito o mar. Das três

professoras participantes, a única cujas aulas eu não vivenciei foi Rosa Negra, mas os comentários sobre suas disciplinas sempre foram ouvidos: “você já fez disciplina com a Rosa Negra? Não!? Tem que fazer, ela é maravilhosa!”. A fama era tamanha que, para mim, foi uma honra receber o aceite do convite que fiz para que Rosa Negra participasse dessa pesquisa.

Conforme pontuado anteriormente, a construção da identidade da mulher negra é um dos pilares da epistemologia feminista negra. Bem como **não se nasce negra, torna-se** – parafraseando Neusa Santos Souza (2021). E esse tornar-se é um percurso não-linear, muitas vezes permeado por situações que fazem com que ser menina/mulher negra seja sinônimo de feiura, pobreza, estupidez e incapacidade. Existe aqui uma ambiguidade no ato de tornar-se negra: experimentamos, muitas vezes na infância, situações de violência e exclusão que podem nos afetar de forma profunda e negativa. Formas de tratar nosso corpo e nossa mente que inibem nossa forma genuína e orgulhosa de viver nossos dias, atitudes que podem, inclusive, nos levar a um processo de adoecimento e comparação cujo objetivo final é tornar-se branca, um caminho de auto ódio que faz com que mulheres negras tente mudar suas raízes, seus cabelos, usar da maquiagem para clarear a pele e, se tiver acesso a recursos financeiros, de intervenções estéticas para modificar o nariz e a boca.

Esse modo de nos enxergar frequentemente muda a partir do contato com outras mulheres negras orgulhosas, amorosas e corajosas. Que fazem com que esse “tornar-se negra” seja um movimento político de cura, de aceitação, um exercício de autoamor (hooks, 2022). Por esse motivo, ao lembrar a minha trajetória e ouvir as participantes deste estudo, pontuo que mulheres negras, com frequência, tornam-se negras pelo menos duas vezes em sua trajetória de vida: uma vez através da experiência do racismo e outra a partir do encontro e fortalecimento com sua própria humanidade (geralmente guiadas pelas palavras e ações de outras mulheres negras).

Essa percepção – de que tornar-se negra advém de experiências duplas de vida a partir da desumanização e humanização – foi ganhando sustentação ao ouvir as experiências de vida das professoras Rosa Negra e Ayó. Entretanto, cabe salientar que embora elas estejam partindo de duas avenidas identitárias comuns – gênero e raça – ao dialogar com as três participantes deste estudo, o desejo não é o de homogeneizar suas experiências. Esse compromisso tornou-se latente em minha conversa com Ayana, cuja narrativa abre a discussão acerca da questão racial.

Guineense, ela chegou em Redenção em 2014 como estudante de graduação e em 2021, finalizando o doutorado em outra instituição de ensino superior federal, ingressou como docente temporária no Instituto de Humanidades da UNILAB (CE). Sobre sua percepção racial, atrelada à experiência de gênero, Ayana pontuou que:

**Eu nunca tive nenhum problema**, mas quando eu chego no Brasil, eu não chego como Ayana, de etnia X de Guiné, uma mulher negra, uma mulher guineense, **eu chego e eu sou uma mulher negra ponto final**. Aquilo que o Fanon fala, a gente é negra, o negro é negro em qualquer lugar, sabe? E eu começo a vivenciar o racismo à brasileira, como o Roberto Namata fala. Então, aí **eu começo a ter essa sensação de que eu não era simplesmente Ayana, eu não era simplesmente guineense, eu não era uma mulher, eu não era de etnia X, eu era negra e eu era uma mulher negra num país extremamente racista, numa academia que eu não tive professores que conhecessem o meu contexto, por exemplo** (Ayana, 2024, grifos nossos).

Durante a entrevista, Ayana (2025) usou uma expressão que me chamou atenção: **“lugar inverso”**. Esse lugar inverso ao qual a professora se refere surgiu quando perguntei a ela acerca de sua formação no ensino superior, mas no decorrer da audição e organização das entrevistas, percebi que esse termo pode ser uma metáfora – ou concretude – de outras questões que foram surgindo durante nossa conversa.

Vinda de um país e contexto familiar e comunitário onde era frequentemente reconhecida e encorajada, Ayana relata que não tinha dificuldades em se projetar ou sonhar em tornar-se o que quer que fosse, principalmente na esfera profissional. Ela relata que suas professoras, até o momento em que chegou ao Brasil em 2014, eram negras; as âncoras do jornal eram negras; as frequentadoras dos restaurantes, das feiras eram mulheres negras, os livros que ela lia eram escritos por pessoas negras. Sentindo as palavras de Ayana, “eu nunca tive nenhum problema” abre uma margem de diálogos e contrapontos em relação à realidade brasileira. Muitas intelectuais, a exemplo de Abdias Nascimento (2016) e Lélia Gonzalez (2020), dedicaram boa parte de sua vida pessoal e intelectual a refletir sobre o “problema racial” brasileiro.

Dentro de um escopo de discussão mais amplo, o “problema racial” em nosso país pode abranger uma gama de aspectos: autodeclaração étnico-racial, pertencimento histórico-cultural, resgate de raízes, ancestralidade, árvores genealógicas dizimadas... nesse contexto, ao estudar a entrevista, foi perceptível que

o problema racial que encontra a frase “eu nunca tive nenhum problema” de Ayana diz respeito ao racismo.

Essa hipótese ganha força quando pontuamos que Ayana cresceu entre territórios - Guiné e Senegal - africanos. A Guiné (diferente do Brasil que possui as categorias de autodeclaração étnico-racial delimitadas em preto, pardo, indígena, branco e amarelo) tem registro de grupo étnicos. Segundo dados acessados no Perfil do País do Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau<sup>11</sup>, sua população é composta pelo grupos: Balanta (24,7%), Fula (25,4%), Mandingo (13,7%), Manjaca (9,3%), Papel (9%), e Biracial caucasianos (menos de 1%).

De acordo com os dados indicados acima, a população birracial caucasiana do país não chega a um por cento do total de habitantes do país. Isso informa, inclusive, o fundamento de outra afirmação de Ayana:

**Eu vou no restaurante mais chique da Guiné, eu como com as pessoas negras, que vão frequentar esse restaurante. E, igualmente, as pessoas negras que vão estar como garçons. Entende? É como eu vou para a feira, quem vai estar na feira são as mulheres, são as pessoas negras, são os homens negros. Então, assim, era uma coisa... Em nenhum momento eu vou sentar no restaurante mais chique de Guiné, a pessoa olhar e achar que eu não pagaria conta. [Que] Eu não teria condição de pagar a conta e desconfiar, sabe? (Ayana, 2024. Grifos nossos).**

O relato de Ayana descortina muito mais do que o aparente: em sua vida na Guiné ela não se sentia deslocada, racialmente violentada, pela cor de sua pele. Nas vivências de Ayana, a cor escura da pele de alguém não era necessariamente um indicativo atrelado a classe social, que aqui é compreendido como algo para além da renda, mas de acesso a bens culturais e direito a uma vida digna na sociedade. Na Guiné, diferente do Brasil, o relato de Ayana indica que não havia um lugar social imutável reservado às pessoas negras em detrimento da população branca – ou, nos termos de pertencimento étnico-racial guineense, birracial caucasiana.

---

<sup>11</sup> Perfil do país (UNIOGBIS): Disponível em: <https://uniogbis.unmissions.org/pt/perfil-do-pa%C3%ADs>. Acesso em: 03 mar. 2025. Ao buscar informações sobre a autodeclaração étnico-racial da Guiné-Bissau, os dados mais sintetizados que acessamos foram encontrados nesta página. Esta nota de rodapé, além de indicar a fonte, serve também para informar que o critério de uso da fonte foi basicamente a síntese das informações, e que temos posicionamentos críticos frente às ações das Organizações das Nações Unidas (ONU) e seu discurso de “consolidação da paz” em territórios de continentes como a África, Ásia e América Latina, tendo em vista que sua sede encontra-se em Nova York e os Estados Unidos da América detém poder de voz superior aos outros países que compõem a organização intergovernamental. Neste momento, os Estados Unidos da América boicotam o pedido de cessar fogo contra o povo palestino que está sendo dizimado pelo estado ilegítimo de Israel.

Na televisão, na sala de aula, bem como nos restaurantes e nas feiras, a presença de pessoas negras era notável e, utilizando outra expressão dita por Ayana, “orgânica”. É chegando ao Brasil que ela vivenciou um “**lugar inverso**” em relação à sua identidade enquanto mulher negra. Ayana não “tornou-se” mulher negra a partir de experiências baseadas primariamente no racismo. Ela não “tornou-se” mulher negra refletindo sobre o racismo. É no Brasil que existem tentativas de invisibilizar sua identidade étnico-racial quando, ao olhar para Ayana, a sociedade a enxerga apenas como uma “mulher negra”.

Ser uma mulher negra do Brasil, dentre muitas outras questões, é atravessar e romper com diversas tentativas violentas de homogeneização do sujeito. Patricia Hill Collins (2019) denomina esse fenômeno como “imagens de controle”, mas ela não é a única: na década de 1980, Lélia Gonzalez também se dedicava a discutir os lugares sociais determinados para as mulheres negras no contexto brasileiro. Ao relatar que no Brasil ela é vista como “uma mulher negra e ponto final”, Ayana (2025) reverbera uma ação de homogeneização e categorização que impacta a vida de milhões de mulheres negras que vivem em sociedades racistas e machistas, onde pela condição de raça, gênero – e, por certo, classe – espera-se que as mulheres negras se enquadrem em estereótipos que reforçam sua subalternidade.

Segundo os estudos de Hill Collins (2019), a objetificação das mulheres negras é fundamental para determiná-las como O Outro – ou seja, o oposto dos anseios e modelos da branquitude. Ao refletir sobre os estereótipos direcionados às mulheres negras, Patricia Hill Collins formulou o conceito de imagens de controle e pontua que, em sociedades racistas, machistas e preconceituosas, as mulheres negras devem estar naturalmente em posições de cuidar de todos, inclusive de famílias que não são as dela como trabalhadoras domésticas, como uma grande *mammy*<sup>12</sup>, ou aquelas que recebem benefícios sociais do Estado através de políticas públicas de assistência e são estigmatizadas como as rainhas da assistência social.

Para a manutenção de uma sociedade racista e machista, é fundamental que as mulheres negras sejam mantidas em posições de inferioridade, sempre a serviço de algo ou alguém. E, para ocupar uma posição de admiração, a mulher negra deve se adequar às características e comportamentos da “nega ativa” (Gonzalez, 2020). Analisando a presença das mulheres negras no carnaval, Lélia pontua que esse é um

---

<sup>12</sup> Mammy: significa “mamãe”, em tradução livre.

dos poucos momentos do ano em que a mulher negra é vista como uma deusa. E assim é vista graças ao mito da democracia racial, que insiste em dizer que essa objetificação é reconhecimento de sua presença na sociedade brasileira.

Ser essa “mulher negra e ponto final”, como pontua Ayana (2025), é viver constantemente tendo que construir um senso de valor próprio (Hill Collins, 2019) apesar de todas as tentativas do racismo e do sexismo em nos confinar em uma única caixinha que dilui todas as facetas das nossas identidades: nossa sabedoria, nossos gostos, territórios, expressões religiosas, orientação sexual. Ayana não é somente uma mulher negra e a cor de sua pele não é a maior ou mais importante expressão de seu pertencimento no mundo – ou não era no contexto de seu país, a Guiné-Bissau.

No Brasil, com nosso grande problema racial que é o racismo, existem marcadores físicos que apontam que alguém é negro, independente se nascido no Ceará ou em Minas Gerais. As pluralidades culturais e regionais são apagadas, importando apenas demarcar alguém como negra ou não – como uma pessoa que será naturalmente bem-vinda nos lugares (em outras palavras: branca) ou como alguém que será retirada ou repelida deles. Além da pele, outros fatores são relevantes para compreender a divisão racial da sociedade brasileira.

Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, um mesmo contingente de prestígio e mesma bagagem de valores culturais (Souza, 2021, p. 48).

Chamando atenção para a indissociabilidade de compreender a raça sem chamá-la de “recorte”, quero dizer que além de atributos físicos, outros marcadores estereotipam e diminuem a pluralidade da população negra no Brasil, como por exemplo achar que toda pessoa negra mora em favelas, desqualificar esses territórios como “lugar de bandido” ou que pessoas negras têm menos capacidade intelectual que pessoas brancas.

Existe outro ponto muito relevante na narrativa de Ayana acerca de sua construção identitária – ou seja, seu reconhecimento enquanto mulher negra e o impacto de sua chegada ao Brasil. Ela conta que:

Então, o meu corpo é lido, como uma mulher negra e ponto. **Mas, aquilo que uma mulher negra brasileira passa e passou desde a infância, eu nunca**

**tive dimensão, eu nunca tive essa experiência. Eu nunca sei o que é passar por uma transição. De aceitar o cabelo, de me aceitar com os meus... Eu nunca sei o que é isso, entende? Então, assim, de como eu tenho percepção do racismo, para a gente falar dessa territorialização, que marca muito, de como eu tenho percepção do racismo, é ter uma percepção.** O sentimento em si, a vivência da coisa, ela é muito... Não é dessa profundidade que você passa desde a infância, desde que você entende por gente, até adulta, e de você começar a encontrar o teu lugar no mundo. **Tipo, eu nasci com o meu lugar no mundo, um pedacinho do lugar do mundo. E aí, quando eu chego aqui, eu começo a perceber, olha, esse pedacinho do lugar do mundo agora é utópico. Você precisa entender aqui** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Esse trecho de nossa conversa ilustra de forma sintética o “lugar inverso” nomeado por Ayana. De seu “pedacinho de mundo”, ou seja, da Guiné, ela relata memórias positivas que, em breve, aparecerão de forma mais detalhada: o encorajamento de seu pai para que a mesma estudasse até o ensino superior, os incentivos para progredir de série na escola e, principalmente, a percepção de que ela poderia ser tudo o que desejasse, uma vez que pessoas negras estavam em diferentes lugares sociais em seu país. Seu cabelo crespo não era alvo de discriminação a ponto de a mesma desejar alisar e seu “lugar no mundo” era orgânico: enquanto pessoa negra, no contexto de seu país de nascimento, o preconceito racial não era uma realidade para ela, mulher da pele retinta.

É chegando ao Brasil que ela se depara com o racismo, relatando inclusive que fez uma busca na internet para compreender melhor o termo atrelado aos olhares que ela passou a receber nos lugares daqui. Seu corpo, antes pertencente, agora é visto como inadequado. As palavras “você precisa entender aqui” (Ayana, 2024) ganham peso e significado quando ela passa a morar no Brasil e frequentar a UNILAB e duas outras instituições federais onde ela cursou o mestrado e o doutorado.

Ayana, portanto, não se torna mulher negra a partir da discriminação racial. Sua família, também negra, tem consciência de um pertencimento que vai para além da cor da pele, mas habita um território, faz parte de um grupo específico. Dentre as milhões de pessoas negras na Guiné-Bissau, a partir do relato de Ayana, pode haver o reconhecimento da diversidade territorial e cultural que faz com que, mesmo negras, elas não sejam jogadas em um único balaio racial e rotuladas como “negras e ponto final”. Foi interessante conversar com Ayana, pois a própria docente faz uma reflexão sobre a forma como mulheres negras brasileiras comumente tornam-se mulheres negras. E esta sim é atravessada principalmente pela dor do racismo.

Nas palavras da grande intelectual negra brasileira, Neusa Santos Souza:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

O Oceano Atlântico separou a protagonista guineense das duas personalidades brasileiras que também cederam seu tempo e fala. Nos fios da vida – ou do destino, para quem acredita – as três mulheres se encontraram, de diversas formas, na UNILAB. E mesmo percorrendo duas avenidas similares – de raça e gênero – suas histórias possuem muitas particularidades. A diferença mais notável, até então, foi esse percurso de tornar-se negra. Como foi dito, Ayana vivenciou o “lugar inverso” de sua autodeclaração racial; ora, se há um lugar inverso, então pode-se conjecturar a existência de um “lugar comum”. Foi refletindo sobre esse lugar comum que as palavras de Neusa Souza foram evocadas aqui.

Diferente da narrativa de Ayana, a construção da identidade de Rosa Negra foi marcada, principalmente, pelo racismo.

[...] hoje eu entendo da invisibilidade que a gente tinha naquela sala de aula, a gente passava. **As professoras não tinham, pelo menos comigo, nunca tiveram muito cuidado de saber se eu estava aprendendo mesmo. Se eu tinha alguma dificuldade, enfim, eu era muito calada na sala, eu queria mesmo que ninguém me visse.** Era isso, eu não queria porque eu passei, **foi na escola que eu comecei a passar por situações de racismo**, né? Que eu não tinha tido ainda antes de entrar na escola. Então, na minha comunidade, a maioria das crianças eram da minha cor, de cor negra, preta, né? (Rosa Negra do Sertão, 2024. Grifos nossos).

O relato de Rosa Negra descortina uma realidade vivenciada ainda hoje por estudantes brasileiras e denunciada por intelectuais como Eliane Cavalleiro (2000) e Nilma Lino Gomes (2017): a desigualdade racial afeta de forma dolorosa o cotidiano de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos na instituição escolar, pois “[...] o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas” (Gomes, 2017, p. 21).

Segundo Rosa Negra, com a consciência atual de que uma das formas que o racismo opera na vida escolar é o de invisibilizar estudantes negras, a escola foi o primeiro espaço onde ela tem lembranças de sofrer racismo. O principal marcador dessa exclusão foi o silenciamento que a tornava invisível na sala de aula. A dicotomia entre silêncio e fala é muito pontuada por inúmeras feministas negras (Hill Collins, 2019; hooks, 2019; Nascimento, 2021) e é algo que também aparece nas narrativas

das protagonistas. Refletir sobre o poder de nossas vozes é algo que perpassa, inclusive, nosso cotidiano enquanto professoras, estudantes e militantes em espaços de disputa, votações e tomadas de decisão.

Lélia Gonzalez, a amefricana, também reflete acerca dessa voz e do direito à expressão das mulheres negras. Em seu artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (Gonzalez, 2020), Lélia movimenta o conceito *infans*, estudado pelo psicanalista Jacques Lacan. O *infan* é nada mais do que a criança em uma sociedade pensada por e para pessoas adultas. *Infan* é aquele indivíduo que não responde por si, sendo constantemente silenciado. Como herança maldita do período colonial, mulheres negras vivem ainda uma constante tentativa de silenciamento em diversos lugares sociais e isso tem muitos sintomas.

Conforme pontuado em seções anteriores desta pesquisa, a hegemonia europeia marcada pelo advento da colonização brasileira em 1500 definiu o lugar das pessoas negras a partir de lógicas deturpadas e racistas de que povos africanos eram desprovidos de culturas e intelectualidades. Isso reverbera até a atualidade, quando ouvimos falas racistas de que no continente africano só existe “pobreza e doenças”, negando a pluralidade, a riqueza e a abundância que os povos africanos possuem. Não apenas pessoas de África, mas afro-brasileiras também provam o gosto amargo do racismo por trazer em seus corpos, costumes e culturas conexões ancestrais com o continente africano.

Não surpreende, portanto, que desde os primeiros anos de vida as pessoas negras brasileiras sejam atravessadas pela experiência do racismo. O relato de Rosa Negra exemplifica a dolorosa prática escolar que silencia corpos negros, que não se atenta às suas necessidades educacionais de forma plena. Isso faz com que nos tornemos pessoas caladas, quietas, que têm receio de incomodar a pretensa paz do ambiente educativo. Pois quando uma pessoa negra fala, ri, ou se movimenta, muitas vezes ela é tachada de incompetente ou baderneira (Gomes, 2017). Isso faz com que adotemos, na maioria das vezes, uma postura de autocontrole nas instituições educativas. Postura essa que nos domestica até o ponto em que nossa identidade encontra os caminhos da afirmação positiva, da autovalorização, do reconhecimento de nossa cultura como algo precioso, bom e bonito.

Além da experiência escolar relatada por Rosa Negra na infância, na fase adulta ela mais uma vez viu seu tornar-se negra atravessado pela discriminação

racial. Quando pediu licença remunerada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – pois era professora concursada – para cursar seu doutorado, em 2011, ela ouviu um sonoro “não” do então secretário de educação do município. Com o desejo de cursar o doutorado, Rosa Negra decidiu pedir licença mesmo sem remuneração e relata:

Perdi tudo. Não tinha condição de pagar o plano de saúde, não tinha essas questões todas. Foi bem difícil esse tempo, foi de adoecimento, né? Mas **foi nesse tempo que eu comecei a entender quem eu era**, né? Como é que, porque que eu não consegui, por exemplo, e eu vi alguns colegas que conseguiram a licença E quem eram, **a cor desses colegas, dessas colegas**, que inclusive receberam cargos aqui no município, de formadores, etc, etc. Enfim, **você percebe o racismo atuando aí de forma bem explícita, para mim era explícito, né?** (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Mesmo demonstrando o desejo de continuar sua formação em uma universidade conceituada do estado do Ceará, Rosa Negra viu seu direito negado. Em contrapartida, testemunhou muitos (as) colegas brancos (as) tendo seus pedidos de licença remunerada atendidos, rendendo inclusive promoções e cargos comissionados na secretaria de educação. Chamou-me atenção uma questão que Rosa Negra pontua: o adoecimento.

Mulheres negras são vistas como super-heroínas que a tudo suportam, que não sucumbem a dor, e uma das provas disso é a pesquisa da Fiocruz, realizada em 2024, que mostrou que a maioria das vítimas da violência obstétrica são mulheres negras<sup>13</sup>. Existe um senso sádico que permeia a negação de direitos às mulheres negras, inclusive o de remuneração enquanto elas continuam seus estudos, pois para a sociedade racista elas são sujeitos desumanizados que a tudo suportam sem reclamar. E esse episódio, de continuar sua formação sem a garantia de remuneração por parte do município, é lembrado por Rosa Negra como um momento de muita dor.

Em seu relato, Rosa Negra disse ainda que ao expressar sua vontade de cursar o doutorado e a importância da licença remunerada, o secretário disse que

[...] **não precisava de professor doutor, ele só precisava de professor alfabetizador**. Como se para você alfabetizar, você não precisasse de fundamentos, de uma formação qualificada também para estar ali (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

---

<sup>13</sup> Mães negras e com baixa escolaridade são maiores vítimas em casos de violência obstétrica, diz pesquisa da Fiocruz: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/07/08/maes-negras-e-com-baixa-escolaridade-sao-maiores-vitimas-em-casos-de-violencia-obstetrica-diz-pesquisa-da-fiocruz.ghtml> . Acesso em: 09 jun. 2025

Esse trecho, apesar de curto, descortina muito mais do que a terrível expressão do secretário. Ao afirmar que ele precisava de professor alfabetizador e não de doutores, ele desqualificou toda a importância da formação continuada em nível superior para profissionais da educação básica. Ainda que estejamos lidando com uma memória do ano de 2011, isso abre margem para refletir sobre o perfil discente predominante na educação básica brasileira até os dias atuais.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo INEP, da pré-escola à Educação de Jovens e Adultos (EJA) o público é composto predominantemente por estudantes negros (pretos ou pardos). A etapa da creche é a única em que o índice de crianças brancas matriculadas ainda é ligeiramente maior do que crianças negras (49,7% e 49,2%, respectivamente). Ao observar o percentual de matrículas de pessoas indígenas, da creche à EJA, os números dificilmente chegam a dois por cento em cada etapa da educação básica. Pautando ainda o perfil discente predominante na educação básica, a partir dos dados do Censo Escolar de 2023, este é composto majoritariamente por estudantes negros.

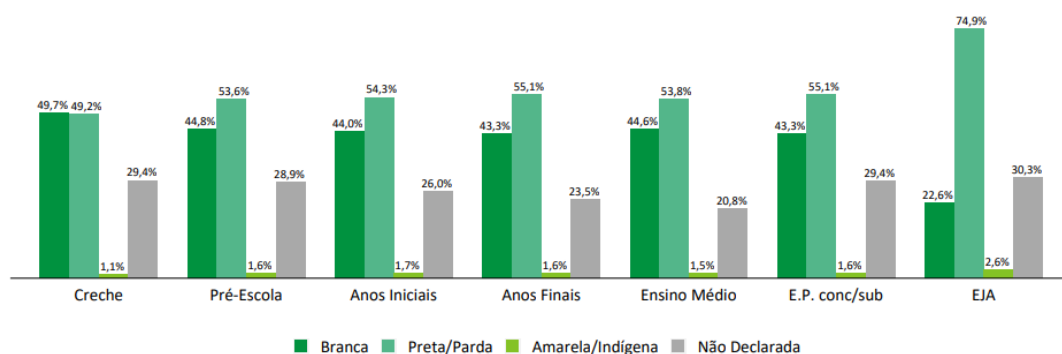


Figura 2 – Gráfico do percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino – Brasil – 2024. Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

Pautar essa questão é compreender que essa professora da escola pública é a professora das pessoas negras. Não querer uma professora doutora reforça a ideia de que para ser professora de crianças, adolescentes, jovens e adultos negras não exige formação continuada e uma postura política em defesa de bons profissionais para atuarem nesse momento do ensino. Toda etapa de formação é importante e pode fornecer elementos para transformarmos nossa prática não somente enquanto docentes, mas enquanto seres políticos, sujeitos participantes e atuantes na

sociedade. Rosa Negra tem compreensão disso, e essa percepção não é de hoje: desde os anos 2000, como vocês irão observar nos relatos de formação dela mais à frente, ela considera crucial a formação em nível superior para atuar no campo da educação.

No período em que ficou sem remuneração pelo município, Rosa Negra resolveu prestar seleções para ser professora substituta em instituições de ensino superior. Em um desses movimentos ela foi aprovada na UECE e passou dois anos como docente substituta na instituição. Foi lá que ela teve outro gostinho de tornar-se negra, dessa vez compartilhando experiências com um estudante que marcou sua trajetória.

Esse estudante queria realizar sua pesquisa de conclusão de curso, uma licenciatura, a partir da Lei nº 10.639/2003 e convidou Rosa Negra para ser sua orientadora. O que se seguiu não foi um mero exercício de orientação e escrita de uma monografia, mas uma experiência de descoberta e afirmação racial para ambos.

E aí, **a gente começou a entender, eu e ele, né?** Era preto também, era um caixeiro viajante, lembro muito desse estudante. Dificuldade para estudar, de arranjar tempo para estudar, para terminar o curso no ensino superior, porque tinha que viajar, trabalhar. **E aí, foi uma experiência muito legal, porque a gente foi se descobrindo preto mesmo, os dois, né?** Eu disse, **está terminando o meu tempo**, você tem que defender, porque senão eu não vou continuar com você nessa pesquisa. E ele dizia, “professora... Continua, professora. **Qual é a professora negra que a gente tem nessa universidade? Você é a única referência de professora negra**” (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

A construção da identidade das pessoas negras parte de um processo de percepção ou, puxando a expressão de Rosa Negra no trecho grifado na primeira linha, de **entendimento**. Entender-se enquanto mulher negra é, muitas vezes, dar-se conta das experiências que nos atravessam, como o racismo e o sexismo, e finalmente compreender o porquê de tantas de nós ainda ocuparem posições de trabalho precarizadas, enfrentar dificuldades inúmeras ao tentar estudar, viver e se expressar. Mas para além da dor, o **entendimento** também é iluminado pela descoberta de que desejamos e merecemos viver bem, que nosso pertencimento racial não é motivo somente de dor, mas de orgulho e múltiplas possibilidades.

E que nossa presença, nossas ações, são vistas e inspiram outras pessoas parecidas conosco. Através da orientação e do laço construído com o estudante, Rosa Negra relata que ambos foram se “descobrir preto”. Isso reforça a ideia de

que a construção da identidade de pessoas negras se faz, muitas vezes, na troca, no aprendizado compartilhado, na coletividade. Como professora substituta, seu tempo na instituição era delimitado. Mas isso não impediu o próprio estudante de nomear que Rosa Negra era, na ocasião, a “única referência de professora negra” que havia ali. O tornar-se negra de Rosa Negra, até então marcado pela discriminação, encontra acolhimento e aprendizado compartilhado. E é nesse caminho que ela irá seguir até os dias atuais, ao observar mais trechos de seu maravilhoso relato.

**Mas até o ano de 2008, eu ainda não tinha essa, vamos dizer assim, eu não me reconhecia mesmo totalmente como negra, porque eu lembro assim, eu não assumi o meu crespo.** Eu via também que outras pessoas continuavam assim, presas a chapinha. E não é só o fato de ser chapinha. Você pode fazer chapinha, mas **é que não queria estar nesse lugar, né? Assim, de dizer “eu sou negra”.** E aí, eu fiquei, “meu Deus, né? Que irresponsabilidade!” **Eu não podia ficar assim.** E eu sabia que eu podia também contribuir na minha sala de aula com as crianças, né? E eu contribuí. Eu sei que eu contribuí. **Quando eu via, né? A relação delas comigo.** E aí, **eu deixava elas pegarem no meu cabelo,** porque elas diziam “Tia, **que cabelo fofinho.** É tão fofinho”. (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

A construção de sua identidade não foi um movimento linear. Na verdade, nada que mexe com a subjetividade e coloca em questão crenças e conceitos pré-estabelecidos acontece num contínuo perfeito, com começo, meio e fim. Tornar-se negra é um percurso espiralar, e isso é retratado na fala de Rosa Negra, ao avaliar que até 2008 ela sequer assumia seu cabelo crespo.

Porém, ao observar outras pessoas ao seu redor ainda se prendendo a padrões estéticos da branquitude, como o cabelo alisado, ela teve uma tomada de consciência que dialogou diretamente com seu papel social enquanto professora: se ela não se assumia negra com orgulho, de que forma isso iria impactar as crianças com quem ela convivia, ensinava e aprendia? Nilma Lino Gomes (2017, p. 94), assertivamente, diz que “o corpo negro não se separa do sujeito”. Parar de alisar o cabelo e refletir sobre o impacto desse gesto no cotidiano das crianças que, imagino, eram negras em sua maioria, foi um ato de compromisso consigo mesma e com a pluralidade de corpos que ocupam o espaço escolar. Não me interessa aqui responsabilizar Rosa Negra ou qualquer docente de forma individual pela questão da representatividade na escola; o que discuto aqui é um recorte da realidade e suas possibilidades de reverberação.

A frase “**eu não podia ficar assim**” ilustra uma espécie de chamamento e conscientização para Rosa Negra, que descobre outra camada em seu tornar-se negra a partir da sua relação com as crianças enquanto uma professora negra de

cabelo crespo. Relatando a afetividade, ela lembra de como as crianças gostavam de tocar em seu cabelo e diziam que ele era “fofinho”. Com seu gesto afetivo, as crianças demonstraram para Rosa Negra que seu cabelo crespo não tinha nada de ruim, muito pelo contrário: era lindo e, por que não, muito fofinho. Percebe-se, mais uma vez, que os gestos e palavras externas têm a possibilidade de fortalecer os aspectos positivos e bonitos da raça negra, além de passar a mensagem de que ser negra, abraçando atributos físicos como o cabelo crespo, é algo bom e bonito.

Além das experiências relatadas por Rosa Negra entre os anos 2008 e 2011, outro caminho surgiu em sua jornada de tornar-se negra: sua chegada à UNILAB como professora efetiva em 2017. Já tendo construído experiências prazerosas para a construção de identidade enquanto mulher negra como professora no ensino superior e na educação básica, além de levar essas discussões para o âmbito familiar inspirando suas sobrinhas, na UNILAB ela encontra outras mulheres negras que a impactam e passa a compartilhar experiências com elas, como por exemplo a Doutora Jacqueline Costa. Percebo a oportunidade do encontro se fazendo.

O ato de construir uma identidade negra amorosa consigo mesma não se faz de forma solitária ou espontânea: Nilma Lino Gomes ressaltava a importância da coletividade na redefinição da raça negra como produtora de conhecimento no Movimento Negro Unificado (Gomes, 2017), Lélia Gonzalez agradece inúmeras vezes às contribuições e existência de mulheres negras engajadas nos movimentos sociais, nas organizações de bairros e favelas (Gonzalez, 2020) e bell hooks reverencia incessantemente sua comunidade escolar em seus primeiros anos de estudo pelo acolhimento e pela perspectiva positiva e poderosa sobre o povo negro (hooks, 2017). Historicamente nós, mulheres negras, temos a necessidade do que tenho denominado como “oportunidade do encontro”.

A “oportunidade do encontro” são momentos de comunhão, reconhecimento e fortalecimento entre pessoas negras. São diversos impactos a partir do encontro com pessoas negras, mas aqui vale ressaltar a experiência de conhecer pessoas que se autodeclaram negras com orgulho, que falam com afeto e energia sobre seus cabelos, sua pele, seus caminhos. Enquanto negras, vivemos em ambientes cheios de pessoas (de diversas raças) que em suas falas e atitudes atrelam a negritude à maldade, sujeira, criminalidade, ignorância, subalternidade. Isso faz com que

tenhamos dificuldade de nos autodeclarar negras, pois em uma sociedade racista, o negro é ruim.

Encontrar pessoas autodeclaradas negras, de alguma forma, inicia um processo de cura dentro de nós; é como se olhar no espelho e questionar: se essa pessoa que é parecida comigo, em aspectos físicos e/ou culturais/familiares, tem tanto orgulho de se dizer negra, por que eu não tenho?! Desde o princípio da colonização, com o sequestro de parte dos nossos antepassados do continente africano, a principal estratégia da branquitude é de nos separar. Sozinhas somos esmagadas pela expectativa de um embranquecimento que nunca irá acontecer, buscamos uma aceitação que desde o princípio não é direcionada para nós.

Porém, quando temos a oportunidade de encontrar e nos inserir em comunidades de pessoas negras que ressaltam o orgulho de nossas origens, conseguimos nomear e questionar as inúmeras violências que tentam nos limitar. Por certo, nem tudo é paz e amor em coletivos e famílias negras; bem como nem tudo é harmônico em coletivos e famílias brancas ou interracialis. Mas é importante ressaltar que cada vez mais sujeitos negros desejam e embarcam em jornadas de autodeclaração racial buscando compreender suas dores e vivenciar todas as coisas boas e belas que nossas comunidades fazem. E um dos lugares onde esse encontro acontece é na universidade.

O relato de Ayó aponta o ambiente acadêmico como um dos lugares possíveis para tornar-se negra.

A minha formação racial, ela vem no doutorado. Eu vou para um eixo de educação étnico-racial, e tenho ali a minha formação racial. **Que é a minha formação de cientista também, de pesquisadora do doutorado, mas a mais importante foi a formação étnico-racial. Que tanto com o meu orientador, como com as professoras negras que eu tive contato pela primeira vez na minha vida** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Assim como Ayana e Rosa Negra, a percepção de ser uma pessoa negra chega para Ayó desde pequena. Entretanto, sua “formação racial” se dá durante o seu doutorado, onde ela decide vivenciar e construir sua pesquisa colocando corpos negros no centro. Essa formação racial citada por Ayó chega como parte fundamental da construção de sua identidade. Citando a importância do contato com outras pessoas negras, sobretudo professoras, percebo que o tornar-se negra de Ayó também se deu em coletividade, através do contato com outras pessoas autodeclaradas negras.

Durante nosso diálogo, Ayó compartilhou muito suas percepções e sentimentos acerca da oportunidade do encontro com outras pessoas negras: por meio da pesquisa, nas salas de aula, em aulas de dança. Esses encontros começaram a acontecer a partir de seu ingresso no doutorado, como ela detalha a seguir.

No doutorado, primeiro que **eu encontro as minhas professoras intelectuais**, que foi Sandra Petit<sup>14</sup>, Zelma Madeira<sup>15</sup>, Joselina da Silva<sup>16</sup>. **Primeiro foram as mulheres**, e depois o Henrique Cunha. E aí, lá, havia muitas atividades acadêmicas entre eles, e elas chamavam outras pessoas. Então, a Azoilda da Trindade veio, o evento que a Sandra Petit, o [Memórias do] Baobá, realizava, e as leituras. Mas o impacto maior, mais do que as leituras, para mim, foram as experiências com essas pessoas. Foi **ouvir** essas pessoas, foi **ver essas pessoas no lugar do saber-poder** e o espaço com professores, doutores, universitários, cientistas, conhecidos. Então, em cada banca de uma pessoa do programa, vinham membros intelectuais de fora. Então, foi assim, **o impacto foi muito grande** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

O encontro. Ele, mais uma vez. Em uma sociedade que relega às pessoas negras o lugar de subalternidade, que usurpa nosso orgulho e solapa nossos sonhos, cruzar os caminhos com intelectualidades negras, especialmente mulheres, foi decisivo no processo de tornar-se negra de Ayó. Que, como pode-se vislumbrar inicialmente, não se dissocia de seu tornar-se pesquisadora. Sua trajetória intelectual também é marcada por descobertas de dualidades, caminhos esses que a instigaram a colocar os corpos negros no centro de seu devir intelectual.

Em seu relato, ela pontuou que cursou o mestrado na mesma universidade em que se tornou pedagoga: UECE. Lá, se aproximou de uma professora que desenvolvia suas pesquisas sobre/com educação inclusiva e pessoas com deficiência. Já no mestrado ela queria dar enfoque na negritude, mas a orientadora disse que não tinha leitura sobre a temática. Ayó, então, focou nas experiências de corpos de pessoas com deficiência, pois essa era a especialidade de sua orientadora. Durante nossa conversa, Ayó falou com muito carinho dessa primeira mentora e não

<sup>14</sup> Sandra Haydée Petit é uma professora e intelectual negra da Universidade Federal do Ceará, notável pesquisadora e ativista das questões étnico-raciais e uma das idealizadoras da Pretagogia. Sandra Petit acredita no aprendizado que movimenta não só a mente, mas também o corpo. Que cause não só pensamentos, mas sentidos.

<sup>15</sup> Zelma Madeira é uma professora e intelectual negra da Universidade Estadual do Ceará, assistente social e secretária de Igualdade Racial no Governo do Estado do Ceará. Militante afetuosa e brilhante, Zelma é uma das principais referências sobre a práxis antirracista no estado do Ceará.

<sup>16</sup> Intelectual e militante, Joselina da Silva é professora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Orienta pesquisas de mestrado e doutorado na Universidade Federal do Ceará e pesquisa sobre temáticas como relações raciais, mulheres negras e movimento social negro.

me interessa aqui atacar ou desmerecer, ainda que de forma anônima, essa orientação e parceria.

Entretanto, é notável que quando se trata do tal “recorte racial”, ainda ouvimos muitos relatos (principalmente de docentes brancos (as) de que a falta de leitura sobre o tema é um impedimento para orientar pesquisas e iniciativas que naveguem por essa temática. Com o desejo de continuar sua formação e nutrindo respeito e admiração pela orientadora, Ayó trocou seu enfoque de pesquisa para que ele dialogasse com os estudos que a docente já realizava. O ano era 2008 mas, em experiências recentes nos colegiados de universidades públicas, é comum ouvir de docentes brancos (as) que eles não orientam temáticas correlatas com a negritude ou a educação para as relações étnico-raciais porque não possuem “leitura sobre o assunto”.

Já nos alertou Beatriz Nascimento (2021, p. 36) que

O branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusa-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça. Abomina a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim, perpetua teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial.

Por certo, a expertise é importante: não nos interessa que um grupo de pessoas desmereça ou desqualifique a luta e o trabalho de séculos da população negra e de décadas do MNU acerca de questões sobre a negritude, o racismo etc.

Porém, existe realmente tanta dificuldade em procurar sobre o tema de interesse de uma orientanda, mesmo que este não esteja em sua área de especialidade? Ou essa “dificuldade” só é verbalizada quando se trata das questões da população não-branca? Esse dilema acompanhou Ayó, que ao concluir o mestrado decidiu, em 2012, procurar uma instituição e linha de pesquisa que abraçasse seu projeto que versava sobre as experiências dos corpos negros.

Essa reflexão é importante para puxar novamente o fio da sua construção de identidade enquanto mulher negra: até então, Ayó tinha visto pouquíssimas ou nenhuma mulher negra no lugar de professora e intelectual. Mesmo tendo algum nível de compreensão acerca das raízes e da história de sua família, foi a partir do contato com essas pessoas e na leitura de intelectuais negros e negras que ela conseguiu nomear e ter consciência crítica da negritude que a constitui.

E, depois, as leituras. Então, por exemplo, as leituras foram várias, mas **a leitura que eu destaco, que foi o racho, assim, que me partiu, foi o Frantz Fanon**. Que foi o que me doeu, inclusive. **Os estudos do Frantz Fanon, ele me doeu. Eu adoeci, porque eu estava escrevendo o capítulo da**

**minha tese, que eu faço o resgate da história da minha vida, e o sarcasmo dele, a acidez, e ver minha vida ali, desenhada, ler e entender o que foi que aconteceu com a minha família, foi muito... foi baque** (Ayó, 2014. Grifos nossos).

O contato com as raízes tem um duplo impacto: é libertador e adoecedor. A tomada de consciência é dolorosa e se feita em solitude, pode ser perigosa e coloca em risco nosso bem-estar físico e emocional. Ayó relatou que ler Frantz Fanon a “partiu”. Comumente, acessar os saberes sistematizados de e sobre pessoas negras é um divisor de águas, pois aprender não é uma ação isolada: muitas vezes é a partir dos aprendizados que conseguimos nomear uma série de violências que atravessaram e atravessam nossos corpos e mentes.

Além de nomear, inúmeras vezes identificamos nos relatos de outras pessoas negras episódios que aconteceram conosco, seja no seio familiar, seja em outras instâncias sociais. É também uma percepção de que o que acontece conosco, enquanto pessoas negras em uma sociedade racista, não são experiências isoladas.

Porém, no relato de Ayó, nem tudo é solitude ao relatar, com afeto, as professoras e intelectuais que encontrou nessa caminhada. A construção de nossa identidade tem sede de comunidade: quando nos aventuramos sozinhas nesse mar de aprendizados e experiências acerca da negritude e do gênero, não sabemos em quais condições vamos concluir essas leituras e colocar em prática o que aprendemos/descobrimos.

Já nos ensinou bell hooks (2017, p. 86) que, por si só, “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária”. O que lemos e aprendemos precisa encontrar espaços seguros para desaguar, se expandir, nomear as dores e receber acolhimento. É preciso um coletivo, por isso as pessoas negras desenvolvem tanto a ideia do quilombo: quilombo como território, mas não só - espaço de luta, disputa, fortalecimento, cuidado e partilha.

Ao relatar a transformação que se iniciou ao conhecer professoras e intelectuais negras, Ayó atribui a elas grande importância e admiração, sentimentos esses que se intensificam conforme ela participa de eventos, bancas, diálogos e acessa a construção intelectual dessas mulheres. Quando vivencia as suas salas de aula, Ayó é impactada pela práxis, e mais uma vez bell hooks vem contribuir para o debate quando afirma que “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva,

não existe brecha entre teoria e prática” (hooks, 2017, p. 85-86). Trilhando os caminhos e encruzilhadas do pensamento feminista negro, viver e relatar o que vivemos e o que aprendemos com essa experiência, tem muito valor. E por falar em viver e sentir, recordo de uma fala de Ayó, que diz “a experiência negra precisa ser vivida com o corpo”.

Portanto, o tornar-se negra de Ayó também atravessa duas correntezas: o reconhecimento em suas professoras e intelectuais de referência e o impacto doloroso da identificação de sua vivência com os relatos e reflexões de Frantz Fanon. Nosso tornar-se negra tem sentido político, afetivo, científico e coletivo; tornar-se negra é, puxando as reflexões de Lélia Gonzalez, impedir que continuem a falar por nós. E entrelaçando as palavras de outra intelectual negra, “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (2021, p. 45). Salve, Neusa Santos Souza! Importante dizer que isso, também, é pura autodefinição (Hill Collins, 2019), o exercício de construir para si mesma um senso de valor, uma narrativa e o pertencimento em um lugar do mundo a partir de suas experiências enquanto mulher negra.

Tornar-se negra, portanto, não é um movimento simples que acontece de forma inconsciente. Como havia pontuado, a mulher negra torna-se negra pelo menos duas vezes em sua vida, atravessada por duas experiências compreendidas como lugar comum racial: o racismo e a autodefinição. Essas são duas categorias opostas, uma vez que o racismo suscita ações de violência e a autodefinição preconiza movimentos de cura e autoamor (hooks, 2022).

É interessante e importante pontuar a pluralidade nas experiências relatadas por Rosa Negra, Ayana e Ayó. Rosa Negra identifica sua racialização a partir da compreensão do racismo sofrido durante a infância e a fase adulta, mas ressalta que a cada vez que ela encontrava pessoas ou referências negras sua identidade se fortalece a partir de um alicerce de orgulho, cuidado e consciência. Ayana, por sua vez, sai de uma experiência de acolhimento em seu país Guiné-Bissau e encontra no Brasil o racismo e a tentativa de homogeneizar sua identidade enquanto mulher negra. Seu corpo negro é lido de forma subalterna, entretanto, essa não é uma experiência que ela vivencia desde a infância. Ayó, a seu turno, relata a consciência de pertencer a uma família interracial, mas foi somente a partir do contato com a práxis negra que ela conseguiu nomear e se construir racialmente.

Os caminhos das três, ainda que distintos, apontam aquilo tecido no começo desta discussão: que as mulheres negras se tornam negras pelo menos duas vezes em sua trajetória, atravessando experiências de discriminação racial e ao acessar saberes, práticas e vivências cotidianas que fortalecem positivamente suas identidades e encorajam sua autodeclaração. A ordem desses acontecimentos é diferente para as três, mas o cerne continua o mesmo. Ainda sobre os relatos, pode-se ressaltar o ser negra enquanto um movimento de autodefinição (Hill Collins, 2019) que combate diretamente a destituição da identidade e da subjetividade das mulheres negras na sociedade racista e sexista. O orgulho em se dizer negra vem também da sensação de pertencimento ao conhecer pessoas e referenciais negros: a oportunidade do encontro. Encontro esse consigo e com a outra.

Além da identidade enquanto um conjunto de características, preferências, experiências e ações de cunho existencial e subjetivo, outro ponto chamou minha atenção quando decidi dialogar com professoras negras na UNILAB: seu percurso formativo. Por isso, na recusa de tratar a docência como algo isolado, decidi refletir sobre o processo de escolarização dessas mulheres a fim de compreender como se deu o acesso delas à escola e, posteriormente, à universidade inicialmente como estudantes e então como docentes. Para abrir a discussão, trago o relato de Ayana acerca de sua vida escolar, que começou na pequena cidade de Canchungo, localizada na região norte da Guiné-Bissau.

Eu lembro que com seis anos, meu pai me matriculou por conta da influência dos meus irmãos, assim, que eu queria muito ir. Eu comecei a estudar com seis pra sete anos, no interior do país. Mas eu adorava isso. **Hoje eu falo assim, não sei se eu adorava muito estudar, justamente para poder sair de casa e não fazer nenhum dever doméstico, sabe, de lavar a louça, de limpar a casa, de organizar.** Eu tenho uma memória, assim, muito gostosa de lembrar o percurso estudantil, assim. Até hoje eu gosto muito de estudar. E aí eu começo a estudar ali. **E quando eu lembro, no terceiro ano do fundamental, eu já falava assim, “ah, eu quero ser professora”. Porque eu achava isso uma coisa, assim, muito genial** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Sob influência dos irmãos e com o apoio do pai, Ayana começou a frequentar a escola aos seis anos, um ano antes da idade de ingresso no ensino fundamental recomendada em seu país. Ao observar os irmãos indo à escola, Ayana expressava o desejo de também estudar em um ambiente de educação formal. Entretanto, seu relato descortina um algo mais: sendo menina, ela percebeu desde muito nova que caso ficasse em casa, ela acabaria responsável por tarefas domésticas e a manutenção da casa enquanto os meninos estudavam. Ayana, então, viu na escola

um lugar onde ela poderia escapar dessa determinação que destinava a ela as tarefas domésticas.

Diferente do ambiente doméstico com suas responsabilidades de cuidado e manutenção, a escola era um espaço de possibilidade para Ayana. Um lugar almejado, onde ela expressava seu gosto por estudar e aprender. As palavras de Ayana me transportaram para bell hooks (2017, p. 11), quando a autora relata que “[...] ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo”. Portanto, ainda que imperfeita, a escola se mostra como um lugar de desejo das meninas negras e uma possibilidade de ruptura com ideias e práticas pré-concebidas sobre qual é o papel das mulheres na sociedade. Para bell hooks (2017, p. 11), o ambiente doméstico

[...] era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o quê eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias.

Assim como bell hooks, Ayana sinaliza a escola como um espaço de potência e ruptura. Entretanto, nenhuma experiência é unilateral: a escola era um lugar de prazer, mas também era um espaço de reforçava comportamentos a partir da dualidade entre recompensas e castigos. Ayana, apesar de jovem, passou pela experiência do uso da palmatória nos primeiros anos do seu ensino fundamental. Ela detalha isso a seguir quando relata a estratégia chamada “Sexta do Desafio”:

Por exemplo, **se você acertar e o coleguinha não acertar, essa pessoa apanha**. Apanha de ti, sabe? E eu lembro que muitas pessoas apanhavam na minha mão. Mas eu sofria bullying também quando eu saía, porque eu era pequena da sala. Todo mundo era mais velho. **E aí eu acertava. Mas, assim, eu tinha prazer de acertar. É uma coisa muito louca pensar isso. Eu tinha prazer em saber e acertar. Mas eu sabia que quando eu saía daquela sala de aula, não tinha professor, não tinha professora pra me proteger. E aí o ambiente escolar começou a tornar uma coisa muito hostil, assim, depois da sala de aula, né?**

Nessa modalidade de castigo, a lógica se inverte: não era mais o/a docente que aplicava a palmada, mas os/as estudantes se castigavam entre si. Esse tipo de estratégia fez com que Ayana passasse por episódios de bullying e inclusive questionasse seu gozo em aprender e acertar as respostas, pois seu desempenho e dedicação em sala de aula acabava sendo vinculado ao merecimento de a mesma castigar quem não soubesse as respostas do desafio. Criava-se uma lógica de educação meritocrática, pois havia quem merecia o castigo e quem tinha o direito de aplicá-lo. Dentro da sala de aula Ayana podia contar, de alguma forma, com a tutela de algum/a docente, mas fora dela, ela respondia por atos que não eram sua

responsabilidade: ela não batia nas mãos das pessoas por querer ou sadismo, e sim porque essa era a estratégia empregada por alguém que estava em uma posição de poder acima dela: o/a docente.

Esses episódios não silenciaram a estudante: frente ao que acontecia e ao bullying que sofria, Ayana relatou ao seu pai como estava se sentindo. Ele, então, reuniu a comunidade escolar para lidar com o conflito: “Aí meu pai meio que chamou toda a comunidade pra poder mediar a forma de educação e proteger as crianças e tudo” (Ayana, 2024). Diante da estratégia atrelada ao castigo proposta na escola, o pai de Ayana buscou uma solução coletiva para o problema, pois imaginou que ela não era a única a sofrer represálias por ter que castigar os/as colegas que não acertavam as perguntas.

Nesse breve trecho, destaco o cuidado coletivo como uma estratégia de questionar os instrumentos pedagógicos empregados e seu impacto na vida das crianças e jovens da comunidade. Lembro aquele ditado africano que diz “é preciso uma aldeia para criar uma criança”. Quando descobriu que a filha sofria bullying e era perseguida fora da sala de aula por ser a pessoa que mais acertava e, consequentemente, aplicava palmadas na escola, o pai de Ayana tomou uma atitude que por certo não impactou somente a filha dele e mostrou, de alguma forma, que o aprendizado não deve ser atrelado à submissão ou ao castigo. Que pelo fato de sua filha acertar ela não deveria bater em ninguém, assim como nenhuma criança ou jovem deveria apanhar como resultado de não acertar uma pergunta. Depois desse episódio, as palmadas cessaram e Ayana pôde viver a escola com ainda mais alegria.

O pai de Ayana aparece constantemente em suas narrativas, ele foi um dos principais incentivadores para que a filha continuasse seus estudos. Ela relata que “eu estudava muito com meu pai. Meu pai foi, assim, uma referência do ponto de vista acadêmico mesmo. Eu fui fazer até o doutorado porque o meu pai quis. De verdade, assim” (Ayana, 2024). No mesmo trecho, ela diz que quando terminou o ensino fundamental e não havia escola de ensino médio em sua comunidade, foi o pai quem incentivou Ayana a ir para uma cidade vizinha, com mais estrutura, continuar seus estudos. Ela tinha 14 anos e mesmo com comentários de desconfiança e reprovação de pessoas próximas, foi morar com uma tia e cursar as etapas finais de sua educação básica.

Quando concluiu o ensino médio, aquele desejo de ser professora que despontou na terceira série deu lugar a outros: Ayana decidiu que queria ser jornalista, pois se considerava uma boa comunicadora. Foi com essa ideia que ela cursou o técnico em jornalismo e começou a trabalhar no canal de televisão local. Porém, mais uma vez seu pai entrou em cena e disse que ela precisava de um diploma de graduação, pois ele queria ver a filha formada. Foi assim que Ayana mudou-se para Bissau, a capital da Guiné, para cursar biologia. Esse curso foi escolhido por ela com base em possibilidades de emprego depois de formada, mas essa não era uma área que a agradava por completo.

Entre 2013 e 2014 ela ouviu de um primo sobre a UNILAB e decidiu ingressar para o curso de humanidades com o objetivo de se transferir para o curso de enfermagem. Mas seus planos mudaram:

Eu vim para fazer humanidades, com a ideia de chegar aqui e fazer uma mudança para enfermagem [...]. Mas, eu começo a estudar humanidades, **eu me encontro, começo a me encontrar em muitas leituras** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Ele, mais uma vez: o encontro. É interessante notar como as preferências e desejos profissionais de Ayana não foram estáticos: de professora à comunicadora, passando pelas ciências biológicas e a possibilidade de migrar para a área da saúde, nada parecia distante para ela. Isso tem um pano de fundo que vem desde seu tornar-se negra, discutido anteriormente.

Nascida e criada em uma comunidade de um país majoritariamente negro, Ayana conseguia se ver na população: desde as pessoas que comiam nos restaurantes ao seu lado, às mulheres nas feiras, à âncora do jornal noturno. Então, segundo seu relato, não era difícil confabular que ela poderia ser o que desejasse: ela via pessoas como ela em diferentes lugares sociais e funções profissionais. Seu encontro com as humanidades, especialmente com a antropologia, foi mais uma trama dentro de uma atuação que ela define como “interdisciplinar” (Ayana, 2024). Entretanto, ainda no ensino superior, ela percebe que esses encontros não são desenhados pelas instâncias administrativas da universidade: mais uma vez ela vai contar com a força de uma comunidade.

Eu fico imaginando as universidades federais brasileiras, por isso que eu digo que a UNILAB é fora de curva, porque **você até pode não se sentir representada em sala de aula, mas em algum evento organizado de estudantes para estudantes, tu consegue de certa forma se encontrar, e você pode conversar com o seu colega sobre isso, o que que falta, sabe?** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Como já havia discutido, a chegada de Ayana no Brasil foi impactada por algo que, até então, ela não havia experienciado: o racismo. Parte de sua formação aconteceu a partir do contato com outras pessoas negras da UNILAB, sobretudo estudantes do continente africano como ela. Pelo seu relato, fica evidente que o que faz a UNILAB ser nomeada como “fora da curva” não são necessariamente as ações institucionais, e sim movimentos realizados pelos próprios estudantes: eventos, grupos de estudos, as trocas cotidianas. Tudo isso fez com que Ayana, apesar das dificuldades enfrentadas, continuasse sua graduação na UNILAB e se tornasse uma antropóloga.

Sua chegada na UNILAB para estudar, bem como sua formação superior até o doutorado, foi marcada pelo que Ayana chama de “lugar inverso”. Quando, a partir do relato sobre o encontro com outras estudantes negras do Brasil ou de países africanos, indaguei se ela teve contato com intelectuais negros/as no ensino superior, essa expressão surgiu.

**É um lugar inverso. Porque era muito tranquilo de você perceber que alguma pessoa negra pode ser intelectual. E, chegando na Academia, deu um baque de que não essas pessoas que estão lendo, quem são os clássicos lidos, quem são os contemporâneos lidos, nenhum era parte daquilo que eu conheço. O não encontrar que não foi orgânico.** Eu sempre conhecia. Agora, quando eu chego, eu não vi ninguém. E aí, na verdade, o reencontro foi com a minha pesquisa, porque eu queria trabalhar com as mulheres guineenses. E aí, as leituras que chegavam, eram leituras não guineenses, não africanas. Aí eu falei assim, “não, não é isso que eu quero”. **Eu não conseguia dialogar com aquela literatura, daquilo que eu queria expressar** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Durante sua educação básica e a formação técnica em jornalismo, Ayana vivenciou salas de aula e experiências de aprendizagem mediadas por pessoas negras. O Brasil foi o lugar do impacto, do inverso: na universidade, mesmo naquela considerada forma da curva, ela não acessava intelectualidade negra plural. Se em seu país de nascimento era “orgânico”, ou seja, natural ver pessoas negras no lugar do saber, no Brasil a surpresa desagradável foi não ter essas referências. O interessante na fala de Ayana é notar que, em nenhum momento, ela viu a própria pesquisa como problemática ou desajustada frente às referências que tinha acesso por meio dos currículos de graduação, mestrado e doutorado.

Aquela literatura não alcançava o que ela compreendia enquanto sua pesquisa, cujas protagonistas eram mulheres negras. O que Ayana fez foi expandir seus referenciais teóricos, buscar intelectualidades africanas e, especificamente,

guineenses para fundamentar sua pesquisa na graduação e dialogar com sua própria experiência. Essas são decisões marcantes do pensamento feminista negro, como já destaquei algumas vezes no decorrer dessa escrita. Longe de relatar um lugar de culpa, Ayana percebe prontamente que não há nada de errado com sua pesquisa e decide trilhar outros caminhos teóricos. Sua formação é, portanto, profundamente atravessada pela sua experiência de vida enquanto uma mulher negra guineense.

No mestrado e no doutorado, essa experiência se replica, o lugar inverso ainda se faz presente: os referenciais negros eram escassos, ela teve três professoras negras durante toda a pós-graduação e, muitas vezes, suas colegas não conheciam escritoras/intelectuais que Ayana admirava.

E foi engraçado porque eu falava com os meus colegas, né, “ah, tá o autor, não sei o que, ah, Grada Kilomba”, e **ninguém conhecia**. Eu falei assim, “como assim? Tipo, o quê? Não conhece?” Aí eu falava com os meus amigos, “gente, vamos assistir Roda Viva, eu não assisto, mas vai ser a Chimamanda, gente, é a Chimamanda”. E aí uma colega virou e falou pra mim, “quem é ela?” E eu, “o quê? Você não conhece a Chimamanda, não?” Aí eu fiquei mandando um monte de coisa de Chimamanda e tal. Então, é esse ambiente. **E dependendo da universidade, você pode passar 10 anos sem estudar com nenhuma professora negra** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Por certo, não é um erro não conhecer ou não ler intelectual X ou Y, não estamos em uma disputa de quem sabe mais ou menos. O fato destacado aqui foi a surpresa de Ayana ao falar sobre uma notável escritora nigeriana, autora de livros traduzidos para diversos idiomas, palestrante do TED Talk, comunicadora e referência na literatura negra e perceber que as outras pessoas não a conheciam. Chimamanda Adichie não é uma escritora vinculada a pequenas agências literárias ou publicada por editoras independentes: ela está constantemente dando entrevistas e seu nome desponta em listas de autoras mais lidas frequentemente. O “não conhecer” não é um acaso, uma vez que mesmo na mídia e com incentivos de publicação e circulação de suas obras, as mulheres negras ainda sofrem apagamento pela sua condição de raça e gênero.

Rememorando o currículo e o corpo docente que nos formou, por exemplo, é comum em reuniões de orientação falarmos (Gabriele, Juliana e Jacqueline) sobre as inúmeras lacunas e ausências sobre a experiência feminina e negra em nosso percurso formativo. Eu, por exemplo, tive três professoras negras durante a graduação, sendo uma delas substituta. Isso lembra, mais uma vez, as dificuldades que mulheres negras enfrentam para chegar em espaços como a universidade ou ver sua produção sendo lida/vista/experimentada em círculos não-negros.

Mesmo relatando inúmeras dificuldades, Ayana concluiu sua formação superior até o doutorado. E ainda que com poucas referências, ela demonstrou coragem e sagacidade ao compreender que o “erro” não era as suas pesquisas, e sim os referenciais que não alcançaram aquilo que ela estava desenvolvendo. Essa percepção reverbera o lugar de potencialidade da intelectualidade negra, de perceber que o erro não está em nós ou na nossa forma de construir conhecimento e sim que os parâmetros da intelectualidade eurocêntrica não nos contemplam. São propositalmente delineados para que não nos caiba. A virada de chave é subjetiva, mas encoraja esse olhar sobre uma perspectiva coletiva de intelectualidade negra.

Ainda no campo do ensino superior, trago à cena o relato de formação de Ayó. Das três, ela foi a única que se deteve especificamente ao ensino superior, trazendo memórias e experiências significativas desse nível formativo. Em 2001 ela ingressou na UECE para cursar pedagogia e esse percurso foi, tal qual ela, cheio de movimento.

Entrei [na UECE] em 2001, em julho. E **foi uma experiência**. Eu fui, em alguns momentos, só estudante no início. Depois, eu fui uma estudante que trabalha. Depois, eu fui só estudante profissional, bolsista. Desde a minha primeira bolsa IC, de iniciação científica, até o doutorado, eu fui bolsista CAPES. É um marco, assim. **É importante destacar que quando o Lula assume o governo do Brasil, mesmo a universidade em que eu estava sendo estadual, passa a ter mais recursos dentro da universidade. Então, logo após, eu consigo a bolsa. Antes, era muito difícil. Só minhas amigas brancas que tinham bolsa, minhas amigas da classe média que tinham bolsa. Eu tentava ir nos grupos, nunca tinha possibilidade.** Então, quando a minha orientadora tem contemplado o seu projeto, ela pensa em mim e me chama. Eu vou ser bolsista dela. Eu fico com ela na graduação. Vou com ela pro mestrado (Ayó, 2024. Grifos nossos).

A graduação de Ayó foi permeada por experiências muito significativas para ela: da entrada na universidade, em 2001, a realização de tornar-se bolsista alguns anos depois. Seu relato, assim como o de Rosa Negra, identifica o racismo cotidiano (Kilomba, 2019) no ensino superior: diferente das amigas brancas e de classe média, Ayó tinha dificuldade em se inserir em grupos de estudos, pesquisas e etc. Muito disso pode estar ligado ao fato de que ela não era bolsista, portanto, não tinha “preferência” naqueles espaços privilegiados de construção de conhecimento.

A formação inicial de Ayó em pedagogia também é marcada por algo muito importante para nós, mulheres negras: políticas públicas de permanência. Graças aos recursos destinados às universidades, Ayó foi contemplada por uma bolsa. A partir disso ela vira o que nomeia como “estudante profissional”. Ser bolsista é um marco, significa permanência universitária. Para pessoas que foram marginalizadas e tiveram seu acesso à educação negado, ser remunerada para estudar é de alguma forma ter

o reconhecimento de uma intelectualidade em curso. Na hierarquia da Academia, a universidade não reconhece o bolsista com importância porque, na vivência branca de classe média/alta, se dedicar aos estudos e ter dinheiro para permanecer estudando são coisas cotidianas, até banais. Para as mulheres negras, não. Ter uma bolsa é sinônimo, muitas vezes, de ter tempo para estudar e ser remunerada por isso.

O fato de ser bolsista e lembrar disso com alegria e orgulho também é fruto da articulação das políticas de ação afirmativa no Brasil. Ainda que Ayó, especificamente, não tenha sido contemplada pela Lei nº 12.711 de 2012 (comumente chamada de “Lei de Cotas”), a mesma reconhece o investimento em políticas públicas educacionais e um novo cenário de luta e disputa por outros projetos de educação que começaram a se organizar no Brasil a partir de 2003. A própria Lei de Cotas, bem como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>17</sup> são uma expressão da reivindicação dos movimentos negro e indígena por educações plurais e verdadeiramente inclusivas, que fomentasse não somente o acesso como a permanência de sujeitos antes marginalizados e excluídos das instituições escolares brasileiras.

Na continuidade de sua formação acadêmica, Ayó ingressa no mestrado da UECE meses após tornar-se pedagoga, desenvolve sua dissertação com enfoque nas pessoas com deficiência e educação inclusiva para, no doutorado, ingressar na UFC e experienciar uma pesquisa pautada na experiência de pessoas negras.

Longe de ter sido um período de formação puramente intelectual e conceitual, foi no doutorado que Ayó tornou-se negra (conforme discutido no ato anterior desta seção). E essa transformação foi atravessada por algumas dores, conforme ela relata a seguir.

**É tudo muito angustiante, foi muito angustiante esse período, porque eu queria me divertir, eu sabia que eu podia me divertir fazendo pesquisa, mas os temas das questões raciais, a forma que me chegou para o entendimento do problema racial, foi bem dolorido em determinado momento, foi bem adoecedor** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

A formação acadêmica dela, portanto, foi impactada pelo letramento racial e pelo contato com outros referenciais teórico-práticos. Não foi neutro, Ayó não tinha a opção de olhar para o lado e fingir que ela não começava a ter consciência de uma

---

<sup>17</sup> As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são duas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que instituiu, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica.

série de questões acerca de sua negritude no espaço acadêmico e fora dele. O sentimento, pensando com Djaimilia Pereira de Almeida (2023, p. 30) era de que a “[...] negritude não é terra firme, ponto de abrigo. Joga-se na página – campo minado”. Ao decidir desbravar a temática racial, Ayó assumiu o risco de entrar em contato consigo a partir do outro e das suas próprias memórias – e esse foi um movimento doloroso.

Esse impacto foi tão profundo porque, ao acessarmos a teoria negra, somos colocadas frente a frente com a realidade cruel na qual vivemos e somos convocadas a conjecturar outra forma de vida, outra concretude social. Pesquisar questões relacionadas à negritude, sendo negra, é constatar que essa caminhada não se faz sozinha e que não há distanciamento entre teoria e prática quando abordamos as questões do nosso povo, pois

Trata-se de processar experiências, desenvolver ideias, encadear reflexões e construir metodologias não apenas para conceber um conjunto de teorias e interpretações, mas também para agregar instrumentos de pesquisa, leitura, análise, proteção e intervenção na realidade social (Gonçalves, 2022, p. 215).

Por isso, a formação acadêmica de Ayó foi tão significativa para ela e refletiu de formas diferentes em sua identidade enquanto estudante, mulher negra e em seu desejo de ser professora.

Com base no exposto, desnecessário dizer que as três protagonistas tiveram experiências formativas bastante distintas e com enfoque em diferentes etapas de sua escolarização. Ayana experimentou formações em diversas áreas de conhecimento por escolha, por se enxergar em diversas realidades a partir do pertencimento vivenciado em seu país, Rosa Negra relata experiências de racismo logo na educação básica e Ayó sinaliza o ensino superior como um lugar significativo de sua formação, pois foi lá que a mesma acessou saberes que impactaram sua vida enquanto mulher negra.

Na preparação para as entrevistas com as mulheres e na ocasião dos diálogos, ficou perceptível para mim que outro aspecto não se dissociava da formação dessas mulheres, seja relativa à sua autodefinição ou seu processo de escolarização. Portanto, para abrir os caminhos acerca de sua práxis educativa, a próxima seção começa com uma discussão cara para nós, mulheres negras: me refiro à nossa intelectualidade.

## 8 RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS DE MULHERES NEGRAS NA UNILAB: A DOCÊNCIA AFRO-FEMININA

O grupo Racionais Mc's, na música “Jesus Chorou” do álbum Nada como um dia após o outro dia (2002), canta um verso que diz “preto e dinheiro são palavras rivais”. Isso se dá a partir de observações de que a sociedade brasileira racista não suporta ver pessoas negras em lugares de comando, inclusive gozando de poder aquisitivo. Mas para além do dinheiro, tem outra coisa que a parcela branca, rica e privilegiada do Brasil tenta retirar de nós: nosso direito à intelectualidade. Dito isto, este ato nasce para contrapor a narrativa de que preta e intelectualidade são palavras rivais. Puxando Rosa Negra para o debate, afirmo que as mulheres negras são intelectuais, sim, “e das boas” (Rosa Negra, 2024).

Historicamente, a intelectualidade das mulheres negras é desconsiderada no Brasil e em outros lugares do mundo. Lélia Gonzalez (2020) já nos mostrou que para a sociedade brasileira, permeada pelo racismo e embebida no mito de que nós somos um país harmoniosamente miscigenado, é ideal que a mulher negra continue ocupando os lugares mais subalternizados, que nós tenhamos acesso ao mínimo de direitos sociais possíveis. Pensar a intelectualidade de mulheres negras é questionar a dualidade entre “trabalho da mente” e “trabalho braçal”.

Quando as mulheres negras, de forma forçada, plantavam cana, cozinhavam e costuravam, elas estavam desenvolvendo também trabalho intelectual. Nossas avós, com seus artesanatos, chás e cantigas, desenvolvem trabalho intelectual. Nossas mães, mulheres negras que muitas vezes ainda ocupam no mercado de trabalho posições de manutenção e limpeza, também desenvolvem trabalho intelectual. **Todo e qualquer trabalho é intelectual**, e pensar sobre isso e sobre a realidade na qual estamos inseridas não deveria ser um privilégio de poucos.

bell hooks (1995) em seu artigo “intelectuais negras” pontua também que em uma sociedade anti-intelectual – ou seja, que não valoriza o pensamento crítico, a intelectualidade não é reconhecida como uma frente válida de luta e mudança social. Mais uma vez, notamos a dicotomia entre ação e pensamento, como se para ser considerado trabalho nossas ações precisam sempre beirar a exaustão e estarem sendo constantemente avaliadas.

Na história, o lugar da intelectualidade foi construído a partir de um perfil de sujeito: homens brancos, ricos e com tempo e recursos para estudar, produzir e

disseminar conhecimento. Mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, ignorantes e que não precisavam acessar o pensamento científico.

Essa visão preconceituosa começa a mudar a partir da entrada de mulheres nas universidades (hooks, 1995; Hill Collins, 2019; Gonzalez, 2020) e se torna mais questionada com o advento da política de cotas para o ensino superior, que graças a luta dos movimentos sociais tem oportunizado um acesso cada vez mais significativo de coletivos e populações antes sumariamente excluídos do ambiente universitário (Gomes, 2017). Por certo, a universidade não é o único lugar de construção do conhecimento para a humanidade: movimentos sociais, mulheres, a população LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pessoas que residem em favelas e não estão inseridas no meio acadêmico possuem e compartilham conhecimentos vastos que vão da culinária à política.

Porém, não podemos negar que foi a partir do ingresso de populações marginalizadas que as perspectivas acadêmicas, científicas, curriculares e políticas sofreram grandes mudanças graças a contribuições desses sujeitos e sua coragem em questionar a hegemonia eurocêntrica, branca e masculina da universidade (Gomes, 2017).

Nesse sentido, observando o lugar que hoje as três protagonistas deste estudo ocupam enquanto professoras universitárias, a faceta da intelectualidade emergiu. Outro aspecto que me levou a dar importância foi a fala de Rosa Negra (2024) ao relatar que pediu afastamento remunerado para cursar seu doutorado, quando era professora na educação básica, e ouviu do secretário que a escola precisava de professoras, não de doutoras. Mas desde quando docência e intelectualidade se dissociam?

Nós, docentes, sofremos uma alienação capitalista de nosso trabalho que parece quase surreal: cada vez mais as reformas educacionais, os currículos e as avaliações em larga escala tentam transformar a escola e nossa profissão em meras ferramentas de reprodução, conteudismo e controle. Em contrapartida, nosso trabalho não é apenas abrir o livro didático ou selecionar materiais didáticos, ler, regurgitar, avaliar a turma e voltar para casa. A docência, principalmente a engajada e crítica,

exige um profundo exercício intelectual e de reflexão sobre a prática, a busca por referenciais diversos e a criação de outras estratégias de ensino.

Com a escalada da extrema direita no cenário mundial, marcada no Brasil pelo Golpe que em 2016 destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff, nossa profissão virou alvo de constante vigilância. Naquele ano, a discussão acerca do Projeto de Lei “Escola sem Partido” se intensificou, quando políticos do centro e da extrema direita tentaram aprovar uma legislação que iria regulamentar a escola a partir de falácias como “o combate à ideologia de gênero” e à “doutrinação comunista”.

Em 2018 o Senado não aprovou a tal Escola Sem Partido, mas o estrago já estava feito. Desde então, notícias sobre perseguição contra docentes e fiscalização mais conservadora de nosso trabalho são comuns. Medidas como a Escola Sem Partido fomentam a perseguição, alimentam o medo e passam a mensagem de que aprender e ensinar não são exercícios de pensamento crítico, e sim de mera repetição. Sempre na vanguarda, as mulheres negras demarcaram seu posicionamento e enfrentaram as inúmeras tentativas de aprovação do projeto de lei<sup>18</sup>. Um preâmbulo para lembrar que não, docência e intelectualidade não se dissociam.

Durante as entrevistas e primeiras audições, um conceito feminista negro despontava muito nas primeiras reflexões: a autodefinição (Hill Collins, 2019). A autodefinição é, parafraseando Neusa Santos Souza (2021), a capacidade que uma mulher negra tem de construir um discurso sobre si mesma que rompe com estereótipos racistas e sexistas. Fui a campo com a consciência de que estava indo dialogar com intelectuais negras, mas gostaria de compreender a percepção delas sobre esse título. Ao ser questionada acerca do que é ser uma intelectual negra, Rosa Negra disse

Eu sempre acho assim, que **ser uma intelectual negra é ter o direito de estudar, primeiro. Ter tempo** pra estudar, **tempo** pra ler, ler outras coisas, né? Para além da academia, outras coisas. Então, assim, essa pessoa, vou dizer, uma intelectual negra, né? **É essa mulher que tem tempo pra estudar, pra escrever, né?** (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

---

<sup>18</sup> “Escola Sem Partido” terá enfrentamento, afirma ex-ministra do Governo Dilma.

<https://www.brasildefato.com.br/2016/08/12/escola-sem-partido-tera-enfrentamento-afirma-ex-ministra-de-dilma/> .

A título de informação, a ex-ministra citada é a professora, intelectual negra, escritora e ativista Nilma Lino Gomes.

Na percepção de Rosa Negra, a construção da intelectualidade está atrelada a duas coisas fundamentais: tempo e estudo. É notável que mesmo com uma trajetória de atuação na educação popular, aprovação e conclusão de graduação, mestrado e doutorado e a aprovação em três concursos públicos, Rosa Negra inicialmente atrela a intelectualidade à imagem cristalizada de pessoas privilegiadas que possuem tempo e recursos para se dedicar aos estudos e, assim, tornarem-se intelectuais. E, historicamente, quem tem acesso a isso são homens brancos de classe média/alta em sua maioria.

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito (hooks, 1995, p. 5).

Em uma sociedade que nos renega o direito à intelectualidade, atuar na construção do conhecimento ou nas diversas lutas políticas e comunitárias requer a ação de romper com a imagem de intelectual que nos é empurrada desde a infância. Pensando nisso, perguntei à Rosa Negra se ela se reconhece enquanto intelectual. A resposta me iluminou por completo:

Eu sei, eu tenho um desenvolvimento **que consegue dar vida** aquilo que eu quero transmitir. **Então, eu me percebo. E aí eu disse, “eu sou sim uma intelectual, né? Uma intelectual, assim, das boas (risadas)”** (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Estar como efetiva em uma universidade, atuar como professora, orientadora, pesquisadora, coordenadora de projetos de extensão, coordenar eventos, publicar artigos, tudo isso faz com que possamos reconhecer alguém enquanto intelectuais ao pensarmos nos requisitos acadêmicos, científicos e sociais para tal. Porém, de um ponto de vista feminista negro, tudo isso torna-se pequeno sem a autodefinição (Hill Collins, 2019). Testemunhar a narrativa de Rosa Negra, observar seus olhos brilhando ao recordar sua trajetória e ouvir, por fim, que ela se considera uma intelectual foi um presente que vai além do valor científico deste estudo.

Isso porque, em sua trajetória, ela passou por muitos percalços e escassez até se tornar professora universitária na UNILAB. Mas sempre foi uma pessoa que valorizou a educação e desejou estudar, que foi encorajada pela mãe a sair de uma cidade pequena do Sertão Central do Ceará para ingressar no ensino superior, com

um histórico de aprovações em concursos, mas que, até esse ponto do diálogo, colocava em questão o tamanho e a potência do seu saber e de sua intelectualidade.

Ouvir Rosa Negra se apropriar do discurso e reconhecer sua própria sabedoria me levou diretamente ao ato feminista negro de erguer a voz, de falar por si, de não aceitar que a percepção externa defina seu valor. O que testemunhei e reproduzi aqui não foi uma mera frase da protagonista, mas um exemplo do poder da autodefinição, de falar sobre si, pois

Para nós, a verdadeira fala não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é uma ação de coragem [...] (hooks, 2019, p. 36).

É perceptível que a fala de Rosa Negra me emocionou? Quando comecei este estudo, sem apontar objetivos científicos, mas pensando nos desejos profundos do meu ser, o intuito era de contribuir com o reconhecimento dessas mulheres (o anonimato da pesquisa soa irônico nesse ponto da escrita, eu sei). Elas, que ainda não possuem livros *best seller*, que ainda não foram entrevistadas pela maior emissora nacional, mas que para mim são referências vivas e humanizadas. Encontrá-las, abraçá-las e compartilhar suas histórias não é um movimento heroico (pois não foi feito na solidão) ou favor, mas uma forma de questionar o apagamento destinado às mulheres negras.

A reflexão sobre a autodefinição (Hill Collins, 2019) também se fez presente durante a leitura da entrevista realizada com Ayó. Ao ser indagada se ela se reconhece enquanto uma intelectual, ela disse que

**Eu me reconheço. Eu me reconheço. Eu sou muito mais competente em ser intelectual do que em ser uma reprodutora de intelectuais.** Por que eu me reconheço intelectual? Porque **eu sou pensante**. Eu sou **criativa**, eu crio, eu penso. Eu, sabe, **eu recrio aquilo que eu leio**, então, assim, eu sou muito ruim, sempre fui muito ruim de repetir o que o outro diz, sabe? (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Em diálogo com Ayó, a amefricana Lélia Gonzalez contribui com essa percepção da intelectualidade afro-feminina quando ressalta que

enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais” (Gonzalez, 2020, p. 77).

A **criatividade** está no cerne da intelectualidade negra. Essa criatividade faz com que Ayó se autodefinia enquanto uma mulher pensante, criativa, que não está

interessada em ser uma mera reprodutora de conceitos. Aqui se ressalta também o sentido do saber compartilhado, pois tendo a criatividade como força motriz, Ayó ilumina a intelectualidade como o lugar da invenção, da curiosidade. E esse é o cerne do ato de aprender, ensinar, lutar e construir conhecimento.

Acerca da intelectualidade, Ayó continua sua reflexão:

**Então a intelectualidade branca, para mim, ela tem muito disso, da reprodução. Enquanto que a intelectualidade negra, para mim, e aí faz sentido dizer intelectual negra, ela é muito criação.** Então, pode ser que eu esteja só defendendo a negritude, pan-africanista, não, mas é como eu vejo, principalmente dentro da academia, que **a intelectualidade negra, e talvez por isso ela seja muitas vezes desprezada pela branquitude, porque a gente está inventando. A gente está inventando, a gente está inquieta e está inventando, e está dizendo outra coisa, não é o que está dito** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Frente a um modelo eurocêntrico, patriarcal, capitalista e racista do que significa ser intelectual, as mulheres negras enfrentam muitos dilemas quando decidem se enveredar nesse campo, conforme pontua bell hooks (1995): o racismo e o sexismo que estrutura as instituições acadêmicas, o elitismo que enxerga somente a universidade como espaço de práxis intelectual, o receio de tornar-se alienada ou distanciar-se de suas comunidades, dentre outros.

Em relação à intelectualidade negra, não é suficiente seguir modelos e metodologias que dão outorga a pesquisas ou concedem títulos de formação: “Há sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros, incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente” (hooks, 1995, p. 472). Isso difere sobremaneira da experiência de pessoas brancas na construção do que chamamos de “carreira acadêmica”, pois elas não têm seus cotidianos, estudos e escritas atravessados pela necessidade de provar que são merecedoras daquele lugar.

Enquanto estudantes e intelectuais negras em formação, conscientes da discriminação racial e de outras violências que nos atravessam, não basta apenas citar ou dialogar com uma autora X: uma vez que se destrói o véu do mito da democracia racial, nossa intelectualidade caminha para oferecer, ainda que pequenas, respostas e contribuições para o combate das opressões sociais. E esse é um movimento coletivo, pois na intelectualidade negra

Em vez do herói solitário, do exilado combativo e do gênio isolado — o intelectual como estrela, celebridade e produto de consumo —, esse modelo privilegia o trabalho individual coletivo que contribui para a resistência e a luta comunal (hooks, 1995, p. 473).

Esses são alguns dos motivos que levam instâncias acadêmicas e pessoas que compactuam com esse modelo de práxis a desprezar a intelectualidade negra, como dito por Ayó. Mesmo reconhecendo sua intelectualidade, Ayó demonstra um sentimento de tristeza ao refletir sobre a forma como a sociedade trata intelectuais negras.

E assim, **a minha tristeza não é não me ver, é não ser reconhecida como**, e às vezes é que tem uma coisa que é, que talvez tenha a ver por ser uma pessoa negra numa sociedade racista, eu não sou ousada o suficiente para dizer para todo mundo que eu sou, porque tem gente muito menos que está lá e diz que é. Então, às vezes não, eu tenho medo de dizer que sou, publicamente, para colocar minhas ideias, sabe? **Se tem alguma coisa que fica: “eu gostaria de estar lá dizendo tudo o que eu penso sobre as coisas”, mas eu tenho medo. Eu tenho medo de dizer.** Então, para mim, eu tenho coragem de dizer, para mim, eu afirmo, não tenho vergonha, não acho que isso é esnobe, não, eu digo para mim: “eu sou intelectual”, mas chegar lá e dizer já é outra coisa. Já tem outras coisas aí que já não é tão fácil (Ayó, 2024. Grifos nossos).

A condição de gênero e raça é pulsante nas reflexões de Ayó. As ideias sexistas e racistas sobre quem merece ser intelectual impactam sobremaneira a forma como as intelectuais negras se sentem aos olhos públicos, principalmente quando elas estão ocupando cargos de docência. Ainda que atuando como escritoras, orientadoras, coordenadoras etc., essas mulheres são muitas vezes reduzidas à “professoras” ou não são reconhecidas por não terem alcançado status de reconhecimento nacional ou internacional, tornando-se o que bell hooks (2017) nomeia de “intelectuais públicas”. Além disso,

As intelectuais negras que não são escritoras famosas (e nem todos os escritores são intelectuais) continuam praticamente invisíveis nessa sociedade. Essa invisibilidade é, ao mesmo tempo, em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação (hooks, 1995, p. 467).

É ambíguo notar que apesar de se reconhecer enquanto intelectual, possuir uma compreensão e um discurso enquanto alguém que escolheu a intelectualidade como campo de atuação e se autodefine enquanto “criativa”, Ayó ainda seja impactada por estereótipos sociais e parâmetros que validam ou não os saberes e práticas de alguém. Mas como intelectual que é, durante nossa conversa, Ayó não só trazia suas inquietações como direcionava respostas e compreensões acerca da realidade.

**Quando eu olho no sistema, eu poderia oferecer mais, ser reconhecida e não ser só uma questão da vaidade, seria interessante.** Mas, para muitas de nós, inclusive vamos tirar a bell hooks, que foi a grande, mas você pega a Audre Lorde, você pega Beatriz Nascimento,  **muito vai ser organizado depois, porque, no tempo, a gente não consegue fazer isso.** O sistema não facilita. Enquanto a branquitude, “ah, eu quero escrever um livro”.  **Aí vem o sistema e faz tudo por essa pessoa para escrever um livro. E ela vira a referência e, pra nós, não é tão simples. Pelo menos, para mim, não é tão simples** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

O sistema capitalista, racista, sexista e excludente tem mecanismos que impedem que mulheres negras vivam plenamente, quiçá escrevam um livro! Desde a escravização, com o regime de trabalho forçado, as constantes violências, até a atualidade, nós temos muitos desafios quando tentamos vivenciar a intelectualidade, a cultura e a arte. Exemplo disso é a Doutora Carolina Maria de Jesus, que escreveu seus diários em cadernos velhos que encontrava em seu ofício de catadora de materiais descartados, foi “descoberta” por um jornalista, publicada, mas morreu praticamente esquecida. Seu legado foi recuperado por outras mulheres negras que vieram depois dela, mulheres que foram encontradas por sua obra e hoje reivindicam sua publicação, reconhecimento e direcionamento financeiro justo dos direitos autorais de sua produção literária.

Desnecessário dizer que tornar-se referência não é tão simples assim; mas nosso parâmetro de referencial também pode ser outro, como ilustra Ayó a seguir:

Às vezes, eu me satisfaço com o reconhecimento que vem pontual, sabe? Pontual. Às vezes é uma mensagem, eu recebo uma mensagem de um aluno meu, que hoje está na rede, que liga e diz, “professora, estou com um problema,  **você é minha referência na educação**”.  **Aí eu falo, fico morta de feliz, sabe? E aí eu penso que isso poderia ser maior se eu sentasse, se eu escrevesse** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

O reconhecimento nas nossas comunidades, o carinho e o impulsionamento são muito importantes; são esses atos que fazem com que nós tenhamos confiança em nosso potencial, naquilo que sabemos e fazemos e nos encoraja a transgredir. Esse reconhecimento germina o sentimento de que a intelectualidade negra é, mais uma vez, uma construção coletiva e que não acontece limitada aos parâmetros universitários ou de grandes editoras, agências de fomento etc. Nem sequer está atrelada a um tempo linear, cronológico ou a um espaço físico; a intelectualidade negra está nas artesãs, nos artesãos, nas rodas de samba, de capoeira, nas feiras livres, atravessa nossa ancestralidade, esteve em nossas avós e pode encontrar

continuidade nas crianças que ainda estão chegando a este mundo. Percepções estas fomentadas a partir da fala de Ayana.

Foi Ayana quem nos ajudou a refletir sobre o apagamento de outro modo de saber das mulheres negras: nos referimos às intelectuais orgânicas, ou seja, aquelas que não estão nos corredores ou nas salas de aula das universidades. A leitora está confortável? Porque o que essa mulher compartilhou foi arrebatador. Vamos lá, pois ela diz que:

Eu compartilho muito com o Antônio Gramsci dessa intelectualidade orgânica. **Eu acho as mulheres, sabe?** Tipo, a minha mãe, as minhas tias, as mulheres parte da minha pesquisa que trabalham no mercado (Ayana, 2024. Grifos nossos).

A experiência vivida (Pinho, 2022) de Ayana faz com que ela reconheça as mulheres de sua família e comunidade enquanto intelectuais. Essa concepção – de reconhecer a intelectualidade das mulheres que nos cercam – também é um fio do pensamento feminista negro. Somos nós que, no cotidiano, reconhecemos e nomeamos os saberes plurais que constituem a intelectualidade de nossas companheiras de luta, colegas de trabalho, vizinhas, avós, mães, tias e de tantas outras.

**Pra mim, acima de tudo, a intelectualidade não é resultado da Gabi, não é resultado de Ayana, é resultado de múltiplas circunstâncias, setores, vivências, experiências, perspectivas, é tudo muito. O muito que parece pouco, mas ainda assim é muito.** E aí eu vejo que são as mulheres, eu não diria muito intelectual, porque a palavra intelectual também é muito dessa grafia acadêmica, né? **Mas são as mulheres muito sábias, sábias de conhecimento cotidiano, sábias da espiritualidade, sábias das questões psíquicas, sábias de alimentação, sábias de um conjunto de muitas questões que nos regem, enquanto pessoas. Porque a intelectualidade é muito fácil ser o resultado de uma formação. É resultado de uma formação. E essa formação a gente precisa de ter oportunidades, de pessoas que nos empurram pra chegar lá e tal** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

As reflexões de Ayana reforçam a coletividade e a pluralidade acerca dos saberes negros. Nas palavras dela, essa intelectualidade “é resultado de múltiplas circunstâncias”. Ao desfiar os exemplos, Ayana remete ao poder da ancestralidade, de uma sabedoria que vai além da outorga de um título, mas que é fruto dos sonhos, dos desejos e das práticas de todas aquelas mulheres que acreditam em nós quando nós mesmas não acreditamos. Que lutaram, de uma forma ou de outra, para que hoje seja possível nossa entrada e permanência no meio acadêmico ou em outros espaços de luta, disputa, afetos e aprendizado.

A sabedoria negra, especialmente das mulheres negras, é “fina”, também nas palavras de Ayana (2024). A fineza remete à elegância e esse é um bom contraponto e um poderoso adjetivo para se referir a sujeitos ou grupos que durante séculos foram subalternizados, animalizados, oprimidos, brutalizados e violentados. Nos levando para longe das imagens de controle (Hill Collins, 2019) da *mammy*, da mulher hipersexualizada ou miserável, as palavras de Ayana – bem como as reflexões de Rosa Negra e Ayó – nos levam para lugares de acolhimento e reconhecimento da pluralidade existencial das mulheres negras.

Em um espaço como a universidade, onde nós parecemos não ter tempo ou estar sempre atrasadas para algo, a intelectualidade orgânica das mulheres negras reverbera o sentido de comunidade e nos lembra que nosso tempo é outro. A intelectualidade branca tem um arquétipo masculino, livresco, com um espaço-tempo definido. A nós não são oferecidas essas ferramentas: nós fazemos no movimento e a partir das diferentes condições de vida prática.

Isso nos leva a reflexões acerca do tempo, essa palavra tão presente nas narrativas de nossas três protagonistas. Muitas intelectuais negras reconhecidas atualmente só tiveram suas obras resgatadas, catalogadas, organizadas e reeditadas a partir do *boom* de publicação de obras de pessoas negras nos anos 2010. Muitas vezes essas mulheres não tiveram o tempo cronológico para, em vida, ter suas obras lançadas amplamente por grandes editoras, atingindo assim um grande público e capilarizando ainda mais suas ideias. Isso, entretanto, não é uma barreira que defina o alcance de seus saberes: percebemos que são mulheres negras que resgatam as obras de outras mulheres negras. Por exemplo, Flávia Rios compilando e editando a obra de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro escrevendo a biografia dessa mesma amefricana... Mulheres negras fazem o movimento iorubá de continuidade.

Dentro do tempo cronológico nós somos eivadas das nossas experiências, pois segue-se uma lógica escravagista de trabalhar até morrer. Além do nosso tempo, outras coisas são usurpadas de nós, como nossa identidade e autoestima. Tentam, a todo custo, destruir nossas possibilidades. Mas resistimos, pois nosso tempo não responde ao deus Cronos. Nosso tempo é circular, coletivo, iorubá, espiralar (Martins, 2021). Resgatando de forma sintética suas entrevistas, situando-as momentaneamente no território do tempo, elas ora dizem não ter tempo para escrever, ler, estudar e se aperfeiçoar - parâmetros considerados socialmente

importantes para uma intelectual atingir -, ora compreendem que vivem o próprio tempo, seu próprio movimento, que é marcado por adventos e acontecimentos da existência negra na sociedade capitalista.

O pensamento da branquitude, com suas raízes na dita excelência greco-romana, marca o tempo de forma cronológica, do Deus Cronos, o Senhor do Tempo. Ou seja: há tempo para nascer, crescer, se desenvolver, aprender, trabalhar, constituir família, ser bem-sucedida e morrer. Tudo é cuidadosamente demarcado com base em parâmetros que somente uma parcela da população consegue alcançar. Em contrapartida, sem romantizar todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em seu percurso de tornar-se docentes, é necessário compreender que seu tempo não respeita ou responde a Cronos; aqui elas são senhoras do seu tempo. Nossa lógica é de um tempo espiralar, circular: nosso tempo é o tempo iorubá.

Em uma percepção mais ampla de intelectualidade, o reconhecimento comunitário/afetivo é muito importante para nós, pensando nessa construção de laços, de confiança e na continuidade do nosso projeto de sociedade. Quem reconhece a excelência intelectual dela não é o sistema acadêmico, pensando nas instâncias burocráticas, ou o sistema capitalista/branco. É nessa dinâmica que nosso tempo espiralar (Martins, 2021) passeia na história da educação. O que elas não conseguem viver na concretude, suas estudantes estão proporcionando: chegando nas redes de ensino, nas secretarias, em outros espaços educativos, e disseminando esses saberes, fazendo com que essa educação que considera raça, classe, gênero, sexualidade chegue em outros lugares.

Porém, a outorga desse conhecimento para além do campo das relações pessoais é importante, porque é nesse território que vamos fortalecer as nossas possibilidades de disputa, pautar nossos desejos e necessidades coletivas. É o trabalho coletivo da negritude que vai pautar o acesso a direitos básicos, é o espiralar da história de vida de milhares de pessoas que vai conectar os caminhos para que hoje seja possível chegar em uma universidade pública e ter a honra de entrevistar e registrar a práxis de três professoras e intelectuais negra.

O exercício de observar e nomear a prática docente afro-feminina não se fez somente durante os dois anos de realização e redação desta pesquisa. Desde 2021, com a fundação do Coletivo Mapinduzi, estive em busca de compreender como enegrecer minhas práticas e como identificar e me aproximar de pessoas cujas

práticas e caminhos haviam enegrecido. Era um ato de troca genuína, que ganhou mais sentido quando cheguei na UNILAB em 2023 e me deparei com professoras negras notáveis. Cheguei no programa de mestrado tendo pistas do que desejava investigar: as características da docência afro-feminina em docentes negras no ensino superior.

Havia, sim, muitos sentimentos e inúmeras hipóteses acerca do magnetismo das aulas, práticas e escritos que havia elementos próprios, muito autorais, na forma como aquelas mulheres deixavam suas marcas na docência e na intelectualidade. O pensamento feminista negro foi a lente de análise que me permitiu enxergar esses primeiros movimentos e fundamentou meus questionamentos, deu base para acreditar naquilo que havia me proposto a pesquisar, pois corroborando com Neusa Santos Souza, “o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus” (Santos, 2021, p. 18). Além de uma percepção para mim mesma, a partir do compromisso da ciência enquanto coletividade, gostaria de compartilhar esse processo e os achados com mais pessoas.

Foi essa ignição que me despertou quando, em abril de 2021, solicitei autorização para participar como ouvinte de três disciplinas em cursos de graduação vinculados ao Instituto de Humanidades da UNILAB. Das três, duas eram ministradas por uma mulher negra e a outra por um homem branco. Sem alimentar um exercício de comparação sem parâmetro científico, mas ciente da importância de registrar esse percurso, a experiência nas aulas da professora era arrebatadora. Tudo era movimento, havia risadas, diferentes tons de voz sendo ouvidos e expressões corporais sendo consideradas. Vinda de uma experiência coletiva de estudo da obra de mulheres negras, não foi difícil cogitar que aquelas aulas tinham um quê de conexão com o pensamento feminista negro.

Foi essa curiosidade apaixonada que me levou a dialogar com Rosa Negra, Ayana e Ayó acerca de suas práticas docentes na UNILAB. E, no decorrer das entrevistas, perceber que seus referenciais e estratégias de ensino tinham profundo diálogo com características da pedagogia feminista negra, tanto a partir da sistematização feita por Carolina Pinho (2022)<sup>19</sup> quanto dos conceitos que estruturam a pedagogia engajada de bell hooks (2017; 2021; 2022)<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Para relembrar a sistematização, ver página 62

<sup>20</sup> Para acessar novamente os conceitos selecionados, ver página 64

A docência, enquanto prática intencional, pode ser embasada por diferentes concepções de educação, tendências pedagógicas e referenciais teórico-metodológicos. Pensar a organização e as bases epistemológicas do trabalho pedagógico, na pedagogia feminista negra, significa selecionar as metodologias e referenciais de forma consciente, justa, considerando a pluralidade da turma. E isso é demonstrado na fala de Rosa Negra quando ela relata o percurso de organização do seu trabalho pedagógico:

Nas disciplinas, penso quais são as expectativas, e **aí eu vou compreendendo quem são as pessoas que estão ali**, onde elas vêm, o que é que elas já trazem. **E o que é que a pessoa traz como experiência.** A partir também da visão dos estudantes angolanos, brasileiros, por exemplo. E aí a gente vê, então, o que é que a gente pode trazer a partir desse acúmulo, a gente vai trazendo para o semestre (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Propor a construção coletiva de uma disciplina e/ou plano de ensino a partir das necessidades e temas de interesse da turma e de um projeto revolucionário de sociedade é um movimento bastante característico de concepções progressistas de educação. Porém, na pedagogia feminista negra, existe a nomeação de algo mais afetivo e significativo para isso: nos referimos à experiência vivida. E sobre isso, Carolina Pinho (2022) diz assertivamente:

A valorização da experiência vivida é capaz de estabelecer significados e importância ao saber escolar e de torná-lo mais próximo das necessidades cotidianas das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Pinho, 2022, p. 34).

Ao demonstrar interesse e considerar a pluralidade na sala de aula para propor um plano de trabalho semestral, Rosa Negra dá vida à pedagogia feminista negra. E isso é feito de forma intencional, dialógica e aberta à mudança. A partir do plano de ensino, Rosa Negra compartilhou então sua estratégia de ensino favorita: por meio de perguntas. Abaixo ela exemplifica como comumente faz a mediação da turma a partir da estratégia.

Por exemplo, teve um texto que era sobre o igualitarismo. Tá, quais são os elementos que ela diz aqui, que ela descreve sobre o igualitarismo? A gente fala de sociedade igualitária, mas o que é a sociedade igualitária? O que é que configura uma sociedade igualitária? Enfim, entender e aí eu consigo encontrar no texto quais são os elementos que ela aponta para dizer. Porque às vezes a gente fala, eu digo é muito, às vezes a gente fala muito de algumas coisas, repete algumas coisas, sem entender o que é que essas coisas são. E aí é importante que a gente entenda, para a gente falar delas, né? (Rosa Negra).

A partir dessa estratégia Rosa Negra articula um conceito muito caro a bell hooks em sua pedagogia engajada: o diálogo.

O diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático. Conversar para compartilhar informações e trocar ideias é a prática que, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, afirma que o aprendizado pode ocorrer em durações variadas (podemos dividir e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diferentes registros de discurso (hooks, 2021, p. 93).

Incentivando o debate sobre o texto a partir de perguntas e estimulando o diálogo, Rosa Negra instiga a participação da turma e possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem em que as pessoas possam se sentir confortáveis em trazer suas impressões acerca do texto lido. A sala de aula afro-feminina não teme o som de diferentes vozes ou diferentes expressões de aprendizado; o silêncio, a rigidez, a quietude, as cadeiras enfileiradas são ferramentas enraizadas em uma pedagogia tradicional, que pode reproduzir opressões no ambiente da sala de aula.

Por certo, outras concepções de educação e didática que rompem com a pedagogia tradicional questionam e denunciam tais ferramentas de opressão, no entanto, é na docência afro-feminina, que as vozes são plurais (e não apenas daquelas que habitualmente falam em público), os debates passeiam entre margens e centro (sobretudo nas margens) e encontramos características interseccionais nas abordagens das diversas temáticas, fomentando diálogos cada vez mais representativos, engajados e significativos.

O diálogo, por sua vez, é um meio de comunicação e aprendizado caro na pedagogia feminista negra. Não por acaso, ele também emerge na fala de Ayó.

Os exercícios que eu faço, eu tenho chamado de **diálogos formativos**, são exercícios para pensar o seguinte, **esses alunos têm que conversar antes de eu explorar o tema**. Então eu preciso colocar esse pessoal para conversar entre eles, minhas turmas são muito grandes, não dá tempo todo mundo falar, é uma forma de eu me cansar menos, **então no início da minha carreira eu falava demais, eu saía de uma aula destruída, de voz, de cabeça, assim, eu saía esgotada** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

O aprendizado através de conversas é muito empregado por Ayó. É interessante pontuar que estabelecer momentos em que estudantes conversam entre si e trocam seus saberes entre pares, tira da docente a responsabilidade de saber todas as respostas, de simplesmente expor o conteúdo e considerar isso como o maior trunfo da aula. Encorajar os diálogos e conversas em grupo é também um voto de confiança na capacidade de construção coletiva do aprendizado autônomo, sem a presunção de que o que está acontecendo entre estudantes são conversas que não

têm ligação com o conteúdo estudado. Tira de nós, docentes, o aspecto vigilante da profissão. Revela, ainda, que os saberes são construídos em diferentes locais, situações e por diferentes pessoas e não apenas por aqueles que acessaram a universidade e conseguiram seus diplomas. Assim, não é apenas a professora quem ensina, visto que ela aprende e constrói aprendizados em/no coletivo.

Além do exercício do diálogo, outra característica da pedagogia feminista negra contribui para compreender e incluir as pluralidades de experiências e sujeitos que compõem uma sala de aula: nos referimos à interseccionalidade. Este paradigma pode ser movimentado de diferentes maneiras na prática docente, mas nas narrativas das três mulheres ele aparece principalmente ao refletir sobre os referenciais teóricos presentes em sua práxis e nas bibliografias de suas disciplinas.

Eu procuro trazê-las [as mulheres negras], a Elisabeth Nascimento, **trazer, assim, algumas autoras também que não são tão conhecidas e que precisam ser conhecidas também no meio acadêmico e que trabalham essa questão [afro letramento]. Então, eu procuro, faço questão de principalmente, além desses textos, desses intelectuais, trazer também o material da literatura infantil afro-brasileira, afro-brasileira negra, para que a gente possa conhecer**, ter contato e levar essa literatura que não está na escola. Eu tenho muita dificuldade com a disciplina de gestão escolar, fundamentos da gestão. Eu não encontro intelectuais negras que possam me ajudar a pensar, o máximo que eu faço nessa disciplina é, pelo menos, pegar notícias, casos lá no site do Geledés<sup>21</sup>, para a gente fazer estudo de caso, né? (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Eu acho que a disciplina é muito cara de professor, ponto. É muito cara de professor porque não é uma coisa imparcial, **não tem isso pra mim de fazer conhecimento, escrever dentro dessa imparcialidade. Imparcialidade é pra favorecer homens brancos, na minha concepção.** Então a minha forma de montar [disciplinas] é muito a cara de Ayana. **Eu começo a pensar em 60% mulheres, 40% homens. Dentre 60% mulheres, eu quero 45% mulheres africanas. Não negocio. Eu quero 30% mulheres brasileiras negras, eu não negocio. Eu quero uns 10% mulheres estadunidenses ou da América Latina de modo geral dependendo do contexto.** A gente precisa experimentar um pouco de tudo. Aí, depois, vamos desenhar o que queremos seguir. Eu passei por isso, eu passei de ler os mais clássicos ocidentais possíveis, mas **hoje eu seleciono com quem eu quero dialogar.** Exemplo: Boaventura de Souza Santos discute sobre epistemicídio. Ah, eu quero trazer a Sueli Carneiro, entendeu? “Ah, eu não trago homem branco?” Depende. “Não trago homem português, europeu?”. Depende mesmo. **Querendo discutir um epistemicídio, o apagamento, a invisibilidade do pensamento negro, do sul global, eu vejo “ah, o Boaventura de Souza Santos que discute isso. Um português, um homem”. Aí, eu vejo a Sueli Carneiro. Tu acha que eu vou para onde? Então, é isso. São possibilidades.** A gente precisa conhecer quem são essas pessoas e depois poder dizer assim, “ah, eu fico com isso”. **Tomar partido** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

<sup>21</sup> O Geledés Instituto da Mulher Negra é uma organização da sociedade civil fundada no ano de 1988 que atua em defesa da população negra e na luta contra o racismo e outras opressões. Para saber mais: <https://www.geledes.org.br/geledes-instituto-da-mulher-negra/>

Tem algumas [intelectuais] que são chave pra mim, que é bell hooks, Audre Lorde. Elas são peças-chaves. Azoilda Trindade é outra peça-chave, porque o texto da Azoilda foi o texto que mudou a minha vida. Então, sim, é importante estar lá. Seja a disciplina que eu vou trabalhar, eu vou escolher, no leque daquelas que são obrigatórias pra disciplina, **referências negras**. E homens, né? Não vão ser só mulheres. Então, vai ter homens também. O Frantz Fanon, que eu tô deixando um pouco de trabalhar com ele agora que eu saí da psicologia, enfim. **Mas tão importante quanto, o que eu faço, o que eu acho necessário, é: eu racializo as pessoas brancas quando eu utilizo. Então, por exemplo, eu vou trabalhar o Libâneo. Eu racializo o Libâneo.** Ele não entra com, “ah, o Libâneo é referência da didática”. Não, o Libâneo, um homem branco. E aí eu vou contextualizar a região onde o Libâneo nasceu e como ele foi transformado num cânone, num pai, numa referência. E que é uma perspectiva da didática, mas que tem as outras, né? Então eu vou fazendo isso. Pra mim isso é essencial, porque faz com que os estudantes passem a fazer isso em outras disciplinas, que é **exigir a racialização de todas as pessoas**. Então isso é algo importante pra mim também (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Decidi unir as narrativas das três mulheres, que são densas, para ilustrar como o paradigma da interseccionalidade funciona na prática a partir das decisões teórico-práticas de adotar referenciais que ultrapassam o cânone branco e masculino que ainda perdura no campo das ciências sociais e da educação, especificamente.

Nota-se, em suas falas, que existe um processo de conscientização que culmina no questionamento ao apagamento de determinadas intelectualidades e a racialização de outras, uma contextualização que nos faz pensar em quem sempre, desde o início, esteve “destinado” à universidade em detrimento de outros sujeitos.

Não se trata de negar nenhum tipo de “saberes outros”, além dos afro-femininos, mas de romper a ordem colonial e sexista que desconsidera as intelectualidades historicamente subjugadas (Pinho, 2022), tirando-as da invisibilidade e usando-as como base teórico-metodológica e social para a construção de conhecimento. Ao priorizar intelectuais negras, essas professoras acessibilizam discussões e experiências praticamente impossíveis de acontecer em salas de aula consideradas normativas, pois os grupos privilegiados, em geral, se eximem da interseccionalidade, trazendo em suas teorias apenas o viés que os mantém nesse lugar de privilégio.

Ensaando uma sistematização desse primeiro ato, a partir das narrativas das mulheres, emergiram como pontos de conexão com Pedagogia Feminista negra a assunção do diálogo como uma estratégia pedagógica que fomenta a participação, a democracia e a aprendizagem coletiva, a valorização da experiência de vida como material de articulação entre o conteúdo proposto e a realidade social de forma ampla

e a interseccionalidade como compromisso para a construção de planos de ensino e estratégias pedagógicas inclusivas, que reconheça a importância do diálogo crítico com teorias críticas da educação (Pinho, 2022) e valorize saberes subjugados em uma sociedade e Academia racista, como a contribuição de mulheres e homens negros, indígenas e latino-americanas para a construção do conhecimento científico.

Até o presente momento, os movimentos analíticos desses preciosos dados foram sistematizados da seguinte forma: as falas das docentes conectaram-se aos conceitos da Pedagogia Feminista Negra por afinidade, por aprofundamento, por concretização deles na prática. No entanto, chego a um momento que as compreensões vieram de um movimento diferente, impulsionando que a ginga de sistematização da escrita fosse outra. Ao me deparar com a potente fala de Ayó sobre o cotidiano da sala de aula, constatei que não caberia conectar esta fala a um conceito, mas que, repleta de sentidos e significados, ela engloba diversos conceitos e convida-nos a múltiplas reflexões.

**Se a aula nutrir meu axé, eu saio cheia de energia.** Quero sair, quero dançar, quero beber, quero conversar, quero fazer alguma coisa. E quando a aula é muito cansativa, pra mim, ela não foi uma aula que eu aprendi, que me nutriu, ela foi uma aula que me tirou energia. **Os planos de aula que eu faço, eles têm o objetivo de tornar a aula interessante pra mim, pras pessoas,** fazer com que as pessoas conversem, que elas tenham prazer em aprender, e que seja responsabilidade delas também, não só minha. **A beleza para mim é um elemento fundamental da minha didática, a beleza, o tempo, o entusiasmo, o prazer. Tudo é pensado.** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Em nossos primeiros diálogos fora da relação pesquisadora-protagonista, Ayó falava muito sobre a nutrição do axé, compreendendo-o enquanto energia em movimento, força vital que nos mantém, nos alimenta e nos conecta a nossa ancestralidade, sobretudo africana. A nutrição do axé não é uma mera recepção de energia ao acesso a novos conhecimentos, mas um ato de significar aquilo que vivenciamos, aprendemos e ensinamos em prol de um crescimento que não é linear ou individual, mas que tem raízes fincadas nas relações comunitárias e na forma que podemos avivar aquele conhecimento em nós e em nossas comunidades.

Ao vivenciar sua sala de aula e, depois, entrevistando-a, seguindo os parâmetros de uma pesquisa acadêmica, percebi que a nutrição do axé fala sobre uma série de coisas: entusiasmo, amorosidade, comunidade. De forma autoral, Ayó nomeia suas práticas, dá sentido ao que faz e de alguma forma ilumina o caminho para nós no percurso de compreender essa docência afro-feminina. A nutrição do

axé, embora esteja guiando a discussão nesse momento, é um conceito dito e vivido por Ayó.

Imbuída na concepção de nutrição do axé vivenciada e citada por Ayó estão diversos elementos da Pedagogia Feminista Negra (PFN). bell hooks (2017) já nos ensinou a enxergar a sala de aula como o lugar do entusiasmo, e esse é um componente fundamental para pensar a docência afro-feminina. A sala de aula, principalmente a do ensino superior, foi construída a partir de pressupostos que valorizam o silêncio, a seriedade, a apatia, o controle. Que reforçam a hierarquia de que a docente tudo sabe e as/os/es estudantes estão ali para aprenderem através da transmissão de um conteúdo específico (hooks, 2017).

Pensar a sala de aula como um espaço de nutrição do axé é considerar a alegria, o entusiasmo e o gozo em aprender expressos na fala de Ayó. A aula passa a ter significados além do que um espaço-tempo para se atingir determinado objetivo de aprendizado, mas uma oportunidade de vivenciar o prazer da educação enquanto um fenômeno que nos envolve e nos chama por completo. Que requer a indissociação entre nossos corpos e mentes, que equilibra a racionalidade e as emoções que o ato de ensinar e aprender afloram.

E como falar em indissociação entre corpos e mentes sem falar de amor? A nutrição do axé também se movimenta a partir dessa ação (hooks, 2020), da compreensão de que a amorosidade é um componente fundamental do processo educativo. E esse amor vai além do gosto pelo que se faz, mas fundamenta o projeto de sociedade defendido a partir dos pressupostos da Pedagogia Feminista Negra enquanto uma concepção de educação revolucionária. Ao evocar a amor, Rosa Negra também tem o que nos dizer sobre isso:

Eu gosto muito, eu gosto de fazer o que eu estou fazendo na UNILAB. De ter contato com todas aquelas pessoas que estão na sala de aula, né? Os discentes, as discentes, assim, **eu sou apaixonada por cada turma que passa por mim** (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Paixão. Amor. Entusiasmo. Gozo. Prazer. Nas salas de aula tradicionais, em abordagens positivistas de educação e ciência, essas são palavras proibidas. Mas na Pedagogia Feminista Negra, vivenciada principalmente por docentes negras, negar esses elementos é pactuar com práticas que reforçam a dominação, que invisibilizam estudantes não-brancos em espaços educativos e fortalecem a hierarquia de saberes. Tanto Ayó quanto Rosa Negra não têm medo de testemunhar que sua práxis acolhe

as emoções no cotidiano da sala de aula. Ayana também compartilhou seus sentimentos em relação à docência.

**Eu sou uma pessoa que gosta muito da sala de aula. Eu sinto muito bem de dar aula, de fazer as coisas.** Eu vou passar o dia aqui, eu vou dar aula à noite. Eu já saio daqui muito cansada. **Mas quando eu entro para a sala de aula, parece que eu estou acordando. Eu tenho muita energia ainda. Tenho muita energia para dar aula. Então, as energias fluem** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

A sala de aula, para essas mulheres, é um espaço de possibilidades (hooks, 2017). Para além disso, um lugar de confluência de energias, de paixão, de afeto.

A nutrição do axé também contribui para vivenciar a sala de aula como uma comunidade (hooks, 2021), outro pressuposto da Pedagogia Feminista Negra. No reconhecimento dos saberes diversos e validando as emoções na sala de aula, as docentes questionam a hierarquia de poder imposta na sala de aula (Pinho, 2022) ao reconhecer a importância da participação de estudantes no processo pedagógico. Recuperando as palavras de Ayó (2024) “Os planos de aula que eu faço, eles têm o objetivo de tornar a aula interessante pra mim, pras pessoas”. Mais uma vez, pontuando o fenômeno educativo como permeado de entusiasmo, alegria e prazer. A docência afro-feminina, apesar de todas as questões, pulsa vida.

E a didática tradicional, cheia da pretensa rigidez que deve caracterizar um “aprendizado de verdade”, detesta o inesperado, vê a alegria e outros sentimentos como não tendo espaço na sala de aula, lugar de atividade intelectual privilegiada. Se recuperarmos o cânone europeu da didática, formado pela tríade Comenius-Rousseau-Herbart, podemos perceber que a imagem impressa no imaginário social do que deve ser um professor tem a ver com papéis de gênero muito bem definidos para conseguir manter o controle da sala de aula. A Pedagogia Feminista Negra alcança uma compreensão de autoridade que não teme a quebra de hierarquias, que tem consciência sobre o papel de poder que ocupamos enquanto docentes em uma sala de aula e que nos encoraja a não reforçar estratégias de dominação em troca de sermos chamadas de “professora”. Essa imagem de controle branca, masculina, autoritária não é nossa, nosso interesse é virar ela do avesso. Criar outras.

Segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2016 divulgado pelo INEP, o perfil docente predominante nas universidades públicas do país é majoritariamente de doutores homens. Entretanto, as notas técnicas divulgadas não trazem em sua análise o indicador individual de raça. Isso, por certo, invisibiliza as mulheres negras presentes nos corpos docentes das universidades brasileiras, além de dificultar a

análise e reflexão sobre esses dados sob uma perspectiva racial. O supracitado perfil faz, inclusive, com que se questione quem pode ensinar no ensino superior, uma vez que temos a figura do homem branco intelectual como representante do professor universitário.

Ao atualizar os dados, com o Censo da Educação Superior de 2022 (IBGE, 2022), percebe-se com pesar que essa predominância não mudou, uma vez que mais da metade dos docentes em instituições públicas (média de 56%) são homens. Em relação à autodeclaração racial, a raça/cor branca é mais expressiva, com um percentual de 55,8% em contraste com 15,9% de pessoas pardas, 2,5% de pessoas negras, 1% amarelas, 0,2% indígenas e 24,6% de não declaração racial. Ou seja: o perfil que se perpetua no ensino superior público brasileiro é masculino e branco. Esses dados nos fazem refletir, também, sobre quem tem o direito/outorga de ser intelectual no Brasil a partir de uma visão acadêmica, uma vez que de acordo com dados do mesmo Censo, 54,7% de docentes com o título de doutor são homens.

Atuar como docente/pesquisadora no ensino superior não deveria ser um privilégio de poucos. E esse lugar que atualmente nossas protagonistas ocupam foi muito desejado por elas, como vocês irão perceber a seguir.

**Então, eu sou professora universitária porque eu sonhei em ser professora universitária.** E eu passei a sonhar em ser professora universitária quando eu tava na universidade e eu observava a vida das professoras (Ayó, 2024. Grifos nossos).

O desejo por atuar no nível superior nasce a partir da observação do modo de vida das professoras universitárias de Ayó na ocasião de sua formação inicial. É inegável que existe um status importante em ser professora no ensino superior em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino, afinal, a universidade é um lugar feito por homens brancos para homens brancos. Mas é interessante pontuar que ao chegar nesse espaço não há um único caminho a ser seguido, existem possibilidades de questionamento e ranhuras da estrutura acadêmica que se perpetua. Quem são esses corpos docentes que chegam, principalmente a partir da Lei Nº 12.990/2012 que reserva 20% das vagas de concursos públicos para pessoas negras?

Nessa miríade, qual corpo é reconhecido enquanto docente no ensino superior e qual é continuamente negado? Refletindo mais uma vez acerca das imagens de controle (Hill Collins, 2019) e recordando o perfil Docente divulgado pelo INEP em 2016, naturaliza-se que a docência no ensino superior seja destinada a homens

brancos, enquanto as mulheres negras são impelidas mais uma vez a ocupar lugares de pouco ou nenhum prestígio social – e aqui não falo sobre um sujeito, mas dos impactos em larga escala desse fenômeno.

A parcela negra e feminina de professoras universitárias, principalmente conscientes de sua condição de gênero e raça, confronta essa imagem de controle e fornece elementos para que outras mulheres negras se vejam na docência universitária para além do elemento da ascensão social, mas também como um locus de atuação onde seus saberes serão considerados.

Além da questão de classe e do retorno financeiro, a docência no ensino superior traz em seu escopo a possibilidade de maior autonomia na práxis educativa, diferente da educação básica, onde os mecanismos de vigilância e cobrança são reforçados explicitamente, principalmente com o advento das avaliações em larga escala. Apesar de notáveis avanços, a docência no ensino superior ainda é um território arriscado para mulheres negras, uma vez que a discriminação racial e a violência de gênero, aliada a diferenças de classe, reforçam cotidianamente que elas não pertencem genuinamente àquele espaço. Entretanto, o lugar do risco torna-se também um espaço de transgressão, onde seus saberes e vivências marginalizadas (hooks, 2019) viram ferramentas de questionamento e combate quando articuladas coletivamente.

O desejo – e a realização – de atuar no ensino superior não diminui o fato de que ser professora dá trabalho, exige compromisso e constante autoatualização (hooks, 2017). Em suas narrativas, as protagonistas dão um vislumbre de como organizam seu trabalho pedagógico, a começar pelo plano de ensino.

**Eu brinco muito, a gente lê desde a literatura, a poesia, aos movimentos sociais... Qualquer plano é muito político e é muito característico da pessoa. Do que eu acredito, até o que eu estou elegendo, como essas intelectuais. Porque não adianta eu dizer aqui das carências que eu tive na formação e, sendo uma mulher africana, reproduzir tudo isso. Tipo, a gente lê muitos intelectuais aqui mesmo da UNILAB, entende? Eu posso não ter uma relação próxima com uma pessoa, mas eu sei que essa pessoa está produzindo. Eu estou reconhecendo o trabalho dessa pessoa. Estou trazendo o cerne da discussão dessa pessoa. Não porque eu sou amiga da pessoa, mas porque a pessoa é uma baita pesquisadora** (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Seguindo a tradição feminista negra, Ayana ressalta o caráter político de um plano de ensino, além de fazer algo que é muito importante para nós: honrar referências em vida. Trazer à discussão saberes subjugados (Pinho, 2022), ou seja, considerados com pouco prestígio social por não serem teoria “pura” ou não tem sido

redigidos por estudiosas consagradas e amplamente conhecidas é um elemento da pedagogia feminista negra.

Se refletirmos sobre os grandes nomes entre as intelectuais negras brasileiras mais conhecidas, podemos dizer que elas não tiveram a chance de envelhecer plenamente: Beatriz Nascimento foi vítima de feminicídio na época em que estava no mestrado, Neusa Santos Souza cometeu suicídio e Lélia Gonzalez foi vítima de um infarto aos 59 anos. Dada a herança sangrenta que ainda marca nossas vidas, muitas de nós só serão reconhecidas somente após fazer a passagem para o plano espiritual. Que a ação de Ayana nos inspire cada vez mais a capilarizar a práxis de nossas intelectuais vivas e, por que não, próximas de nós: Sueli Carneiro, Matilde Ribeiro, Conceição Evaristo, Petronilha Beatriz, Iraneide Soares, Vera Rodrigues, Antônio Gabriela Araújo, Livia Raquel da Silva Oliveira, Juliana Santana, Jacqueline Costa, dentre tantas outras.

O plano de ensino, como um elemento importante do processo educativo formal e intencional, se materializa no cotidiano, aula a aula, vivência a vivência. Acerca do cotidiano pedagógico, Rosa Negra compartilhou que:

**Eu gosto de começar com alguma coisa, um poema que seja, uma música.** E eu digo a eles também, vocês fiquem à vontade para trazer. Teve uma disciplina que o pessoal levou a sério mesmo, né? **Sempre tinha alguém que chegava e trazia um poema, uma poesia. Gosto muito de levar também pessoas que trabalhem com aquela temática.** Por exemplo, a Ana Eugênia. Em uma das disciplinas, eu disse a Ana Eugênia, “como é que a gente pode pensar o afroletramento no quilombo?”. **Foi tão linda essa aula!** Ela levou muita coisa, botou em cima de um pano, levou espiga de milho, levou aquela bucha de melão, a cabaça. Foi muita coisa para a gente pensar o que era que aquilo ali trazia de memória. **E foi a aula, praticamente, todo mundo sentado e falando disso. E foi sempre uma relação afetiva com aquelas questões.** E, assim, a partir daí, com eles, o que é que eu posso a partir daqui pensar em atividades com as crianças? **O letramento a partir daqueles objetos.** Trabalhar a palavra, o signo, trabalhar o significado, trabalhar o contexto. Olha a riqueza que isso dá (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

Na tradição feminista negra nós sempre pedimos licença para iniciar qualquer coisa: uma fala, uma dança, uma música, uma intervenção. Essa é uma forma de nos conectar com as nossas ancestrais, honrar e reconhecer aquelas que vieram antes de nós. Além do pedido de licença, também há uma acolhida. A acolhida é o momento de abertura das atividades, é a oportunidade de nos conectarmos inicialmente e estarmos presentes para aquilo que iremos vivenciar ou mediar. Na fala de Rosa Negra, percebemos que ela não é a única responsável por isso: seu hábito de

acolhida foi amplamente aceito pela turma, de modo que diferentes tipos de abertura de atividades foram realizados.

A acolhida relatada por Rosa Negra e muito presente em formações feministas negras, rodas de conversa e práticas de educação popular, também é uma forma de negar a dissociação entre corpo e mente que preconiza a concepção tradicional de educação. Acolher e ser acolhida, significa reservar um tempo do aprendizado, da atividade, da intervenção, para reconhecer o território e saudar respeitosamente as pessoas ali presentes. É um dos fios que nos leva diretamente à concepção de comunidade valorizada por bell hooks (2021) e, não por acaso, sucinta em Rosa Negra o relato da atividade desenvolvida pela intelectual quilombola Ana Eugênia<sup>22</sup>.

Em sua narrativa, a docente reforça mais uma vez não ser detentora do saber: em diálogo com outras intelectuais, ela oportuniza vivências diversas na sala de aula, partindo de outros pressupostos teórico-práticos, valorizando a experiência vivida. Há, na prática, o intercâmbio entre o ambiente universitário e a pluralidade e riqueza dos saberes quilombolas, conforme relato de vivência com a mediação de Ana Eugênia. A presença de outras figuras em sala de aula, na figura de docentes e mediadoras, é uma forma leve e poderosa de demonstrar de forma prática que todas as pessoas possuem algo a ensinar e a aprender. De certo modo, rompe com a imagem de que somente o perfil dito do professor universitário, discutido anteriormente, é bem-vindo em uma sala de aula do ensino superior.

Até aqui, esmiucei dois elementos que estão presentes na práxis docentes: o plano de ensino e o cotidiano em sala de aula. Perguntava-me, entretanto, de que forma as docentes avaliam. Esse questionamento foi relevante pois, ainda hoje, a avaliação é vista por muitas pessoas como uma punição e não como um instrumento de revisão e acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Acerca desse elemento, Rosa Negra compartilhou sua experiência em uma das disciplinas em que ministra aulas:

---

<sup>22</sup> Mulher negra quilombola, Ana Eugênia é uma figura muito respeitada e querida pela comunidade “Unilabiana”. Assistente social de formação, pesquisa e vive as experiências do Quilombo do Sítio Veiga. Discute e pesquisa temas voltados para a população quilombola como: Relações étnico-raciais, educação escolar quilombola, saúde e gênero Políticas Públicas. Participa do grupo de pesquisa e extensão AMANDLA, (Política pública de questões de gênero, étnico-racial, desenvolvimento e territorialidade). Durante minha passagem na UNILAB como estudante de mestrado, fui impactada pela oficina “Sementes Crioulas” mediada por essa mulher brilhante em 2024.

Primeiro, eu digo assim, a gente pode pensar essa avaliação de forma **contínua, somativa, formativa**. Então, eles já sabem que tem disciplina que eu não faço nada de atividade escrita para avaliar. Porque é sua participação. Hoje, vocês ficaram na equipe, a gente estava sempre na sequência didática, né? A gente estava trabalhando essa temática. **Então, esse grupo que trabalhou essa temática traz uma atividade na próxima aula, começa com uma performance. Então, a performance que foi apresentada, eu estou pontuando. Então, é uma avaliação. Eu estou avaliando sua participação, seu entendimento, como é que você está entendendo. E tem sido isso** (Rosa Negra, 2024. Grifos nossos).

O relato de Rosa Negra revela que não há uma única forma de avaliar, ainda que no ensino superior exista uma valorização de atividades escritas em detrimento de outros métodos de construção de conhecimento. Rosa Negra, indissociando corpo e mente mais uma vez, avalia a participação; não um mero corpo presente na sala de aula, respondendo a uma pergunta, mas se movimentando, dando significado àquilo que aprende.

A avaliação na perspectiva da Pedagogia Feminista Negra é um instrumento de aprendizado tanto para as discentes como para docentes. Longe de ser um tentáculo de controle, avaliar é compreender se os objetivos de aprendizado desenhados inicialmente estão sendo alcançados e se as estudantes estão construindo novos sentidos a partir daquilo que é apresentado em sala de aula através de textos, músicas e atividades propostas.

Ayana, por sua vez, oferece mais ideias acerca de instrumentos avaliativos:

Você tem a apresentação do seminário e dentro desse seminário, às vezes é tipo, **fazer um ensaio fotográfico, produzir algo de vídeo, curta** e pensar em sua metodologia, por exemplo, **uma apresentação oral de cunho bibliográfico, mas não é artigo, é uma coisa muito mais visual, uma coisa muito mais comunicável**, assim, então o aluno tem a sua metodologia de como organizar para poder fazer, assim, esse trabalho. Pode ser um caderno da aula, as anotações da aula, daquilo que você sempre faz as anotações apanhadas, depois faz uns recortes das palavras-chave, se organizam e juntam e criam uma aula em base disso, como se fosse uma recapitulação daquilo que a gente está vendo durante um semestre, assim, então isso é negociável dependendo da metodologia e seu grupo, que o grupo quer fazer (Ayana, 2024. Grifos nossos).

Sem impor uma forma inflexível de avaliar, Ayana proporciona um espaço onde a expressão do aprendizado pode ser vivenciada através de diversas metodologias: a partir de uma produção audiovisual, de uma aula mediada pela estudante, através de fotografias... Isso pode fazer com que mesmo as pessoas que não têm afinidade com a “escrita acadêmica” tenham a chance de ser avaliadas de forma mais justa e compatíveis com suas habilidades.

Confluindo com as perspectivas de avaliação de Rosa Negra e Ayana, trago o relato de Ayó acerca desse elemento:

A avaliação é interessante pra mim no contexto processual em que o próprio aluno pode observar a sua aprendizagem e reportar isso e produzir algo a respeito dessa avaliação e apresentar algo sobre. Então, eu tenho buscado desenvolver instrumentos avaliativos que sejam: **apresente algo, faça algo que você aprendeu nessa disciplina e mostre pra sociedade. Porque eu quero ficar interessada no que você tem aí pra mostrar** (Ayó, 2024. Grifos nossos).

Na perspectiva de Ayó, a avaliação não deve ter um caráter reprodutor e sim de criação. É uma resposta, uma elaboração do que foi aprendido frente ao que aquilo significou para o/a estudante em relação à sociedade, a coletividade. Não é uma ação dissociada da vida cotidiana. Não tem aspecto punitivista e sim construtivo, de partilha, de sentimento frente ao fenômeno educativo.

Pensar o ato de avaliar – enquanto docente – e ser avaliada – enquanto estudante – a partir de um aspecto criador é poderoso. Mais uma vez lembro de Racionais Mc's, quando nos dizem que “o pensamento é força criadora”, na música “A vida é desafio”. A partir do que foi aprendido, dialogado, lido, vivenciado com o corpo e com a mente, o momento de avaliação é a oportunidade de compartilhar com a turma e, de alguma forma, com a sociedade suas elaborações críticas sobre o que foi ensinado. Longe de reproduzir (lembra da fala de Ayó sobre a intelectualidade negra ter a força de criação?), interessa para a Docência Afro-Feminina observar e se energizar com o que a estudante foi capaz de construir.

De modo geral, a partir das falas elencadas até aqui, a Docência Afro-Feminina preconiza, com fundamento na Pedagogia Feminista Negra, o diálogo como poderosa estratégia de ensino, a concepção da sala de aula como uma comunidade onde todas as vozes, sentimentos e saberes são acolhidos, bem como um espaço onde violências não são toleradas ou reproduzidas, onde a hierarquia entre docente e discente é questionada, onde a autoridade não é sinônimo de controle ou autoritarismo, onde a avaliação não é uma ferramenta de opressão e humilhação, onde diversas pessoas podem ocupar o lugar enquanto mediadoras e construtoras de conhecimento.

Fomenta uma prática docente e intelectual que não tem medo da discordância ou do confronto, que não naturaliza a canonização de determinados protagonistas de conhecimento apenas por serem homens brancos e que o faz com responsabilidade, compromisso, sinceridade e rigor. Na Docência Afro-Feminina não há espaço para a

mentira: a docente não finge que ensina para que a turma finja que aprende, é por isso que o diálogo é a peça fundamental que conduz o compartilhamento do saber e a manutenção das relações na sala de aula.

A comunidade de aprendizado na Docência Afro-Feminina questiona o tédio, o desinteresse, o mero conteudismo. Também nos oferece ferramentas para refletir acerca do cenário educacional a nível nacional, analisando criticamente as reformas e financiamentos que objetivam transformar a educação em uma moeda de troca no mercado de trabalho, onde a palavra “capacitação” é o mantra.

Os aspectos analisados até aqui nos levam à uma síntese que é: a docência afro-feminina tem um compromisso coletivo, de preocupação com os problemas e as demandas sociais, além de um caráter profundamente político que nega a neutralidade e constrói, pouco a pouco, outra forma de ensinar, aprender e viver.

## 9 “SOMOS COMEÇO, MEIO E COMEÇO”: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, como alguém se torna uma pedagoga feminista negra? É um título? Há uma diplomação que assegure o compromisso ético, político, epistemológico, educacional, afetivo e pessoal de quem decide dialogar e aprender a partir do pensamento de mulheres negras? Como eu ouse me nomear assim? Como ousei dialogar com outras mulheres negras através dessa lente de sentimentos e análise?

Sintetizar os achados e o exercício dessa pesquisa é uma tarefa complexa. Como colocar no papel dois anos de imersão (institucional, pois desde 2021 a pedagogia feminista negra me inquieta e me nutre) em um estudo tão intenso, espiralar, cheio de idas e vindas, impactado por tantas pessoas pelo caminho? Finalizo essa etapa formativa com a certeza de que o ato de pesquisar é responder a uma pergunta. Nesse caso, sem modéstia, a pergunta era belíssima: como se dava a práxis das professoras negras do IH da UNILAB? Sem mais floreios, apresento os principais achados desta pesquisa – e outras belas inquietações que surgiram no caminho, mas que não puderam ser alimentadas nesta ocasião.

Aquilo que nomeio enquanto “**Docência afro-feminina**” é fruto de um acúmulo histórico, cultural, político e afetivo iniciado e corporificado por milhares de mulheres negras, algumas das quais fundamentaram esta pesquisa como bell hooks (2017; 2020; 2021; 2022), Carolina Pinho (2022), Tainá Melo (2020), Leudiane Oliveira (2022), dentre tantas outras. Foi o registro dos saberes e práticas por/dessas mulheres que fortaleceu minha lente de análise para, no campo da educação, reconhecer práticas de docentes negras que rompem com formas opressoras de ensino e pesquisa.

A docência afro-feminina não é um reflexo direto da condição de gênero e raça de alguém, mas sobretudo uma práxis consciente e conectada com a experiência de ser e estar no mundo enquanto mulher negra, compreendendo que essa experiência se desdobra considerando a cisgeneridade ou a transgeneridade, territórios, religiosidade, orientação sexual etc. O que quero dizer é: nem toda professora negra é uma docente afro-feminina, pois nem todas entrelaçam bases teórico-práticas sinalizadas na estrutura deste estudo. Bem como a Docência Afro-Feminina não pretende ser o bálsamo homogeneizador das práticas de todas as mulheres negras. Que as ancestrais me livrem de ser pretensiosa (e anticientífica) assim!

Mergulhar nas narrativas dessas mulheres para aproximar-me de sua docência iluminou a importância de não somente relatar sua práxis, mas de compreender suas identidades e formações escolares. Esses elementos foram fundamentais para ouvir, sentir e esboçar a Docência Afro-Feminina de Rosa Negra, Ayana e Ayó. Ao ouvir seus relatos, pude perceber que elas se tornaram negras mais de uma vez em suas trajetórias, ora pela discriminação racial, ora pelo exercício orgulhoso e autônomo de autodefinição (Hill Collins, 2019) étnico-racial. A autodefinição possibilitou que as mulheres desenvolvessem seu senso crítico acerca da população negra brasileira/guineense a partir da compreensão de suas próprias experiências de vida e a consciência de que pessoas negras ainda são vítimas de violência racial, de modo que é inegociável que sua práxis atue no combate dessa opressão, além de confrontar também o machismo e outras violências que estruturam a sociedade capitalista.

No exercício da Escrivivência *evaristiana* (Evaristo, 2020), foi possível entrelaçar os fios das três narrativas das protagonistas deste estudo. Guiada pela perspectiva da Pesquisa centrada em sujeitos (Kilomba, 2019), pude exercitar uma construção de dados sensível e comprometida com os saberes e sentimentos que elas compartilharam comigo.

A partir das narrativas de cada uma, foi possível identificar elementos da Pedagogia Feminista Negra, cuja base teórica principal entrelaça as contribuições de Carolina Pinho (2022) e bell hooks (2017; 2020; 2021), a pontuar: o diálogo como fundamento da práxis docente, a interseccionalidade como paradigma na seleção dos seus referenciais teóricos e mediação das aulas, o diálogo profundo com o feminismo negro através da valorização de escritos e experiências de mulheres como Audre Lorde, Azoilda Trindade, Lélia Gonzalez e bell hooks, a percepção da sala de aula como um espaço de nutrição de axé – conceito que acessamos através da narrativa de Ayó (2024) – que congrega elementos como o entusiasmo, a amorosidade, a alegria e o prazer, a valorização de saberes subjugados pela sociedade racista e patriarcal, o incentivo do uso da experiência vivida como forma de diálogo com o conteúdo abordado e o compromisso com um projeto de sociedade livre de todo e qualquer tipo de violência e opressão, onde todas as pessoas vivam com dignidade, alegria e bem-estar.

Desse modo, minha hipótese inicial, de que o diferencial que eu observava na práxis docente/intelectual das professoras negras com quem tive contato na UNILAB advinda de suas aproximações com o pensamento feminista negro, se confirma, uma vez que apresentei elementos que dialogam com o arcabouço da pedagogia feminista negra, sendo essa concepção de educação um fruto do pensamento e das práticas de mulheres negras. O movimento de pesquisa e o exercício de construção de dados fez com que eu nomeasse o que observei enquanto **“Docência afro-feminina”**.

Essa práxis, entretanto, não se esgota aqui: pelos limites do tempo do mestrado e da pesquisa em si, além de questões humanas como o cansaço, a fadiga e perdas que vivi nesse percurso, desejo aprofundar esse conceito no futuro e sistematizar de forma mais detalhada a práxis de outras docentes afro-femininas, em um diálogo estruturado com a teoria e a prática do ensino. Minha hipótese agora é de que há uma Didática Afro-feminina e em breve vou descobrir se ela se confirma – ou se irá mudar. Na forma popular do povo cearense falar, essa é a pedra que vou cantar em meus próximos caminhos de pesquisa e docência.

Em relação aos objetivos, foi possível analisar os fundamentos epistemológicos das práxis das protagonistas e comprovar que sim, elas se articulam com o pensamento feminista negro a partir de relatos em relação a suas referências e suas compreensões acerca da intelectualidade negra, inclusive as suas.

A partir disso, compreendi que a forma como essas mulheres vivenciam sua docência é permeada por práticas de justiça, amorosidade e luta por uma sociedade sem violências e opressões.

Essa prática tem elementos fundamentais da pedagogia feminista negra, a citar: o diálogo, a amorosidade, o entusiasmo, a ancestralidade, a concepção da sala de aula enquanto uma comunidade, o reconhecimento e valorização de diferentes pessoas e saberes e o reconhecimento da experiência como indissociável no processo de ensino e aprendizado.

Como já havia mencionado, essa pesquisa foi minha vida durante mais de dois anos. Através dela eu conheci outros lugares e outras pessoas, tive acesso a saberes que nunca imaginava e me reconheci enquanto pesquisadora e intelectual. Ela é, também, uma bússola que espero consultar sempre que precisar lembrar a professora que tenho me tornado; não pelo que escrevi, mas principalmente pela riqueza das narrativas de Rosa Negra, Ayana e Ayó.

Não é exagero revelar que a pedagogia feminista negra, as mulheres negras, salvam minha vida, me fazem acreditar e não me deixam desistir de lutar por uma educação e uma sociedade inclusiva, justa e amorosa. O feminismo negro não me deixa parar de acreditar no amor revolucionário. Sem isso, por mais bíblico (e, portanto, irônico) que possa soar, eu não sou nada.

A docência afro-feminina é mais que um conceito; é uma ação, um movimento de esperança combativo contra o conservadorismo, o obscurantismo, a violência, a desigualdade, o medo, a fome, o abandono, a solidão. Com elementos que subvertem a docência e negam o mecanicismo de nossa desumanização, fundamentada pela pedagogia feminista negra, a docência afro-feminina é uma alternativa para todas as mulheres negras – protagonistas desta práxis – que acreditam que a educação deve acolher toda e qualquer pessoa, além de lutar por uma sociedade que seja gentil para todas as pessoas.

Por fim, por ocasião da revisão da versão final dessa dissertação (no mês de junho de 2025, um mês e meio após sua defesa), compartilho com vocês que me tornei docente universitária em 2025, assumindo uma posição de professora temporária no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (a casa que me formou). O caminho é longo e árduo, eu sei, mas apesar do cansaço, tem sido delicioso dividir meu tempo e aprendizado com algumas turmas incríveis e engajadas na UECE. Em breve, quem sabe, compartilho com vocês um pouco mais dessas experiências da docência afro-feminina.

Respondendo a provocação que abre essa seção, afirmo que ser uma pedagoga feminista negra ou docente afro-feminina é fruto de um movimento de autodefinição consciente, profundamente político, coletivo, crítico e respeitoso com os saberes das mulheres negras plurais que constroem esse mundo – e isso é maior que qualquer diploma.

Pela humanização das docentes negras, por mais mulheres negras no ensino superior, por melhores condições de vida e trabalho e pela valorização da docência e do bem-viver em todos os níveis e modalidades de ensino: esse é meu lema, essa é minha bandeira, esse é um ideal que ninguém pode usurpar de mim.

## **EPÍLOGO: MULHERES NEGRAS SE MOVIMENTAM COM OS BATUQUES, AO SABOR DO VENTO**

Longe das normas e regras (muitas das quais quebrei sem pedir licença ou desculpa), para iluminar as leitoras, compartilho uma imagem que ficou gravada em meu corpo-coração na ocasião de um reencontro casual com as três participantes da pesquisa. Era um dia de pré-carnaval no mês de fevereiro deste ano e eu fui assistir ao ensaio aberto de um dos grupos de Maracatu que desfilam anualmente no ciclo carnavalesco de Fortaleza. Durante todo o percurso até o local, eu pensava nas palavras que ouvi de Ayó certa vez, de que a experiência negra deve ser sentida no corpo. E lá fui eu sentir!

Logo na chegada era possível ver muitas pessoas, em uma grande diversidade: de gênero, raça e movimento. Muitos sorrisos, abraços, conversas animadas e cerveja sendo bebida enquanto a banda se preparava para começar. Silêncio, quase que coreografado, e um dos puxadores do Maracatu começou a falar no microfone. Quando a banda terminou de se posicionar, os tambores começaram a emitir som e avistei Ayó. Feliz, plena, cantando junto com a banda e o público, pura energia. Nos abraçamos na felicidade do reencontro, na alegria que a noite reservava.

Depois de alguns minutos, no meio das pessoas que dançavam, estava ela: Rosa Negra. Dançando e cantando junto ao Maracatu, ela se juntou a um grupo de mulheres negras que se movimentava, os passos coreografados, o suor brilhando na testa, os sorrisos quando outra mulher negra se juntava àquele balanço. Era inacreditável que aquela coincidência estava acontecendo, sem combinados ou acordos, aquele encontro naquele lugar. Ao final da música, o abraço em Rosa Negra, a alegria e as novidades desde aquele dia em que a entrevista foi realizada. Foi quando ela disse “você viu Ayana? Ela tá por aqui!”.

Não foi preciso andar muito para avistar aquela mulher que se movimentava ao som da música que havia começado. O brilho nos olhos, o sorriso largo e inconfundível. As três ali, dançando e cantando. Minutos depois, foi possível ver Rosa Negra e Ayana se cumprimentando com afeto e cordialidade, abraços e sorrisos. Existe um misticismo acerca das intelectuais negras, da pessoa intelectual em si. Em nossa caminhada, admirando-as, às vezes esquecemos de sua humanidade; nos

escapa, mesmo sem querer, que elas não são “apenas” professoras ou cientistas, orientadoras, coordenadoras, construtoras de conhecimento.

As mulheres negras, ainda hoje, são eivadas de sua humanidade, tanto através da violência quanto por meio de colocá-las em um pedestal como seres que não podem exercer nada além de uma função social pré-definida. Em contrapartida, quando retratadas em gozo, as mulheres negras sofrem hipersexualização ou são vistas apenas como figuras de entretenimento. Na realidade elas são múltiplas: estão nas salas de aula, nas feiras, nas organizações de bairro, deixando crianças na escola, escrevendo livros, cantando, tecendo redes, compondo músicas, fazendo poesia, pintando, dançando, desejando uma existência digna de ser vivida.

O vislumbre das três mulheres além da UNILAB, como pessoas que dançam e cantam, me deixou emocionada, pois foi a concretude do que reivindico para nós, mulheres negras: o direito à vida plena, à humanização. Sobre os caminhos e suas possibilidades, os ventos trazem renovação: Ayana foi aprovada recentemente como professora efetiva na UNILAB, Ayó está trabalhando na redação de seu primeiro livro e Rosa Negra tem redescoberto o prazer em tornar-se intelectual. Para elas, pura vida. Para nós, o vislumbre de que nosso projeto de sociedade continua tendo sentido.

## REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. 2019.

ALMEIDA, Djaimilia Pereira de. **O que é ser uma escritora negra hoje, de acordo comigo – Ensaios**. São Paulo: Todavia, 2023.

ASANTE, Molefi Kate. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaios Filosóficos**, Volume XIV– Dezembro/2016. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi\\_kete\\_asante\\_-\\_afrocentricidade\\_como\\_cr%C3%ADtica\\_do\\_paradigma\\_hegem%C3%B4nico\\_ocidental.\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_a\\_uma\\_ideia.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/molefi_kete_asante_-_afrocentricidade_como_cr%C3%ADtica_do_paradigma_hegem%C3%B4nico_ocidental._introdu%C3%A7%C3%A3o_a_uma_ideia.pdf). Acesso em: 25 set. 2024.

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

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília, DF : Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument). Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text)

=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.. Acesso em: 27 set. 2014.

CARDOSO, Carlos. Da possibilidade das ciências sociais em África. In: **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas**. SILVA, et. al (Org). Dakar: CODESRIA, 2012. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44201/1/Uma%20perspectiva%20cosmopolita%20sobre%20os%20estudos%20africanos\\_85-108.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44201/1/Uma%20perspectiva%20cosmopolita%20sobre%20os%20estudos%20africanos_85-108.pdf). Acesso em: 26 set. 2023.

CARVALHO, Francidéia Gomes de Sousa. **Trajetórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista**. Dissertação (mestrado). 144 fls. UESPI. Programa de Pós Graduação em Ensino de história. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725405>. Acesso em: 14 ago. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DUARTE, Constância Lima, NUNES Isabella Rosado (Org). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed., Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901>. Acesso em: 08 de nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. DUARTE, Constância Lima, NUNES Isabella Rosado (Org). 1. ed., Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. RIOS, Flavia (Org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. 2020, Rio Janeiro: Zahar.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. p. 117-132, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702008000500006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006) & lng= en\ nrm=iso. Acesso em fev. de 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020a.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, 3(2), 464. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%x>. Acesso em: 10 jul. 2024.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2020b.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura de lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Os usos da raiva: mulheres negras reagem ao racismo. In: **Irmã Outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo : Atlas 2003.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Portugal: 2014.

MESQUITA, Tayná Victória de Lima. Decolonizando o eu: reflexões a partir de um ponto de *vida* negro. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayna (Org). **Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Jónata Ferreira de. NACARATO, Adair Mendes. A ENTREVISTA NARRATIVA: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima, NUNES Isabella Rosado (Org). 1. ed., Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

OLIVEIRA, Livia Raquel Da Silva. **Escrevivência de uma mulher negra no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará**. 2023. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2023) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=110727>. Acesso em: 30 de setembro de 2024

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Brasileira de História da Educação**. N. 4. jul-dez, 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/de\\_sigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/de_sigualdades_educacionais_eja.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

PAULINO, Rosana. Meu modo de pensar é um pensar coletivo/ antes de estar em mim, já estive nelas. **Publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo: coreografias do impossível**. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023.

PINHO, Carolina. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayna (Org). **Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, 2022.

POLETO, Ana Cláudia Servilha Martins; RAMOS, Celiomar Porfírio Ramos; PINTO, Jesuino Arvelino; ALMEIDA, Marinei (Org.). **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 16, n. 44, 2023. DOI: 10.30681/rln.v16i44.11604. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11604>.. Acesso em: 30 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

**RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR CONSUNI Nº 3, DE 4 DE DEZEMBRO DE 2020.**

Aprova o texto definitivo do novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Disponível em: <https://Unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Estatuto-Unilab-Dez.2020.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SANTOS, Alessandra Barbosa. Mulheres negras, ensino superior e sucesso profissional: enfrentando o racismo. **Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 3, n. 2, p. 143-173, Mai./Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2377>. Acesso em: 03 jan. 2023.

SIQUEIRA, Andressa Ângela; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. Da presença de mulheres negras no ensino superior e na docência superior. **Educação, Escola & Sociedade**. Montes Claros (MG), Brasil, v. 16, n.18, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/6064>. Acesso em: 10 fev. 2023.