

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**TRANÇA DE GENTE: Mulheres Negras e relações  
intergeracionais na superação do racismo.**

**Doutoranda:** Daniela Mara Gouvêa Bellini

**Orientadora:** Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**TRANÇA DE GENTE: Mulheres Negras e relações  
intergeracionais na superação do racismo.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência para obtenção do título de doutora em educação, na área de concentração Educação / Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas, sob orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

**SÃO CARLOS – 2022**

Bellini, Daniela Mara Gouvêa

Trança de gente: mulheres negras e relações intergeracionais na superação do racismo. / Daniela Mara Gouvêa Bellini -- 2022. 110f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Roseli Rodrigues de Mello

Banca Examinadora: Andrea Khalfaoui Larrañaga, Blas Segovia Aguilar, Fabiana Marini Braga, Marciele Nazaré Coelho, Maria Walburga dos Santos

Bibliografia

1. Educação escolar. 2. Mulheres negras. 3. Solidariedade intergeracional. I. Bellini, Daniela Mara Gouvêa. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Daniela Mara Gouvêa Bellini, realizada em 30/08/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Khalfaoui Larrañaga (UnED)

Prof. Dr. Blas Segovia Aguilar (UCO)

Profa. Dra. Marciele Nazaré Coelho (CIS)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (bell hooks)*

*Dedico este trabalho a todas as mulheres e meninas negras que acreditam diariamente no poder transformador do amor, na solidariedade feminina e no diálogo igualitário para a superação do racismo, sexismo e outras desigualdades sociais.*

## *Agradecimentos*

Este trabalho é fruto de um sonho coletivo, meu, de familiares e amigas. O que fazia brilhar os olhos das minhas ancestrais se torna realidade neste breve momento. Portanto, agradeço:

À minha mãe Josefa, que é meu exemplo de vida, esperança, respeito e amor. Sem ela, com sua fé inabalável, seria impossível escrever essas palavras. Sou grata por sempre acreditar em mim e nos meus sonhos.

Ao meu pai Ricieri (*em memória*), que faleceu durante o processo de construção deste trabalho, mas se faz presente nas boas lembranças que sempre carregarei comigo.

Aos meus irmãos e irmãs que tanto amo, agradeço pela cumplicidade e carinho.

Ao amor romântico, que todas as pessoas possam ter um amor livre de violência e dialógico.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que acompanharam de perto todo o processo de trabalho desta tese e que nunca duvidaram da minha capacidade de ensinar e aprender. Às boas amizades que são fundamentais em nossas vidas!

Às minhas companheiras de luta, as Promotoras Legais Populares de São Carlos, por me incentivarem desde o começo dessa jornada.

Às crianças da educação infantil em que sou professora, por darem sentido e a energia necessária para a conclusão deste trabalho.

À Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, pela orientação durante toda a minha trajetória acadêmica, em especial pelo caminho percorrido durante a construção desta tese. Agradeço por sua amizade, paciência, amorosidade, esperança e compromisso ético e científico.

Ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Gomes Bento (*em memória*), por sempre me apoiar, fazer as críticas quando necessárias e acreditar que eu poderia realizar meus sonhos.

À Profa. Dra. Petronilha B. G e Silva, pela leitura crítica e reflexiva sobre o trabalho na qualificação, para que este contribuísse ao que propus realizar. Agradeço também a Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, a Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, a Profa. Dra. Marciele Nazaré Coelho, a Profa. Dra. Andrea Khalfaoui Larrañaga e o Prof. Dr. Blas Segovia Aguilar, pela disponibilidade e contribuições na banca de defesa da tese, para que este trabalho avançasse com o devido rigor ético e científico.

Ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), pela possibilidade de sempre proporcionar novas aprendizagens permeadas pelo respeito, diálogo e transformação pela ciência.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, que contribuíram no processo de aprendizagem da minha vida acadêmica.

À Universidade de Córdoba/Espanha, por ter me acolhido com tanto respeito, carinho, amorosidade e ciência durante minha mobilidade acadêmica de fevereiro a julho de 2022.

Às professoras e aos professores do CREA, da Universidade de Barcelona/Espanha, que me receberam e contribuíram com indicações de caminhos científicos, sociais e pessoais no percurso trilhado nesta tese para a superação das desigualdades.

Ao programa de mobilidade acadêmica Erasmus, que financiou meus estudos na Universidade de Córdoba, na Espanha, colaborando no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na pós-graduação.

E por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento concedido para a realização desta pesquisa.

*Muito obrigada!*

## RESUMO

A tese intitulada “*TRANÇA DE GENTE: Mulheres Negras e relações intergeracionais na superação do racismo*” teve como objetivo investigar como se dá a solidariedade intergeracional em três famílias com gerações diferentes entre mulheres e meninas negras. Sendo baseado nas obras de Paulo Freire e bell hooks e fundamentado no conceito de aprendizagem dialógica de Ramón Flecha, foi possível apresentar conceitos-chave para este trabalho: amor, educação, sonho e ciência. O feminismo dialógico também é chave nas análises dos diálogos e histórias de vidas aqui apresentados. Tendo como base metodológica a pesquisa comunicativa, este trabalho contou com entrevistas comunicativas em profundidade e conselho assessor, técnicas de coleta e validação da análise dos dados. Os dados foram coletados em época de pandemia de COVID-19, sendo de forma virtual para que as participantes da pesquisa e a pesquisadora não fossem colocadas em risco de contaminação e foram analisados a partir de duas dimensões: excludentes e transformadoras. No caso desta pesquisa, os elementos excludentes foram as barreiras encontradas pelas mulheres para efetivação de direitos e promoção de uma maior igualdade social, enquanto os elementos transformadores foram os que as auxiliaram a superar as barreiras encontradas para a escolarização e o enfrentamento ao racismo. As entrevistas comunicativas em profundidade revelaram que a educação escolar é um fator de proteção social para as mulheres e meninas negras, pois ao terem acesso aos conteúdos como matemática, leitura, escrita, história, geografia, ciências, educação antirracista, etc. conseguem dar respostas efetivas para a superação e a prevenção do racismo, também indicam que quando uma mulher negra é fortalecida e apoiada por meio da solidariedade intergeracional, ela sente a necessidade de também ser solidária com as outras mulheres negras a sua volta e com as próximas gerações. Por fim, revelam que a solidariedade intergeracional entre mulheres negras garante uma alta escolaridade, melhores condições de vida e respostas imediatas às situações de racismo. De maneira geral, as vozes das mulheres e meninas negras contribuíram para o avanço na compreensão social, cultural e educacional sobre as dimensões excludentes e transformadoras na vida de mulheres e meninas negras, focando na solidariedade intergeracional e como as relações entre elas são estabelecidas.

**Palavras-chaves:** Educação escolar. Mulheres negras. Solidariedade intergeracional. Racismo. Igualdade de diferenças.

## ABSTRACT

The thesis entitled “TRANCE OF PEOPLE: Black Women and intergenerational relations in overcoming racism” has the goal to investigate how intergenerational solidarity takes place in three families with different generations among black women and girls. Being based on the work of Paulo Freire and bell hooks, and founded on Ramón Flecha’s concept of dialogical learning, it was possible to present key concepts for this work: love, education, dream and science. The dialogical feminism is also key in the analysis of the dialogues and life stories presented here. Having communicative research as methodological basis, this work relied on communicative in-depth interviews and advisory board, techniques for data collection and validation of data analysis. The data were collected during the pandemic season of COVID-19 in a virtual way, so that the research participants and researcher would not put at risk of contamination, and were analyzed from two dimensions: exclusionary and transformative. In the case of this research, the exclusionary elements were the barriers encountered by the women for effectuation of rights and promotion of a greater social equity, -while the transformative elements were those that helped them overcome the barriers encountered to schooling and to the confrontation of racism. The communicative in-depth interviews revealed that the school education is a social protection factor for the black women and girls, for when they have access to contents such as mathematics, reading, writing, history, geography, sciences, anti-racist education etc. they are able to give effective answers to overcome and prevent racism, they also indicate that when a black woman is strengthened and supported by intergenerational solidarity, she feels the need to also be in solidarity with other black women around her and with the next generations. Finally, they reveal that the intergenerational solidarity among black women ensures high schooling, better living conditions and immediate response to situations of racism. Overall, the voices of black women and girls contributed to advancing social, cultural and educational understanding about the exclusionary and transformative dimensions in the lives of black women and girls, focusing on intergenerational solidarity and how the relations between them are established.

**KEYWORDS:** School education. Black women. Intergenerational solidarity. Racism. Equality of differences.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: MINHA HISTÓRIA, NOSSA HISTÓRIA.....</b>	<b>12</b>
1.1. NOSSA HISTÓRIA, IDENTIDADE E LUTAS .....	14
1.2. NÓS: MULHERES NEGRAS, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E FEMINISMO .....	21
<b>2. LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA.....</b>	<b>27</b>
2.1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	27
2.2. APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....	32
2.3. AS OUTRAS MULHERES E O FEMINISMO DIALÓGICO.....	35
<b>3. AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PESQUISA COMUNICATIVA.....</b>	<b>40</b>
3.1. METODOLOGIA COMUNICATIVA.....	41
3.1.1. <i>TÉCNICAS DE COLETA</i> .....	44
3.1.2. <i>PARTICIPANTES DA PESQUISA</i> .....	46
3.2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	48
<b>4. TRANÇA ENTRE MULHERES: DIALOGANDO E REMEMORANDO .....</b>	<b>50</b>
4.1. FAMÍLIA 1 .....	50
4.2. FAMÍLIA 2 .....	56
4.3. FAMÍLIA 3 .....	59
4.4. O QUE AS HISTÓRIAS NOS ENSINAM: ANALISANDO OS PERCURSOS .....	64
<b>5. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS.....</b>	<b>67</b>
5.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	68
5.2. MULHERES NEGRA E COTIDIANO.....	77
5.3. SOLIDARIEDADE INTERGERACIONAL, APOIO E FORTALECIMENTO ...	82
5.4. TRANÇANDO SOLIDARIEDADE E CONHECIMENTOS DAS DIFERENTES GERAÇÕES DE MULHERES E MENINAS NEGRAS.....	87
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITES DA PESQUISA.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplo de Nível básico de análise comunicativa: categorias e dimensões excludentes e transformadoras .....	45
--	----

Tabela 2 -Nível básico de análise comunicativa: categorias e dimensões excludentes e transformadoras .....	88
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil da família 1 .....	47
Quadro 2: Perfil da família 2 .....	48
Quadro 3: Perfil da família 3 .....	48
Quadro 04: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das mulheres negras mais velhas .....	69
Quadro 05: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das mulheres negras mais jovens .....	72
Quadro 06: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das meninas negras .....	75
Quadro 07: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das mulheres negras mais velhas.....	77
Quadro 08: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das mulheres negras mais jovens .....	79
Quadro 09: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das meninas negras .....	81
Quadro 10: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das mulheres negras mais velhas.....	82
Quadro 11: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das mulheres negras mais jovens .....	84
Quadro 12: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das meninas negras .....	86

## 1. INTRODUÇÃO: MINHA HISTÓRIA, NOSSA HISTÓRIA

Esta tese de doutorado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e é fruto de três linhas de pesquisas do núcleo de pesquisa ao qual pertencço, Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São elas: Prevenção de Violência de Gênero, Educação Antirracista e Comunidades de Aprendizagem.

O interesse pelo tema surgiu ao repensar a minha trajetória educacional, como eu a trilhei e quem nela me acompanhou. Ser uma mulher negra, de classe popular e com alta escolaridade, fez-me pensar como as outras mulheres passaram e passam pelas mesmas histórias de vidas, algo que é chave e a isso que me dediquei nesta pesquisa.

O processo escolar da maioria das meninas negras é marcado pelas ações racistas das outras crianças e pela omissão das professoras na solução do problema (CONSTANTINO, F., 2016). Quem está socorrendo estas meninas fora da escola, já que a instituição não está cumprindo seu papel social? Neste trabalho, parte-se da suposição de que as mulheres negras mais velhas e mais experientes vão nos ensinando a lidar com algumas situações que nos permitem continuar a caminhar em direção ao sucesso escolar. Afirmando isso, pois, sem o amor, a paciência, a esperança e a força de minha mãe, eu não teria concluído o ensino básico e tampouco ingressado na vida universitária.

Em 2009, ao entrar na graduação em Pedagogia da UFSCar, tinha certeza que as feridas, em mim causadas pelo racismo, já estavam cicatrizadas; mas elas se abriram mais naquele momento. Eu senti que retornava ao primário, um lugar que era composto majoritariamente por pessoas brancas e que, aparentemente, não se importavam com gênero e raça. Na universidade, algumas pessoas me olhavam como mais uma cotista, enquanto outras, como eu realmente era e que, portanto, merecia estar na universidade, ser uma estudante de graduação.

Na universidade, cursei a disciplina de Feminismo Dialógico e, na sequência, a disciplina de Educação das Relações Etnicorraciais, disciplinas que foram fundamentais para aprofundar meus conhecimentos como profissional da educação e também aguçar meu olhar sobre o mundo que vejo e vivo.

Em 2010, ingressei no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE<sup>1</sup> como estagiária no Grupo de Ação e Estudos de Gênero e Feminismo Dialógico, que desde 2020 mudou sua nomenclatura para Grupo de Prevenção de Violência de Gênero e Educação Antirracista. Nesta linha, pude participar como bolsista de extensão em um projeto denominado “*Economia Solidária e Aprendizagem Dialógica em Assentamentos Rurais: práticas econômicas, culturais e educativas com organizações produtivas de mulheres*”, que tinha como objetivo geral promover atividades educativas e econômicas, na perspectiva da economia solidária, visando à autonomia feminina, geração de trabalho e renda e ao enfrentamento da violência contra a mulher do campo.

Este projeto de extensão fez com que me conectasse diretamente com as mulheres assentadas, em sua maioria, negras e sem escolaridade, como a minha avó. Havia encontros semanais de duas horas de duração nos quais realizamos a Tertúlia Literária Dialógica, para ler e compartilhar reflexões a partir de textos de literatura clássica universal. Criada em 1978, por um educador e um grupo de estudantes da Escola de Educação de Pessoas Adultas de *La Verneda de Sant Martí* em Barcelona, na Espanha, as Tertúlias Literárias Dialógicas são encontros semanais, com horário, dia e local fixos, tendo a duração de uma a duas horas e envolvendo a leitura de textos da literatura clássica universal, compartilhados entre as participantes por meio de diálogo igualitário (FLECHA, R., 1997).

Estar em contato com este projeto de extensão aprofundou meu conhecimento sobre a aprendizagem dialógica, que é um conceito elaborado por Ramón Flecha, junto ao *Community Of Researchers On Excellence For All (CREA)*, da Universidade de Barcelona, na Espanha. Tratarei deste conceito no capítulo 2 da tese.

Também naquele momento, pude aprofundar os estudos referentes às relações étnicas e raciais junto a algumas pesquisadoras do NIASE; já havia ações em escolas públicas do município e alguns trabalhos publicados pelo Núcleo. Concomitantemente, junto ao coletivo feminista do município do qual faço parte, Promotoras Legais

---

<sup>1</sup> O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas. Diante dos desafios da Nova Modernidade (Sociedade da Informação, multiculturalismo, reflexividade e novas exclusões), o NIASE busca identificar fatores transformadores e excludentes que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludentes (extensão). Informação retirada do site: [www.niase.ufscar.br](http://www.niase.ufscar.br).

Populares de São Carlos, para além das questões de violência contra a mulher, também trabalho sobre o movimento de mulheres negras e o feminismo negro.

Neste percurso, fui descobrindo que não se tratava apenas da minha história, mas sim da nossa história: mulheres negras vindas de famílias negras ou multirraciais, que enfrentam o racismo que nos impede de acesso aos bens sociais e culturais; mas que também se encontram com a solidariedade de outras mulheres e homens, para conseguir superar barreiras que, solitariamente, seriam intransponíveis.

### 1.1. NOSSA HISTÓRIA, IDENTIDADE E LUTAS

Vivemos em um país que acredita que há um bom convívio entre a população branca, negra e indígena, ao propalar uma falsa democracia racial, onde brancos, negros, indígenas e amarelos teriam condições iguais de circulação na sociedade e no usufruto de seus bens. Porém, tal democracia racial não existe; as relações raciais no Brasil são tensionadas e conflituosas a todo momento, pois a cor da pele e a etnia funcionam como marcadores sociais e definem quem tem mais ou menos acesso aos direitos fundamentais para viver com dignidade (IANNI, O. 1987).

O Brasil é um país extenso e populoso, segundo o IBGE (2022) somos 212 milhões de habitantes, sendo 56,2% de negros (pretos e pardos), 42,7% de brancos, 0,7% de amarelos (orientais e asiáticos) e 0,4% de indígenas. Munanga e Gomes (2016) definem o Brasil como um país com grande diversidade sociocultural em termos religiosos, musicais, artísticos, culinários etc. Ao responderem à pergunta do que nos torna brasileiras e brasileiros argumentam que nossa realidade é tão complexa que não há algo único, portanto, se faz necessário aprender e conhecer toda a história e cultura de vários povos que aqui habitavam e habitam.

Ainda, Munanga e Gomes (2016) argumentam que a identidade brasileira é composta por memórias e histórias de várias versões, dos navegadores portugueses que se consideram descobridores ao chegar no ano de 1500 e da população que aqui já habitava e que foi explorada e violentada com a chegada daqueles. Para os portugueses, as pessoas que aqui moravam eram chamadas de índios e/ou bestas, porque alegavam que elas não tinham capacidade intelectual, não tinham religião, não tinham organização política, andavam nuas, não cultuavam um único Deus e sacrificavam humanos, além da diferença física, como a cor da pele e os traços morfológicos. Depois de um tempo, foram considerados humanos, mas inferiores aos europeus – lembrando que além dos portugueses, disputaram terras brasileiras os holandeses e os espanhóis.

As diferenças físicas dos indígenas não poderiam ser alteradas, porém os portugueses apostaram na aculturação para tornar a alma destas pessoas em “alma branca”. Esta aculturação, chamada de missões civilizatórias, consistiu em ensinar a língua portuguesa, ensinar a como se comportarem, ensinar a acreditarem em um único deus e também a obedecerem às leis impostas pelos portugueses. Munanga e Gomes (2016) relatam que a intenção verdadeira dos portugueses era lucrar com a exploração da nova terra “descoberta”, porém, sem a possibilidade de trazer força de trabalho de Portugal, iniciaram o processo de escravidão da população indígena. Os indígenas eram obrigados a trabalhar sem remuneração e eram utilizados como força animal de trabalho. A população indígena tentou resistir ao processo de escravidão fugindo para as matas, que eram sua casa e forma de proteção, por conhecerem o território, mas os portugueses utilizaram meios como cães farejadores e armas de fogo para os encontrar. Neste processo de resistência, houve genocídio da população indígena por meio de mortes diretas, ou de contaminação por doenças trazidas pelos europeus às terras de cá.

Com o genocídio e a resistência da população indígena à escravidão, inicia-se o tráfico negreiro, com o sequestro de milhões de africanos, que foram escravizados para fornecer força de trabalho para a exploração das terras brasileiras, por meio de muita violência e morte.

Segundo Abdias Nascimento (2016), é impossível calcular com exatidão o número de africanos que foram traficados e escravizados no Brasil; porém, estima-se, no mínimo, que tenham sido quatro milhões. Munanga e Gomes (2016) indicam que na metade do século XVII, a população branca (imigrantes europeus) era de aproximadamente 1,3 milhões, sendo um total de 35% da população, portanto, a maior parte era de origem indígena e africana.

Abdias Nascimento (2016) afirma que o processo de escravidão dos africanos no Brasil foi permeado por lágrimas, sangue, suor e martírio. A partir de 1530, na história, já surgem indícios dos africanos explorados e o comércio destes para trabalhar como força animal nas plantações de cana-de-açúcar, inicialmente no Nordeste e depois até o Sul, com um destaque para a exploração de ouro e diamantes em Minas Gerais. O autor explicita que o papel do negro escravizado foi contundente na história econômica do país.

Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia

branca (NASCIMENTO, A., p. 59, 2016).

Durante séculos, os portugueses desfrutaram de um sistema escravocrata, alegando ter caráter humanista o processo de violência e morte, para fortalecer a economia e enriquecer os próprios portugueses. Há uma crença que indica a passividade dos africanos escravizados e isso não condiz com a realidade.

A história dos negros no Brasil foi e é marcada por estratégias, luta e organização; este processo pode ser chamado de resistência negra, como indicam Munanga e Gomes (2016). Essa resistência contra a escravatura foi realizada por revoltas, abandono de fazendas, abortos, quilombos, organizações religiosas etc.

A escravização também foi marcada pelo estupro e exploração sexual das mulheres negras. Abdias Nascimento (2016) traz um dado de que havia uma mulher para cinco homens na época do tráfico negreiro. A mulher africana escravizada era explorada sexualmente pelo senhor escravocrata. Lélia Gonzalez (2020) afirma que esta violação das mulheres negras serviu de argumento para algumas pessoas fundamentarem teorias de que o racismo não existe e fortaleceu o mito da democracia racial. As mulheres negras foram exploradas em todos os sentidos: força de trabalho nas plantações, força de trabalho doméstico, babás de crianças brancas sendo forçadas a serem amas de leite destas e exploradas sexualmente pelo senhor da casa grande.

Lélia Gonzalez ainda afirma:

É por aí que a gente deve entender que esse papo de que a miscigenação é prova da “democracia racial” brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é “mulher fácil”, de que é “boa de cama” (mito da mulata) etc. e tal (GONZALEZ, L., p. 184, 2020).

No mesmo sentido, Sueli Carneiro (2011) argumenta que a miscigenação foi um instrumento eficaz para o embranquecimento da população brasileira. A mistura das raças poderia afinar e/ou eliminar traços da negritude a fim de ficarem mais próximos da beleza branca europeia. Algo que, no imaginário social, indicaria uma melhor aceitação, ou um descolamento da imagem de uma pessoa negra que a sociedade discrimina, maltrata, violenta e mata.

Nesta mesma linha de discussão, Nilma Lino Gomes (2020) aponta o processo de rejeição e aceitação do ser negro no Brasil, que perpassa como vivemos a infância, adolescência, juventude e vida adulta. Vamos aprendendo durante nossa vida que tudo

relacionado ao passado da população negra é ruim, violento e feio. Não ensinamos as belezas, culturas, ciências, conhecimentos e resistência às pessoas negras e brancas, o que faz o processo de tornar-se negro no Brasil algo doloroso e complexo. Ainda, a autora afirma que tanto a aceitação quanto a rejeição do ser negro é algo além da racionalidade, pois necessariamente passa pelo corpo negro, sua cor e cabelo. O corpo e o cabelo são visíveis e podem aproximar ou afastar a pessoa do polo negro ou branco. Encontrando-se com os debates sobre colorismo, realizados nos Estados Unidos, para explicar a incidência de maior ou menor discriminação a negros, e maior ou menor oportunidades sociais frente ao tom mais escuro ou mais claro da pele (DIXON; TELLES, 2017), o debate da cor da pele, no Brasil, passa pela classificação dos descendentes de africanos por pretos e pardos, formando o grupo denominado pelo IBGE de negros.

Daflon, Carvalhaes e Feres Júnior (2017) abordam como, em comparação aos negros, a eliminação ou suavização dos traços negros nos chamados pardos no Brasil<sup>2</sup> produz efeitos importantes a serem considerados. Além de visualizarem, no *survey* por eles aplicado, que pretos e pardos pobres relatam, no geral, o mesmo tipo de discriminação e de exclusão social, quando se trata das camadas de maior escolaridade e maior poder aquisitivo as pessoas pardas são mais aceitas em meio branco, uma vez que as elites escolares e econômicas do país são brancas. Também evidenciam que na auto identificação, tanto de pretos como de pardos, como negros, as pessoas de maior escolaridade são as que mais assumem sua identidade, fazendo a autora e os autores relacionarem alta escolaridade com consciência de sua identidade e sua luta.

Sueli Carneiro (2011) argumenta que os negros de pele clara e retinta são vítimas do racismo brasileiro; enquanto os de pele clara passam pelo conflito do pertencimento racial dentro e fora do contexto familiar de se reconhecer ou não como afrodescendente, os de pele retinta não tem dúvidas sobre a *dor da cor*<sup>3</sup> no Brasil.

Abdias Nascimento (2016) contextualiza como a discriminação racial deixa feridas emocionais e históricas na sociedade; o autor indica que até 1950 havia anúncios de oferta de emprego que vinham com a seguinte frase: “não se aceitam pessoas de cor”. Com a Lei Afonso Arino, em 1951, foi proibida a discriminação racial e a frase é substituída por: “pessoas de boa aparência”, termo dirigido a traços e formas de ser dos

---

<sup>2</sup> Denominação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Brasil, para pessoas filhas de famílias multirraciais: negros e brancos, negros e orientais, negros e indígenas

<sup>3</sup> Expressão tirada do livro de Sueli Carneiro (2011)

brancos. Portanto, a discriminação racial continua sendo exercida de forma velada, porém, sendo configurada a nova realidade legislativa do país.

A questão da “boa aparência” e da beleza considerada padrão acontece em todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive no ambiente escolar. Sueli Carneiro (2011) traz uma discussão acerca do racismo na educação infantil, argumentando sobre a imobilidade de professoras diante de ações racistas entre as crianças, em que são relatadas atitudes de violência racial, maltrato e discriminação e nenhuma ação antirracista é tomada. Para a autora, são estas ações que destroem a autoestima das crianças que se sentem menosprezadas e inferiores às crianças brancas, tornando o racismo um círculo vicioso, efetiva a ideia de que ser negro é ruim e ser branco é a salvação.

O relatório “Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil” (IBGE, 2019) traz vários dados que ilustram a afirmação acima. Quando se trata de direitos, a população negra não tem o devido acesso a bens essenciais, bem como à vida. Um exemplo é a taxa de mortes violentas de jovens no Brasil, 80% são jovens negros entre 15 e 19 anos. O Dossiê Mulheres Negras (IPEA, 2013) indica que a renda média de uma mulher negra não chega à metade da renda de um homem branco e atinge 56% da renda média de uma mulher branca. O dossiê traz vários dados sobre a condição de desigualdade em que vivem as mulheres negras e afirma que há uma feminização e negritude da pobreza e se faz necessário avaliar causas e consequências desta situação.

Quando o assunto é a área educacional, um relatório do IBGE (2018) apresenta dados da situação de homens e mulheres no ano de 2016. No que diz respeito à frequência no ensino médio, 73,5% das mulheres e 63% dos homens o frequentaram. Ao fazer o recorte racial e de gênero, no que se diz como atraso escolar neste nível educacional, as mulheres brancas contabilizam 19,9%, enquanto as mulheres negras somam 30,7%. No nível superior de ensino, as mulheres também são maioria, mas quando se faz o recorte racial, percebe-se que a população negra ainda é a menos representada. O número de mulheres brancas com ensino superior completo é 2,3 vezes maior que mulheres negras, e mais que o triplo quando diz respeito aos homens negros. Por fim, quando se aborda a escolaridade, podemos afirmar que as mulheres são maioria, mas quando se faz o recorte racial, homens negros e mulheres negras fazem parte da minoria populacional que tem acesso à educação.

Ao abordarem a educação da população negra no Brasil, Gonçalves e Silva (2000), já no início do século XXI, resumiam o histórico em duas palavras: exclusão e

abandono. O autor e a autora explicitam que no período colonial os africanos escravizados estavam proibidos de ler e escrever, também de frequentar a escola, com uma exceção, no caso dos negros escravizados: se pertencessem a fazendas jesuítas - isto era a custo de acharem que a educação elevaria a moral dos africanos escravizados sob um processo de catequização e aculturação.

Marileia dos Santos Cruz (2005) indica que ao ler sobre a história da educação em alguns documentos oficiais, há uma impressão de que não houve nenhum movimento da população negra voltado à educação da população brasileira. Porém, a autora argumenta que nos primeiros anos da República é possível identificar organizações negras, criação de escolas e a imprensa negra, que demonstram que existia um movimento lutando por escolaridade e também que a população negra tem sua história na educação brasileira.

Nesta perspectiva, Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2001) e Domingues (2009) apontam que a educação escolar tem uma grande relevância para a população negra e o centro de luta do movimento negro. O movimento negro, segundo estas e estes autores, sempre fez a denúncia do alto índice de analfabetismo da população negra e buscou ações para possibilitar o acesso à educação escolar para crianças e adultos, pois compreendeu que a escolarização permite mobilidade social e valorização do ser negro. Assim sendo, o movimento negro, em diferentes momentos da história brasileira, se demonstra preocupado com o racismo e a mobilização para a entrada da população negra no contexto escolar. Todas as reivindicações na luta por um mundo sem racismo e por escolaridade inicia um processo de consolidação de políticas públicas a favor da população negra na busca de combater as desigualdades raciais e sociais.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2011) explica que, nos anos de 1980, o Brasil passou por um momento de abertura política e redemocratização da sociedade, o que possibilita uma nova forma de atuação dos negros brasileiros. Para a autora, as mulheres e homens negros passaram a atuar mais ativamente em movimentos sociais de caráter identitário, o que acarretou em outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política. Gonçalves e Silva (2000) indicam que o movimento negro passou a década de 1980 envolvido com as questões da democratização do ensino.

Ainda, conforme Gomes (2011), o final da década de 80 e início da década de 90 foi um período de tensões, críticas e rupturas entre integrantes do movimento negro, dos partidos de esquerda e das entidades de novos movimentos sociais, pois o próprio

movimento toma uma posição de maior ação política frente às desigualdades raciais presentes no país. Também identificamos que no início do século XXI ações importantes no campo educacional ocorreram, após longos debates em torno das ações afirmativas e o sistema de cotas nas universidades públicas. Outra medida de impacto nacional em nosso país foi a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Portanto, pode-se afirmar que o movimento negro desempenha e desempenhou um papel fundamental nas ações em prol da população negra e que até os dias de hoje o movimento se faz importante na luta por equidade, superação do racismo e valorização da identidade negra. Nesse contexto, para a superação das desigualdades entre negros e brancos no Brasil se fazem necessárias incansáveis lutas para pressionar o Estado por políticas públicas, pois tais políticas representam não somente a possibilidade de acesso às universidades, mas também mobilidade da população negra em diferentes espaços. Nesse sentido, em concomitância com as ações afirmativas, foram criadas, no decorrer dos anos, secretarias especiais, estatutos e leis específicas para o alcance de equidade entre negros e brancos.

As autoras Bellini e Constantino (2015) argumentam que a população negra sempre teve seu acesso à educação negado de diferentes formas. E por meio das pressões sociais e luta contínua do movimento negro, foram obtidas conquistas importantes no âmbito legislativo:

- 1) Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo 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";
- 2) Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, 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 Indígena";
- 3) Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003;
- 4) Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, a qual garante reserva de vagas em instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC);

5) Lei nº 12.990/2014, reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Ressaltamos que, segundo Gomes e Jesus (2013), a obrigatoriedade do ensino da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena surge para legitimar práticas de educação antirracista que já existiam em contextos escolares, encoraja professoras(es) a realizarem uma nova prática pedagógica visando a um mundo menos racista, induzir uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação e promover reformulação de políticas no sistema educacional. Autora e autor concluem que “(...) não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes” (p. 32). Apontam forte presença de concepção de democracia racial, intolerância religiosa e concepções distorcidas em várias escolas; para ela e ele, o papel da gestão da escola é central no tipo de trabalho realizado nas escolas pesquisadas.

Por fim, como indica Gomes (2011), precisamos entender que estas conquistas não significam um presente dado pelo Estado, mas representam o fruto de um processo de luta social, de direitos negados e de reivindicações do movimento negro que exige como dever do Estado o reconhecimento e a legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas de saúde, educação, trabalho, meio ambiente, terra, moradia, juventude e gênero. Porém, ainda há muito a se fazer para a garantia do cumprimento da lei e de uma formação efetiva de educadoras e educadores para a educação antirracista.

## 1.2. NÓS: MULHERES NEGRAS, RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E FEMINISMO

Quando pensamos em mulheres negras exercendo alguma profissão, nosso imaginário nos leva a vê-las em funções voltadas à servidão. Dificilmente conseguimos visualizá-las em funções como de juíza, advogada, engenheira, médica, dentista, etc. Segundo o IBGE (2019), 40 % da população negra vivem abaixo da linha de pobreza, ou seja, na miséria. Ainda, neste relatório, podemos constatar que 20% da população negra acima de quinze anos são analfabetos.

Quando se trata de violência voltada à população negra, os dados são alarmantes. Em 2017, a taxa de mortes entre jovens brancos de 15 a 29 anos era de 34 assassinatos para cada 100 mil habitantes. Porém, entre os pretos e pardos, eram 98,5 assassinatos a

cada 100 mil habitantes. Entre as mulheres jovens, a taxa é de 5,2 entre as brancas e 10,1 para as pretas e pardas.

Ainda sobre violência, diante dos dados divulgados no relatório “Atlas da Violência 2017” (BRASIL, 2017), podemos perceber que é preocupante o índice de feminicídios no Brasil. Em 2015, para cada 100.000 mulheres, há uma taxa de 4,5 mortes, e, entre 2005 e 2015, houve um aumento de 7,3%. Dados da mesma pesquisa apontam que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é perversa, pois diante dos feminicídios ocorridos em 2015, 65,3% eram mulheres negras. O Mapa da Violência (2015) traça o perfil das mulheres assassinadas no país: meninas e mulheres negras, entre 18 e 30 anos de idade.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2015) demonstrou, em um relatório denominado “Dar à luz na sombra”, que o sistema prisional feminino é um lugar de exclusão social e perpetuação das desigualdades sociais, ao explicitar as violações exercidas neste âmbito, enquadradas como violência institucional. Além disso, o perfil das mulheres em privação de liberdade é, em sua maioria, de jovens entre 18 e 30 anos, negras, com baixa escolaridade e em vulnerabilidade social.

Mahlmeister et al. (2019) analisaram a mobilidade intergeracional de educação no Brasil com base nos dados do PNAD de 1996 e 2014. O artigo traz uma análise sobre a relação da educação entre pais e filhos. Os resultados demonstram que em 1996 os dados indicavam que a escolaridade dos pais negros impactava diretamente no processo escolar dos filhos negros. Porém, em 2014, essa discrepância diminuiu ao indicar que o número de filhos negros com acesso à educação aumentou em comparação ao número de acesso à educação de seus pais. Assim sendo, quanto mais acesso à educação escolar maior a possibilidade de acesso a ela pelas novas gerações. O artigo também indica a diminuição da barreira ao acesso à educação superior para a população negra devido às políticas educacionais implementadas.

Gonçalves e Neto (2013) apontam em seu artigo que a escolaridade da mãe tem maior efeito sobre os filhos do que a escolaridade do pai. A autora e o autor argumentam que isso pode ser relacionado ao cuidado e criação que são delegados à mulher pela sociedade, por isso se faz necessário políticas públicas que combatam as desigualdades de gênero, ou seja, implementar ações eficientes que tenham impacto direto na educação, saúde e economia dos sujeitos. Ainda, Comodo, Del Prette & Del Prette (2017) indicam em sua pesquisa que as habilidades socioemocionais (assertividade, empatia, abordagem afetiva e desenvoltura social) são transmitidas

intergeracionalmente de mães para filhas e filhos, argumentando que existe uma maior responsabilidade atribuída à mãe na educação de seus descendentes na cultura ocidental.

Ao falar especificamente das mulheres, estudos indicam que o acesso à educação superior aumentou. O Dossiê Mulheres Negras (IPEA, 2013) demonstra que em 2009 as matrículas femininas representavam 55,1% do total, sendo 56,3% no sistema privado e 51,8% no sistema público. Neste montante há indicação de que o número de mulheres negras na educação superior também aumentou, a diferença entre mulheres brancas e negras era de 13,9%. Porém, os estudos realizados pelo IBGE (2018) ainda indicam que o número de mulheres brancas com ensino superior completo é 2,3 vezes maior que o número de mulheres negras. Contudo, a resistência da população negra vai demonstrando avanços em alguns espaços.

Este aumento da presença da população negra nas universidades se deve à política de ações afirmativas. Esta política deve ser compreendida como reparadora do passado discriminatório e também como fomento de transformação social criando uma realidade em que se torna possível a igualdade de oportunidades.

Ao abordar a resistência é fundamental reconhecer o papel das mulheres negras lutando por liberdade, respeito, dignidade e o bem viver de sua família e demais pessoas. Sueli Carneiro (2011) traz a discussão sobre como as mulheres negras foram vendo suas pautas específicas serem secundarizadas nos debates feministas, pois o movimento feminista brasileiro não reconhecia a existência de diferenças dentro do próprio movimento. Ao ter consciência deste grau de exclusão dentro do movimento feminista, as mulheres negras se movimentaram para promover capacitações entre si para estimular a participação em espaços de tomada de decisões no que diz respeito às mulheres. E foi neste movimento que conseguiram a visibilização das problemáticas e exclusões a que foram e são submetidas, por homens e pelas próprias mulheres. Foi neste movimento de formação, conscientização e transformação dos espaços que foi possível haver a cumplicidade entre mulheres no movimento feminista brasileiro.

Neste mesmo sentido, bell hooks (2017), feminista estadunidense, nos ajuda a entender o papel das mulheres negras na emancipação feminina e superação do racismo ao argumentar sobre a “solidariedade poderosa”, em que as jovens feministas saibam que a experiência, erros e fracassos, dedicação, teorias e práticas são elementos fundamentais utilizados na base da política feminista. Ela afirma ainda que algumas jovens feministas se equivocam ao achar que o sexismo não é mais um problema, portanto uma educação feminista crítica é fundamental para que elas possam ter a

consciência de criar, sustentar e proteger a solidariedade entre mulheres. Nesta direção, hooks indica que as feministas mais velhas não podem aceitar que as mais jovens ganhem conhecimento sobre o feminismo apenas quando se tornarem adultas, elas precisam de orientação sobre o poder e o valor da sororidade. Por fim, toda vez que o movimento de mulheres é renovado, a solidariedade poderosa deve ser divulgada novamente.

Sobre as mulheres negras no Brasil, Sueli Carneiro (2003) desvela a situação dentro do movimento feminista que não trazia as vozes das mulheres negras na luta, ou seja, não promovia a solidariedade entre diferentes mulheres. Ela justifica o termo que utiliza, “enegrecer o feminismo”, para que as mulheres saibam identificar o papel fundamental das mulheres negras dentro do movimento. Ela afirma que ao politizar o feminismo, as mulheres se tornam sujeitos de transformações políticas, por isso se faz necessário incluir as vozes das mulheres negras e indígenas nos debates de combate às desigualdades de gênero. Assim, o enegrecimento do feminismo se dá efetivamente em meados da década de 1980, quando as mulheres negras conseguem nacionalmente se organizarem em fóruns específicos e exigir uma agenda feminista que as incluía. É nesta organização que as mulheres negras conseguem colocar em pauta suas necessidades e especificidades dentro do mercado de trabalho, saúde, moradia, alimentação e educação. Portanto, podemos afirmar que o feminismo negro, para além do que foi falado, reivindica o reconhecimento da humanidade da população negra, desconsiderada desde a época escravocrata do Brasil.

Autoras negras (Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins) reconhecem que o Feminismo Negro emerge na década de 1980 para apontar que o movimento feminista não pode ser branco e acadêmico, pois foge da sua essência filosófica de ser um movimento político, social, cultural e educacional de lutar contra as desigualdades de gênero que atingem todas as mulheres, independente de suas diversidades étnicas, raciais, escolares, religiosas, sexuais etc. As feministas negras, ao pautarem suas especificidades demonstram que, dentro do movimento feminista, ainda precisamos reforçar a solidariedade poderosa que bell hooks (2017) indica.

Portanto, ao descobrir a força das mulheres não acadêmicas, sua auto-organização e a possibilidade de mudar os rumos da história, podemos falar de Feminismo Negro e também do Feminismo Dialógico, não como opostos, mas como movimentos complementares de mulheres, ao terem ações de compartilhar

conhecimentos feministas se baseando em solidariedade, respeito e diálogo igualitário, na busca da transformação social para o combate das desigualdades, incluindo as vozes de todas as mulheres, respeitando suas diferenças e consensuando as pautas e lutas.

Os estudos realizados durante minha graduação e mestrado junto ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar indicam a possibilidade de transformação pessoal e social pela educação. E quando falamos de mulheres, necessariamente neste trabalho utilizamos como base o Feminismo Dialógico e a solidariedade feminina para a superação das desigualdades de gênero.

Lidia Puigvert (2001) indica que precisamos caminhar para um mundo mais solidário entre as mulheres, em especial com as “*otras mujeres*”, que são caracterizadas por não serem acadêmicas, serem donas de casa, trabalhadoras sem alto grau de escolaridade, que lutam diariamente por uma vida digna nos lugares que ocupam. Ela também afirma que como mulheres acadêmicas<sup>4</sup>, algumas teorias pós-modernas nos fizeram pensar de maneira individualista, levando-nos a esquecer do coletivo, ou seja, cada uma vive a sua vida sem ter cumplicidade e solidariedade com as outras mulheres. Perder laços comuns entre as mulheres enfraquece a luta pela transformação social, pois, ao romper com a solidariedade feminina, algumas mulheres auto intituladas feministas distorcem o sentido de liberdade e acabam por criticar outras mulheres que escolhem cuidar de sua família.

Ainda nesta corrente teórica, o Feminismo Dialógico, um modelo de movimento de mulheres que entende e pratica a solidariedade feminina dentro dos princípios da aprendizagem dialógica, ao levar em consideração as diferenças existentes entre as mulheres, reforça a importância da inteligência cultural e da dimensão instrumental para a transformação social do contexto onde estamos inseridas e incluir no debate feminista as vozes de todas as mulheres.

Ao aprofundar os estudos sobre a especificidade da violência contra a mulher e as pluralidades em ser mulher, tive contato com outras temáticas como o movimento de mulheres não acadêmicas, o feminismo negro, o movimento de mulheres indígenas e o movimento de mulheres no sistema prisional, as quais tinham em comum algumas reivindicações, entre elas, a luta contra o racismo e a violência, além de uma educação mais justa para elas e seus descendentes.

---

<sup>4</sup> Nesta tese as “mulheres acadêmicas” tem o significado de mulheres que entraram em alguma universidade, faculdade e/ou curso superior. As “mulheres não acadêmicas” são mulheres que não terminaram os estudos e/ou não cursaram nenhum tipo de curso superior.

Assim sendo, **a pergunta que buscamos responder nesta tese** é: como se dá esta solidariedade entre mulheres negras de diferentes gerações de uma mesma família para garantir que as novas gerações tenham alta escolaridade, melhores condições de vida e saibam se posicionar diante de uma sociedade racista?

Apresentados os motivos pessoais, sociais e acadêmicos da escolha do tema da tese, passo aos próximos capítulos que compõem o trabalho. Apresenta-se no segundo capítulo a base teórica que guia este trabalho, ao trazer a aprendizagem dialógica e o feminismo dialógico. No terceiro capítulo, trata-se a base teórica e metodológica que traça a caminhada epistemológica na coleta e na interpretação de dados sobre o tema. No quarto capítulo encontram-se as vozes de meninas e de mulheres negras entrevistadas para essa pesquisa; no quinto capítulo, os resultados são apresentados dentro da base teórica indicada nos capítulos anteriores.

Antes de passar às seções seguintes, gostaria de deixar aqui registrado que bell hooks (2017) indica que chegou à teoria porque estava machucada, com uma dor intensa dentro dela, desesperada e pensando que não conseguiria sobreviver. Ela queria aprender e compreender o que se passava dentro dela e que toda essa dor fosse embora. Ela viu na teoria e na prática um local de cura. É assim que me coloco neste trabalho, como um local de cura, e também como possibilidade de percorrer caminhos com amor, esperança, fé, sonhos, diálogo, respeito, educação e ciência.

## 2. LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA

Neste capítulo, dedicamo-nos a trazer a base teórica da tese, ou seja, a nossa forma de ver, sentir e viver no mundo.

Este trabalho é baseado nas obras de Paulo Freire, de bell hooks e fundamentado no conceito de Aprendizagem Dialógica de Ramón Flecha. Os conceitos serão explicados para que a pessoa leitora entenda como a pessoa investigadora se posiciona no mundo da vida<sup>5</sup> e no mundo da palavra. Também enfatizamos que, como Paulo Freire, bell hooks e demais teóricos com base dialógica, acreditamos que a transformação é possível pela agência humana<sup>6</sup>, pois somos nós que compomos a estrutura de sociedade onde estamos inseridas.

Assim sendo, buscamos com as palavras trazer uma leitura de mundo dialogada com as pessoas que são diretamente afetadas pela proposta desta investigação, ou seja, nos dedicaremos a ser e estar no mundo com o outro nesta caminhada de sonho e ciência. Sonho, por identificar que este é o meio para não se imobilizar diante das circunstâncias da vida, e Ciência, pois é o instrumento do qual podemos nos apropriar e utilizar para combater desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

### 2.1. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Os conceitos de Paulo Freire: amorosidade, solidariedade, esperança, sonho, diálogo, ciência e educação libertadora foram escolhidos para tecer os conhecimentos sobre a temática que se propõe a ser investigada nesta pesquisa. Também é por meio destes conceitos que bell hooks (2017) fala sobre a educação em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. Sendo assim, propondo um diálogo entre concepções dialógicas de se colocar no mundo, podemos entender que todas as pessoas que fazem parte, ou não, do cotidiano escolar devem estar envolvidas no processo de transformação social e luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Hooks (2017) afirma que a Pedagogia Feminista e a Pedagogia Freireana são convergentes, principalmente quando se trata de educar de forma crítica, científica e libertadora as crianças e os adultos, para se posicionarem contra as injustiças do mundo.

Freire (2005) traz em sua obra a natureza da prática educativa. Essa prática necessariamente é diretiva, com objetivos. Porém, não é uma prática que desconsidere o

---

<sup>5</sup> Habermas (1997) conceitua o mundo da vida como as experiências e vivências em nosso cotidiano que nos caracterizam.

<sup>6</sup> Giddens (2003) conceitua a agência humana como uma ação de uma pessoa que seja intencional e não inconsciente, sabendo da capacidade de interferir ou não em determinadas situações.

sonhar, Freire afirma que são os sonhos que movem as pessoas e não permitem que a educação seja neutra, reafirmando que ela é política. Essa politicidade da educação é saber a favor de quem, de quê, para quem, contra quem e contra o que é realizada. Ainda, é afirmado que para um(a) educador(a) progressista coerente é necessário relacionar os conteúdos a uma leitura crítica da realidade. Portanto, faz-se necessário associar o conhecimento científico com o cotidiano e a realidade social.

Hooks (2017) explica que ao ler uma obra de Freire começou a questionar a política da dominação, o sexismo, o racismo, a exploração de classe e colonização em seu país. A autora afirma que se sentiu alimentada pelo conhecimento adquirido e se fortaleceu na luta contra o processo de colonização. Concordando com Freire, ela também reforça que não basta a conscientização para mudar o mundo, faz-se necessária a práxis, ou seja, tomar consciência é um passo, mas devemos ir além ao refletir, ou seja, precisamos agir e refletir novamente sobre nossas ações.

A educação, segundo Freire (1992), é transformadora, ou seja, ela traz a capacidade dos sujeitos de transformar a realidade na qual estamos inseridos. Então, se estamos em uma sociedade que se demonstra cruel com mulheres, negros, indígenas, imigrantes de países pobres e população LGBTQI+ é imprescindível que possamos colocar em prática uma educação que transforme essa realidade, tornando possível um mundo melhor para se viver, incorporando gênero, raça, etnia, religião, classe social, cultura etc.

Freire (2012) sempre buscou trazer em suas obras a importância da amorosidade, não a resumindo ao ato de amor entre homens e mulheres, mas o amor entre todos os seres humanos e na capacidade de amar o mundo. Essa amorosidade tem um caráter humanista baseado no ato de respeitar, dialogar, compreender e cuidar do outro e de si. Portanto, podemos dizer que é algo objetivo e subjetivo do ser humano, pois na interação social, quanto mais oferecemos amorosidade, mais a temos e vice-versa.

Ao falar de amor, bell hooks (2020) argumenta que é um sentimento que age para transformar a dominação. A autora afirma que não há amor em relações de dominação e coerção, e muitos homens e mulheres que vivem nesta sociedade patriarcal têm noções equivocadas deste sentimento. Por isso, ela diz que a teoria feminista precisa demonstrar a importância do amor como uma visão libertadora, com cuidado, comprometimento, responsabilidade e conhecimento.

Aproximando-se de tais ideias, Flecha (2012, p. 207) defende que “precisamos socializar nossos gostos e desejos para que nos capacitem a escolher pessoas com

valores igualitários com quem manteremos relações afetivas e sexuais satisfatórias, uma mudança que é possível por meio do diálogo e da comunicação entre as pessoas”. Estendemos aqui a ideia: precisamos de uma educação que promova a capacidade crítica e reflexiva nas escolhas das relações entre as crianças, adolescentes e adultos para que a violência racial e a de gênero não ocorram.

Sendo mais diretiva sobre a educação, e complementando com o que Oliver e Valls (p. 119, 2004) afirmam, precisamos de uma educação que potencialize o amor, a generosidade, a compaixão, a capacidade de autocrítica, a expressão dos sentimentos e a habilidade de se colocar no lugar do outro. Uma educação que censure as brigas entre as crianças, ou a crueldade voltada aos animais. Uma educação que fortaleça e empodere as meninas e ensine aos meninos a serem respeitosos, que peçam permissão e aceitem o não das meninas sem agir com violência.

Ao pensar neste tipo de modelo educativo, podemos utilizar a afirmação de Freire (1994), ao dizer que o amor é um ato de coragem, não de medo. Tal afirmação se dá diante da contextualização sobre o que realmente é o amor, ou seja, é o compromisso estabelecido entre as pessoas que promove a libertação de relações opressoras; é o compromisso permeado pela coragem e pelo diálogo. Este amor só é possível diante da humildade, da fé na humanidade e do diálogo em uma relação horizontal; que haja confiança entre os sujeitos envolvidos e não uma relação de poder. Este amor traz a possibilidade de começar e recomeçar sempre, de não se entregar, de lutar, de dar sentido à vida.

Deste modo, ainda na Pedagogia do Oprimido, afirma-se que “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, P., p. 45, 1994). Deste modo, necessariamente, a ação pedagógica precisa ser permeada pela amorosidade e dialogicidade para que os sujeitos consigam dar sentido a sua vida e transformar a realidade em que estão inseridos. Portanto, fica o questionamento: como ensinar as crianças a serem amorosas, respeitosas e críticas da realidade, se como adultos não promovemos e vivenciamos estes conceitos?

Freire nos indica um caminho a ser percorrido: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”, ou seja, coerência com o que se fala, com o que se coloca em prática. Portanto, como vou ensinar uma criança a não ser racista se eu, na minha prática, cometo racismo? Como ensinar as crianças a não serem violentas se, na

primeira oportunidade, respondo com violência para as pessoas que estão à minha volta?

A obra *Pedagogia da Esperança* traz a discussão sobre coerência. Paulo Freire afirma:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (FREIRE, P., p.34, 1992)

Sendo assim, ter coerência na práxis escolar e na nossa vida fora da escola é o processo de busca de algo que transforme a realidade em que estamos inseridos, não é uma ação imobilizante, e também nos permite enxergar o mundo e tomar posição sobre, não nos omitindo, tendo paciência e humildade ao saber que em algumas vezes teremos de mudar de posição.

Freire (1994) diz que a busca da coerência também se dá no diálogo, pois o diálogo só se dá diante do amor (amor que na verdade não é sufocante e controlador, mas sim libertador e comprometido com a transformação social) que tem a capacidade de transformar as relações permeado pela fé e a coragem em mudar o mundo. A amorosidade e o diálogo humanizam as relações, portanto, a educação em sua construção do conhecimento precisa ser libertadora.

A educação bancária é aquela em que os conteúdos são depositados nos estudantes e que o único detentor do saber é o professor, não há diálogo e nem reflexões sobre o que se aprende. A educação libertadora é aquela que busca conscientizar os sujeitos para que sejam mais críticos, perceptivos da realidade em que estão inseridos, sendo agentes transformadores do mundo (FREIRE, P., 1994). Essa educação pode ser um dos caminhos para se combater a violência racial e a violência de gênero.

Porém, a educação libertadora só ocorre diante da posição política e ética dos docentes. Para uma educação libertadora, o(a) docente também deve buscar autonomia dos(as) educandos(as), e, para a alcançar essa autonomia, Freire (1996) lista características voltadas ao ato de ensinar, que em seu livro *Pedagogia da Autonomia*

estão em seções para serem aprofundadas: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem os educados.

Também não nos devemos esquecer da solidariedade, não como algo apenas assistencialista, mas como se colocar no e transformar o mundo, criando condições efetivas para superar a fome e a miséria, não apenas falando que não é racista, mas tendo ações antirracistas. A solidariedade é saber que não estamos sozinhos no mundo; estamos no mundo com o outro, que é diferente e tem direitos iguais. Precisamos da solidariedade esperançosa que acredita na possibilidade de um mundo melhor e não deixa de agir para que o mundo melhore.

Assim sendo, retomamos o poder do diálogo. Freire (2012) argumenta que não há comunicação e informação se não há diálogo e que isto faz parte da natureza social dos seres humanos. Por sabermos que somos seres inacabados é que continuamos na busca de mais conhecimento e novos saberes nas interações com o outro, com o desconhecido. Porém, a dialogicidade só é possível na comunicação e intercomunicação dos sujeitos, saber falar com sinceridade e ouvir com respeito, desencadeando a curiosidade epistemológica. Ainda nesta discussão, Paulo Freire diferencia a curiosidade ingênua, que é ligada ao senso comum, da curiosidade epistemológica que é uma curiosidade metodicamente crítica, e que não nega a tecnologia e a ciência.

Neste trabalho, a ciência é humana, trata-se da leitura do mundo e leitura da palavra, do compromisso com a educação escolar e possibilidade de transformação do mundo, combatendo as desigualdades sociais, adquirindo instrumentos que foram negados às populações em vulnerabilidade social.

Portanto, faz-se necessário assumir o compromisso na aprendizagem dos conteúdos, que é estabelecido entre educadores(as) e educandos(as), uma relação afetiva, humana, epistemológica e científica; tudo permeado pela amorosidade e pelo

diálogo. Não cabe apenas a denúncia de números alarmantes sobre o racismo e a violência contra as mulheres; precisamos, como educadoras e educadores, anunciar possibilidades de prevenção e resolução de conflitos para que em algum momento da história isso não exista mais.

Assim sendo, ao saber da situação das meninas e mulheres negras no Brasil e no mundo, cabe aos(às) educadores(as), com ética e coerência entre o agir e o transformar o mundo, trabalhar estes conteúdos para que os(as) educandos(as) se tornem mais conscientes e críticos, para que possam ser agentes de transformação deste contexto.

Deste modo, os conhecimentos científicos, históricos e culturais podem ser ensinados pelos conteúdos em sala de aula, não como coisas opostas, mas sim como complementares. É possível trabalhar as questões étnicas e raciais em sala de aula, por exemplo, ao ensinar matemática utilizando gráficos, porcentagens e discutindo os dados numéricos sobre a situação da população negra e indígena no Brasil. Nas aulas de português, trabalhar com interpretações de textos literários que apresentam, com responsabilidade e ética, a história do Brasil desde a época da colonização.

Entretanto, tudo isso só é possível se os profissionais da educação estiverem dispostos a transformar o mundo em um lugar melhor para todas as pessoas e utilizar atuações educativas exitosas, cientificamente comprovadas, que funcionam em qualquer sala de aula, em diferentes contextos. A partir deste argumento seguiremos para a próxima subseção que trata da aprendizagem dialógica, uma nova concepção educativa que busca combater as desigualdades sociais e promover a excelência educacional.

## 2.2. APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Nesta seção, abordaremos o conceito de aprendizagem dialógica e seus princípios; além disso, também dedicar-nos-emos à importância deste conceito para o campo educacional.

A aprendizagem dialógica é base teórica e metodológica de Comunidades de Aprendizagem. Este conceito foi fundamentado por Ramón Flecha, do *Community Of Researchers On Excellence For All (CREA)*<sup>7</sup>, da Universidade de Barcelona, na Espanha. O CREA trabalha em teorias sociológicas que tenham validade para o século XXI baseando-se em teóricos e teóricas que têm por utopia a transformação social.

---

<sup>7</sup> O CREA é um grupo de pesquisa, localizado no Parque Científico de Barcelona, fundado por Ramón Flecha, em setembro de 1991. Maiores informações no site: <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

Aubert et al. (2020) trazem a discussão sobre a importância de destacar que estudos educacionais também são ciência. Por muitos anos, as superstições guiaram as pessoas pelo mundo e essa rejeição à ciência trouxe resultados catastróficos para a sociedade. Fazem-se necessárias teorias baseadas em pesquisas científicas em todas as áreas: humanas, exatas, biológicas etc. As autoras e autores afirmam que é possível trabalhar de forma científica no campo educacional, ao buscar práticas que são exitosas no que diz respeito à qualidade e ao acesso à educação.

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) argumentam que as teorias sociais atuais proporcionam elementos que permitem analisar quais as ações que podemos usar e quais devemos evitar nas práticas educativas. Tais teorias também nos dão elementos para analisar cientificamente as consequências das atuações sobre a realidade em que vivemos, se são transformadoras ou reprodutoras de desigualdades.

Assim sendo, Aubert et al. (2020) explicam que na sociedade industrial as relações eram baseadas no poder, o homem provedor ditava as regras e a família seguia sem contestá-las ou tentar abrir qualquer diálogo. Este modelo patriarcal de se relacionar começou a perder espaço, pois o diálogo começou a se fazer presente nas relações.

Para Flecha, Gómez e Puigvert (2001), o diálogo está mais presente nas relações que são estabelecidas na sociedade da informação. Na sociedade industrial as decisões não eram questionadas, mas o que acontece atualmente é que se não há diálogo há grandes chances de as decisões tomadas serem desastrosas. Portanto, as análises sociológicas indicam que a sociedade está cada vez mais dialógica, mesmo que grupos que têm interesses em não dialogar reajam de maneira forte.

Mello, Braga e Gabassa (2012) indicam que o desenvolvimento de tecnologias foram fundamentais para as transformações no mundo do trabalho, sendo a circulação de informação e a comunicação ampliada gerada por elas elementos-chave nas mudanças ocorridas na sociedade, caracterizando-a como sociedade da informação. Essa sociedade da informação é identificada pela atual e rápida revolução tecnológica e a não centralidade de informações. Isto também marca a democratização do acesso às informações e conhecimentos. As autoras continuam a discussão afirmando que com essa revolução tecnológica, é importante saber fazer uma seleção e uso adequados das informações e conhecimentos disponíveis, pois novas informações não indicam que são inovações que farão diferença no combate das desigualdades; podem, sim, agravar contextos, relações e desigualdades.

Ainda, Aubert et al. (2020), explicam que inovação nem sempre significa melhora, pois ter uma boa ideia não é sinal de que ela funcionará para todas as pessoas. No campo educacional, surgiram várias experiências baseadas nas teorias de superstição que não serviram para a superação do fracasso escolar, mas, sim, para reproduzir e aumentar este problema. Inovação não pode ser entendida como algo recente e diferente de algo anterior; precisa ter um viés de compromisso social e educacional para a superação das desigualdades de direitos, com base em evidências de que funciona.

A aprendizagem dialógica é uma nova concepção de teoria e prática educativa, baseada no compromisso científico e ético. Ela é fundamentada nas principais teorias e pesquisas da comunidade científica, ou seja, caminha “sobre ombros de gigantes”. São bases da aprendizagem dialógica os conceitos de: competência universal de linguagem de Chomsky, teoria da ação comunicativa de Habermas, interdependência linguística de Cummins, teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem de Vygotsky, interacionismo simbólico de Mead, a educação como diálogo entre a pessoa e a cultura de Bruner, aprender o pensamento na interação de Rogoff, indagação dialógica de Wells, teoria da ação dialógica de Paulo Freire e imaginação dialógica de Bakhtin. Em decorrência de tais conceitos, na aprendizagem dialógica, os fatores-chave do aprendizado são caracterizados pela interação e pela comunicação.

O conceito de aprendizagem dialógica, segundo Mello, Braga e Gabassa (2012), é a base teórica de Comunidades de Aprendizagem, que é uma proposta de escola com a possibilidade de dialogar com toda a comunidade interna e externa, tendo como perspectiva um futuro em que valores como solidariedade, justiça e igualdade sejam vistos como positivos e mais desejados e praticados do que a discriminação e o autoritarismo; para além disso, que haja uma educação de excelente qualidade para todas as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Só é viável a aprendizagem dialógica com o exercício de seus princípios. Eles foram fundamentados nas obras de Flecha (1997) e Aubert et al. (2020). São eles:

- 1) *Diálogo igualitário*: permeado pela teoria da ação comunicativa de Habermas e a teoria da ação dialógica de Freire, entende-se que as relações estão se tornando mais dialógicas, portanto, necessitamos mudar as relações que se utilizam do poder da força para relações que utilizam a força dos argumentos. Todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, sendo assim, todas devem ter direito de ouvir e falar com respeito e sinceridade.

- 2) *Inteligência cultural*: todas as pessoas possuem saberes adquiridos ao longo da vida pelas interações com o outro e/ou com a própria cultura. Nenhuma pessoa ignora tudo, pois somos seres capazes de linguagem e ação e neste processo adquirimos saberes culturais de como viver no mundo.
- 3) *Transformação*: é baseada na afirmação de Paulo Freire de que as pessoas são agentes de transformação social e não de se adaptar ao que está dado. Este princípio tem como pressuposto que ao estabelecer um diálogo igualitário e compreendendo que toda pessoa tem sua inteligência e capacidade de linguagem e ação, torna-se possível a superação das desigualdades.
- 4) *Dimensão instrumental*: é a inteligência científica que adquirimos no processo escolar. Refere-se aos instrumentos que obtemos para adquirir mais conhecimentos, por exemplo, leitura e escrita, idiomas, matemática etc.
- 5) *Criação de sentido*: é a capacidade que toda a pessoa tem de dar sentido à vida e às escolhas, a capacidade de sonhar. Este sentido é dado a partir das interações entre as pessoas através da solidariedade.
- 6) *Solidariedade*: estar junto das pessoas mesmo nas dificuldades da vida para ajudá-las a superá-las. É o oposto da competitividade e da imposição do próprio desejo, pois só ocorre quando há confiança, diálogo e apoio mútuo.
- 7) *Igualdade de diferenças*: Todas as pessoas devem ter seus direitos garantidos mesmo sendo diferentes. A diversidade entre as pessoas não é motivo para a desigualdade ou motivo para impor algo que fira os direitos humanos a ela garantidos por leis, independente de raça, etnia, gênero, religião, cultura, escolaridade etc. Aubert et al. (2020) ainda afirmam que só reconhecer a diferença não produz mais igualdade. Portanto, é necessário que a sociedade na qual estamos inseridas abarque todas as diferenças com base em objetivos igualitários. Somente propostas de intervenções igualitárias podem promover uma maior coesão social e fomentar uma sociedade democrática.

Enfim, a aprendizagem dialógica tem como pilares as pesquisas científicas com maior relevância internacional, voltadas à educação e ao combate das desigualdades sociais, melhores teorias e práticas exitosas. Para melhorar a educação não basta ter boa vontade ou uma boa intenção, pois não é suficiente, é fundamental o esforço pela busca de práticas exitosas, que tenham os melhores resultados, para uma educação de excelente qualidade para todas as pessoas.

Baseado na Aprendizagem Dialógica, o Feminismo Dialógico é outro conceito que nos ajuda a pensar numa educação antirracista e no papel da solidariedade intergeracional entre mulheres negras para seu desenvolvimento escolar. Passamos a ele no próximo item.

### 2.3.AS OUTRAS MULHERES E O FEMINISMO DIALÓGICO

Primeiramente, precisamos explicitar que o feminismo surge como um conceito para que o fenômeno de luta das mulheres pudesse ser estudado, compreendido e aprofundado. Portanto, podemos dizer que o feminismo existe desde que é comprovada a existência das mulheres no mundo, por exemplo, Safo de Lesbos, Sojourner Truth, Dandara, Tereza de Benguela etc. Mulheres que de alguma forma lutaram para que seus direitos e de outras pessoas fossem garantidos, mulheres que lutaram e lutam por justiça social.

Maria Amélia Teles (1999) argumenta que o feminismo é um movimento político que se contrapõe radicalmente ao poder patriarcal e busca a transformação social, política, econômica e ideológica da sociedade. Ela também explica que o feminismo também é uma filosofia que demonstra que ainda existem opressões que impedem as mulheres de viver em uma sociedade com direitos iguais. Assim sendo, o feminismo é um movimento humanista e emancipatório que tem como base a liberdade, igualdade e solidariedade.

O feminismo é considerado um dos mais importantes movimentos sociais do século XX. Lidia Puigvert (2001) argumenta que através das reivindicações de nós, mulheres, temos conquistado espaços que por muito tempo foram negados por motivos de gênero. A autora também chama a atenção para a hegemonia de algumas mulheres universitárias em querer impor sua verdade sobre as mulheres sem escolaridade.

As mulheres sem estudos acadêmicos, ou seja, a maioria das mulheres, não têm ocupado os espaços de discussão e decisão da própria vida. Algumas mulheres acadêmicas não compreendem ou não querem compreender que o feminismo é para todas as mulheres, criar espaço de decisões coletivas com todas as mulheres e lutar por um mundo mais justo e igualitário para todas as pessoas. Portanto, é dentro desta discussão que surge o Feminismo Dialógico, mas para falar sobre este conceito primeiramente precisamos falar sobre as “*otras mujeres*”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Termo em espanhol que significa “outras mulheres”.

As “*otras mujeres*” são mulheres adultas sem formação universitária/acadêmica, com ou sem formação do ensino básico; alguns sinônimos podem ser utilizados neste trabalho para fazer esta referência: mulheres sem formação acadêmica, mulheres não universitárias, mulheres de classe popular, mulheres sem escolaridade.

Lidia Puigvert (2001) recebeu uma proposta para viajar para *Bierzo (León)* em 1992; a partir deste momento começou a trabalhar com a educação de pessoas adultas. Neste mesmo ano houve um encontro com mil mulheres da zona rural no qual foram organizados meios de transportes para que pudessem chegar ao local. Puigvert acompanhou um coletivo e descobriu a força, alegria, capacidade de luta e transformação das mulheres sem formação acadêmica para superar as desigualdades sociais. A pesquisadora destaca a solidariedade entre elas e também com todas as mulheres na luta para terem acesso à educação, reconhecimento das conquistas e reflexões sobre o que se pode dizer no que se refere às condições de igualdade entre as mulheres. Diante da experiência vivida, Puigvert decidiu, em 1994, propor um trabalho sobre um feminismo comunicativo e/ou dialógico, que buscava uma alternativa de feminismo entre o feminismo da igualdade e o feminismo da diferença.

Ainda, devemos lembrar que o Feminismo Dialógico surge diante de um debate entre os temas trabalho, educação e feminismo, em um momento no qual as mulheres ciganas da Espanha reivindicam políticas de ações afirmativas para que elas e seus descendentes pudessem ter a possibilidade de aprender a ler e escrever nas escolas, algo que até então era negado à população cigana naquele país. O Feminismo Dialógico é um marco no desenvolvimento do feminismo cigano (PUIGVERT, L.; MUÑOZ, B., 2012).

O feminismo da igualdade é caracterizado pelos movimentos de mulheres que defendiam não apenas a igualdade entre homens e mulheres, mas também reconheciam que este direito deveria ser estendido a outros grupos sociais. O movimento sufragista que defendia o direito ao voto às mulheres é um grande marcador, porém, devemos lembrar que muitas mulheres se negaram a defender este direito às mulheres que não tinham estudos. Portanto, podemos perceber a importância do feminismo da igualdade no que se diz respeito a lutas por direitos iguais, mas a crítica a ele é por ser um movimento de mulheres brancas e acadêmicas querendo determinar o que deve ou não ser feito na vida das outras mulheres (BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L., 2001).

O feminismo da diferença, por sua vez, é baseado na teoria pós-moderna, ao evidenciar as diferenças físicas, biológicas, cognitivas, entre outras, entre mulheres e

delas com os homens; portanto, nesta perspectiva, é impossível haver igualdade entre homens e mulheres. Ainda, nele, é defendido o fracasso das instituições e dos princípios da modernidade, inviabilizando a transformação social por meio da agência humana. Mas, apesar destes limites, destaca-se que uma das grandes contribuições do feminismo da diferença é a Teoria Queer, de Judith Butler.

O argumento central do Feminismo Dialógico é que a inclusão das vozes de todas as mulheres sem distinção de escolaridade, classe social, raça, etnia, religião, cultura etc. permite que haja um avanço no debate feminista desenvolvendo uma nova forma de ver e viver o feminismo no século XXI. Segundo Puigvert (2001), o Feminismo Dialógico se caracteriza por:

- *Radicalização dos princípios da modernidade* – ao entender que o feminismo e o pós-modernismo não são aliados, e sim opostos, pois o primeiro é baseado nos princípios democráticos e feministas, e o segundo desarticula teorias e práticas transformadoras promovendo desigualdades. O feminismo dialógico propõe a radicalização dos processos democráticos para elaborar uma teoria que permita uma definição inclusiva, dinâmica e igualitária em que as diferenças não sejam motivo de desigualdade, mas motivo para enriquecer o movimento feminista e promover a transformação social.

- *A confiança na ação de todas as mulheres em mudar o curso da história* – por meio das ações conjuntas de todas as mulheres é possível superar as distorções que foram feitas sobre a força do movimento feminista. O Feminismo Dialógico supera a discussão entre igualdade e diferença ao defender que a igualdade só pode ser alcançada mediante ao diálogo e escuta das diferentes vozes das mulheres, por isso a igualdade de diferenças é um dos seus princípios.

Assim sendo, pode-se afirmar que o Feminismo Dialógico é composto por vários feminismos que tendem a estabelecer um diálogo igualitário, dentro das pretensões de validade e não de poder. Também explicitamos que o Feminismo Dialógico é baseado nos sete princípios da aprendizagem dialógica: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças*.

Puigvert (2001) argumenta que o Feminismo Dialógico propõe que as mulheres acadêmicas não sejam donas do conhecimento feminista, mas que tudo seja compartilhado com todas as mulheres, com ou sem escolaridade. O ato de compartilhar

conhecimentos feministas é saber ouvir as “*otras mujeres*”, dar vozes às suas demandas e em conjunto tomar as decisões.

Podemos afirmar que Feminismo Dialógico é uma proposta de feminismo baseada em laços de solidariedade, respeito e diálogo igualitário, o que permite transformar a realidade que vivemos e sirva para impulsionar a força de todas as mulheres dentro dos movimentos feministas.

Feitas as tomadas conceituais e teóricas nas quais nos apoiamos, passamos à seção sobre a metodologia de pesquisa utilizada nesta tese.

### **3. AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: PESQUISA COMUNICATIVA**

A sociedade do século XXI tem várias denominações: 1) Sociedade da informação: enfatizando a capacidade de selecionar e processar informações; 2) Sociedade do conhecimento: procurando mais informação como gerador de conhecimento; e 3) Sociedade do risco: observando como as instituições da sociedade industrial ficaram vazias de conteúdo e não dão respostas efetivas aos riscos individuais, sociais, políticos e econômicos (GOMEZ, J. et al., 2006).

Estas três diferentes formas de entender a sociedade atual têm algo em comum segundo Gomez et al. (2006): o diálogo como algo inerente nas relações sociais e humanas. Um líder político, um professor, um empresário, um gerente, uma chefe de família e/ou uma companheira precisam de argumentos para conversar com diferentes pessoas que tem uma forma diversa em viver o mundo.

A partir de uma perspectiva mais dialógica, as pesquisas podem se abrir às metodologias mais dialógicas, tornando o diálogo uma forma efetiva de dar respostas rápidas ao contexto atual. Ao pensar desta maneira, as ciências sociais também podem se organizar dentro de uma base comunicativa, ou seja, construir conhecimento através da intersubjetividade e a reflexão (GOMEZ et al,2006).

Os conceitos de intersubjetividade e reflexão são conceitos que marcam a proposta da Metodologia Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito na categoria subjetiva e parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade.

A Metodologia Comunicativa é desenvolvida para identificar, estudar e superar as desigualdades sociais. Esta metodologia não pretende apenas descrever, compreender, explicar e interpretar a realidade, como também busca transformar o contexto vivenciado construindo o conhecimento de forma comunicativa na interação social entre as pessoas. Desta forma, só podemos construir o objeto de estudo através das interpretações, reflexões e teorias das próprias pessoas participantes da realidade social investigada. Esta metodologia tem a perspectiva dual, na qual sujeito e sistema são necessários para uma investigação dialógica, ou seja, as pesquisadoras incorporam teorias e bases científicas que são complementadas ou contrastadas com os conhecimentos e práticas do mundo da vida das pessoas pesquisadas (GOMEZ et al,2006).

Também é importante enfatizar que a Metodologia Comunicativa se utiliza de técnica de coleta e análise de dados de orientação comunicativa. Em uma pesquisa comunicativa podemos usar técnicas qualitativas tanto quanto as técnicas quantitativas. Portanto, é fundamental que todo o processo da pesquisa seja de interação horizontal ao buscar sempre uma situação ideal de diálogo, ou seja, um diálogo validado pelas pretensões de validade.

### 3.1. METODOLOGIA COMUNICATIVA

Para compreender o contexto precisamos seguir uma perspectiva dialógica com atenção aos processos de comunicação e argumentação, ou seja, proporcionar e garantir a inclusão das vozes das pessoas participantes na pesquisa. Quando incluímos as vozes das pessoas participantes estamos realizando uma pesquisa comunicativa proporcionando a reflexão, autorreflexão e intersubjetividade. A inter-relação entre teoria e prática supera a divisão entre pessoa investigada/objeto e pessoa investigadora/sujeito ao trazer para a pesquisa as contribuições de diferentes conhecimentos e saberes. Isto não se trata de abandonar sua postura investigativa, mas sim de estabelecer uma relação mais igualitária e menos de poder sobre as pessoas investigadas.

Sabemos que existe uma distância entre o diálogo igualitário e a realidade em nossas práticas do dia-a-dia, mas se desejamos uma sociedade mais igualitária necessariamente precisamos demonstrar que é possível realizar uma pesquisa comunicativa, incluindo as vozes das pessoas participantes em um diálogo permeado pelo argumento de validade e não pelo argumento de poder.

Para isso, ao analisar e interpretar a realidade, a Metodologia Comunicativa possui uma série de postulados baseados nas contribuições teóricas de Chomsky e Searle no que se diz respeito a análises das competências linguísticas, de Mead sobre o interacionismo, de Vygotsky sobre a teoria Sociocultural e Habermas e Beck sobre a análise social e a criação do conhecimento dialógico. São os postulados segundo Gomez et al (2006):

- *Universalidade da linguagem e da ação*: podemos afirmar que todas as pessoas têm capacidade de comunicação e interação, pois a linguagem e a ação são inerentes aos seres humanos, portanto, atributos universais. Temos também a necessidade da utilização de uma linguagem que elimine os desentendimentos e estabeleça processos de entendimentos. Ainda, trazemos a importância de processos culturais e históricos ao que

se refere às interações entre as pessoas diante das capacidades universais de linguagem e ação demonstrando que não existem culturas superiores a outras, mas culturas diferentes.

- *As pessoas como agentes de transformação social*: algumas teorias defendem a reprodução da vida social como uma ação funcional ou do sistema, outras teorias negam o sujeito e justificam tudo pelas relações de poder. Na verdade, precisamos entender que as pessoas não são idiotas culturais e são capazes de refletir, interpretar a realidade social, estabelecer processos de diálogos intersubjetivos, criar conhecimentos e transformar a estrutura em que estão, isto permite que sejam atores sobre as estruturas sociais. A orientação comunicativa em pesquisa se distancia dessas outras metodologias porque se fundamenta em teorias que são baseadas no desenvolvimento de capacidades e potencialidades que demonstram as pessoas como agentes de transformações sociais de suas próprias vidas e dos contextos que estão inseridas.

- *Racionalidade Comunicativa*: a investigação comunicativa considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação, assumimos que a racionalidade comunicativa é a base destas competências e também do diálogo igualitário. Entretanto, a racionalidade instrumental utiliza a linguagem como meio para conseguir determinados fins.

- *Sentido Comum*: a pesquisa de orientação comunicativa leva em consideração o sentido que as pessoas dão a algo/alguma coisa diante das experiências de vida e consciência buscando entender a criação, manutenção e porque ocorre tal fenômeno.

- *Sem interpretação hierárquica*: a metodologia comunicativa parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de interpretar a realidade que estão inseridas, portanto não há interpretação superior a outra, nem mesmo da pessoa investigadora. Conseguimos uma maior interpretação da realidade diante de um diálogo igualitário, compartilhando as interpretações e entrando em consenso.

- *Igual nível epistemológico*: é a continuação do postulado anterior. Para não haver um desnível epistemológico as pessoas participantes e as pesquisadoras se situam no mesmo nível, tanto no processo de investigação quanto no processo de interpretação das ações. É no processo comunicativo que se gera debates sobre a investigação, todas as pessoas têm contribuições e através do diálogo igualitário sobre as vivências e saberes é possível alcançar algum consenso. Importante ressaltar que o papel da pesquisadora é incorporar os conhecimentos científicos sobre o tema estudado.

- *Conhecimento dialógico*: a perspectiva comunicativa parte de uma teoria dual, assim sendo, integra a dualidade objeto/sujeito por meio da capacidade de reflexão e autorreflexão. O conhecimento tem como base a interação entre as pessoas e grupos, sendo a comunicação estabelecida pelas pretensões de validade e não de poder.

Os princípios da aprendizagem dialógica, *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças* são referências para a metodologia comunicativa porque parte da premissa que o diálogo é transformador e pode mudar contextos desfavoráveis.

Ao utilizar como base a Ação Comunicativa de Habermas (1987), a metodologia comunicativa busca orientar e construir o diálogo para um melhor entendimento entre todos os sujeitos participantes da pesquisa, pois todos somos capazes de linguagem e ação. Portanto, a pesquisa em orientação comunicativa baseia-se nas pretensões de validade e não de poder, e neste processo é possível dar voz às pessoas pertencentes aos grupos socialmente excluídos e/ou que não tenham habilidades acadêmicas.

Ainda, a perspectiva em pesquisa comunicativa pode ser analisada em suas três dimensões: 1) *Ontológica*: concebe a realidade social como uma construção humana cujos significados são construídos de forma comunicativa por meio da interação entre as pessoas; 2) *Epistemológica*: toma os enunciados científicos como produto do diálogo e 3) *Metodológica*: promove que as pessoas pesquisadoras e as pessoas participantes tenham um diálogo horizontal facilitando a construção de significados a partir das interações, ou seja, a construção do conhecimento e possibilidades de transformação social partem do diálogo igualitário e as pretensões de validade estabelecidas entre o mundo acadêmico e o mundo da vida (GOMEZ et al,2006).

Por fim, a perspectiva comunicativa em pesquisa científica tem uma concepção comunicativa baseada no diálogo intersubjetivo, pretensões de validade e compromisso, e se utiliza de técnicas de coleta e análise de dados de orientação comunicativa.

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada. Lembramos que ***a pergunta que buscamos responder nesta tese*** é: como se dá esta solidariedade entre mulheres negras de diferentes gerações de uma mesma família para garantir que as novas gerações tenham alta escolaridade, melhores condições de vida e saibam se posicionar diante de uma sociedade racista?

Para o desenvolvimento da tese, nossos objetivos foram:

a) Identificar e analisar, de forma dialogada com as mulheres e meninas negras participantes da pesquisa, as contribuições de seus processos educacionais na própria vida e na vida das gerações de sua família;

b) Identificar por meio do diálogo e autopercepção das mulheres negras mais jovens e meninas negras, a importância da solidariedade feminina para que tivessem garantida uma alta escolaridade;

c) Evidenciar a importância da dimensão instrumental na vida das mulheres e meninas negras para a superação do racismo, transformação social e combate às desigualdades.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo nele registrada com o número 4.537.832.

### 3.1.1. TÉCNICAS DE COLETA

A metodologia comunicativa se utiliza de técnicas de coletas e análise de dados seguindo seus postulados. Portanto, pode-se usar tanto técnicas quantitativas como as qualitativas desde que sejam baseadas na orientação comunicativa de pesquisa. Porém, para a análise dos dados coletados trabalhamos com componentes fornecidos pela própria metodologia comunicativa, como as dimensões excludentes e dimensões transformadoras para organização e análise de dados. Seguindo a metodologia comunicativa, utilizamos para a coleta de dados as técnicas apresentadas por Gomez et. al. (2006): entrevista em profundidade e o conselho assessor.

- *Entrevista em profundidade* foi realizada com todas as participantes, totalizando seis mulheres negras e duas meninas negras, de forma individual para compreender profundamente o processo de vida e de escolarização de cada uma. Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista tem a utilidade para coletar dados descritivos pelos sujeitos entrevistados sobre sua forma de viver e ver o mundo dentro da temática que a pesquisa propõe investigar.

Para esta investigação, diante do exposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2009), optamos pela *entrevista em profundidade* pois dentro da temática pensamos ser pertinente explorar e aprofundar algumas questões de acordo com as respostas dadas pelas pessoas investigadas. A pessoa investigada é convidada a falar livremente sobre a temática, porém haverá um roteiro de perguntas guiando a pesquisadora. Assim sendo, também temos liberdade para sondar motivos, pedir esclarecimentos sobre algo que não ficou tão explícito. A entrevista possibilita que pessoas escolarizadas ou não

escolarizadas participem de forma mais igualitária por ser uma técnica de coleta que utiliza a oralidade, sem a necessidade de a pessoa investigada saber ler e/ou escrever. Ao saber que a entrevista tem limites, como por exemplo, levar a pesquisadora interpretar de uma forma equivocada os dados, utilizaremos o Conselho Assessor para validar os resultados, que será explicado na sequência.

- O *Conselho Assessor* é composto por representantes da equipe de pesquisa e por pessoas pertencentes aos coletivos que são estudados e se encontram em situações de desigualdades sociais. O principal objetivo deste conselho é validar os resultados obtidos pela técnica de pesquisa comunicativa, neste caso a entrevista em profundidade. E nas interações entre essas diferentes pessoas que geram resultados mais fidedignos baseados na ciência e no sentido comum.

Os dados obtidos foram transcritos e catalogados, o que levou à análise quanto às dimensões transformadoras e excludentes, sendo que a primeira dimensão trata de contribuir para a superação das barreiras que excluem pessoas de práticas ou benefícios sociais e a segunda trata das barreiras que obstaculizam esses benefícios e práticas que deveriam estar à disposição destas pessoas. As informações coletadas foram identificadas em categorias e cruzadas com as dimensões excludentes e transformadoras dentro de um quadro de nível de análise comunicativo. Abaixo um exemplo:

*Tabela 1 - Exemplo de Nível básico de análise comunicativa: categorias e dimensões excludentes e transformadoras*

	Educação Escolar	Mulheres e cotidiano	Solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento
Dimensões excludentes	0	0	0
Dimensões transformadoras	0	0	0

Como apresentado, pode-se notar que as dimensões atravessam as categorias, por exemplo, na categoria educação e formação pode conter tanto dimensões excludentes como transformadoras dependendo do contexto de cada pessoa.

Já o Sistema corresponde ao mundo do trabalho onde sobressai o agir instrumental, que busca máxima eficácia em prol de um objetivo técnico. Quanto ao Mundo da Vida, ele diz respeito às relações, à sociabilidade e às afetividades, fundando-se na ação comunicativa, guiando-se pela razão comunicativa; ele tem como finalidade o

entendimento, o diálogo e o consenso para atingir o bem-estar da comunidade e dos indivíduos. (HABERMAS, J.2012). A produção do conhecimento no mundo da vida pode ser incorporada ao sistema para melhorá-lo; porém, pode também haver ingerência do sistema no mundo da vida colonizando as relações entre as pessoas, instrumentalizando-as.

Estes dados tiveram retorno ao conselho assessor para a validação final dos resultados.

### 3.1.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foi realizado um estudo sobre as relações de três mulheres negras jovens acadêmicas ingressantes nos anos 2000 em universidades, cada qual com suas mães, totalizando seis mulheres negras, além de duas meninas negras filhas de duas das mulheres jovens, somando-se assim oito participantes na pesquisa. Almejou-se buscar junto a essas mulheres informações sobre a aquisição de conhecimentos escolares, culturais e sociais entre elas. Além disso, buscamos entender o processo de escolarização dessas mulheres, levando-se em consideração a diferença intergeracional.

Assim, esta pesquisa é um estudo de casos múltiplos, pois dele participaram mulheres de diferentes gerações, de três famílias negras diferentes. Foi uma amostra induzida, já que três mulheres negras com grau universitário (graduação e pós-graduação) foram convidadas a participar, agregando à pesquisa suas mães e suas filhas.

Em acordo com a base teórica deste projeto, escolhemos a Metodologia Comunicativa (Gómez et al, 2006) como maneira de caminhar no mundo durante a investigação, construindo, compreendendo e transformando conjuntamente com quem vive a dimensão da realidade estudada. Portanto, a escolha parte da premissa de uma postura baseada no diálogo para a construção do conhecimento científico. A partir deste argumento, é importante sinalizar que foi enviado a solicitação e recebemos o parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a coleta de dados, registrado no número 4.537.832.

O Comitê de Ética em Pesquisa<sup>9</sup> com seres humanos é um comitê interdisciplinar e independente, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvam a participação de seres humanos, tendo como objetivo principal proteger e garantir o bem-estar e os direitos das

---

<sup>9</sup> Fonte: [Conselho Nacional de Saúde - Ética em Pesquisa \(saude.gov.br\)](http://saude.gov.br)

participantes. Além disso, o CEP contribui na valorização da pessoa pesquisadora ao receber o reconhecimento que sua pesquisa é eticamente adequada.

Os objetivos da pesquisa foram apresentados às participantes e elas, ao aceitar participar do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (no caso das maiores de idade), o termo de autorização de participação das menores de idade por suas mães, e o termo de assentimento livre e esclarecido (no caso das menores de idade). Na pesquisa, todas as participantes tiveram os nomes substituídos por nomes de flores para que o sigilo e a ética em pesquisa fossem mantidos. São elas: Acácia, Açucena, Amarilis, Begônia, Fúcsia, Magnólia, Margarida e Nenúfar.

Conforme se pode visualizar no Quadro 1, a seguir, a primeira família participante da pesquisa contou com a presença da mãe de 58 anos, mulher com o ensino fundamental incompleto; sua filha de 37 anos, com formação universitária (graduação, mestrado e doutorado), e a neta de 10 anos, cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas possuem pele clara, sendo de família multirracial.

<b>Participante</b>	<b>Relação familiar</b>	<b>Características</b>
Begônia	mãe de Magnólia e avó de Margarida	Mulher negra, pele clara, 58 anos (nascida no ano 1962), Ensino Fundamental Incompleto, cursando a EJA e vive no interior do estado de São Paulo.
Magnólia	filha de Begônia e mãe de Margarida	Mulher negra, pele clara, 37 anos (nascida no ano 1984), pedagoga, doutora em Educação, professora de educação infantil na rede municipal e vive no interior do estado de São Paulo
Margarida	neta de Begônia e filha de Magnólia	Menina negra, pele clara, 10 anos (nascida no ano 2011), estudante do 4º ano do Ensino Fundamental I e vive no interior do estado de São Paulo

Quadro 1: Perfil da família 1

A segunda família participante contou com a mãe de 80 anos, com formação universitária e sua filha de 37 anos também com formação universitária. Decidimos não incluir a neta, por ter apenas dois anos de idade e também não haveria tempo hábil para que a pesquisadora adquirisse conhecimento sobre as técnicas específicas de coleta de dados para a pesquisa voltadas às crianças desta faixa etária. Ambas possuem pele negra bastante perceptível. No Quadro 2, encontra-se a sistematização de dados de caracterização das mulheres da segunda família participante.

<b>Participante</b>	<b>Relação familiar</b>	<b>Características</b>
Açucena	mãe de Fúcsia e avó	Mulher negra, pele negra, 80 anos (nascida no ano 1940), Ensino Superior Completo, participante de Movimento Negro e vive no interior do estado de São Paulo.
Fúcsia	filha de Açucena e mãe	Mulher negra, pele negra, 37 anos (nascida no ano 1984), bióloga, pedagoga, mestra em Educação e vive no interior do estado de São Paulo

Quadro 2: Perfil da família 2

A terceira família participante contou com a mãe de 62 anos sem escolaridade, a filha de 33 anos com formação universitária e a neta de 14 anos cursando o Ensino Fundamental II. As três são nordestinas, de família multirracial, com pele clara.

<b>Participante</b>	<b>Relação familiar</b>	<b>Características</b>
Nenúfar	mãe de Acácia e avó de Amarilis	Mulher negra, pele clara, 62 anos (nascida no ano 1959), sem escolaridade, nasceu e vive em Pernambuco.
Acácia	filha de Nenúfar e mãe de Amarilis	Mulher negra, pele clara, 33 anos (nascida no ano 1988), pedagoga, professora dos anos iniciais em escola particular, cursando mestrado em Educação, nasceu em Pernambuco, mas vive no interior do estado de São Paulo.
Amarilis	neta de Nenúfar e filha de Acácia	Menina negra, pele clara, 14 anos (nascida no ano 2006), estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II, nasceu em Pernambuco e vive no interior do estado de São Paulo.

Quadro 3: Perfil da família 3

Embora as filhas com o grau universitário sejam o eixo desta pesquisa para fazer essa relação intergeracional, os dados serão apresentados por família, da geração mais antiga para a mais nova, de forma linear para permitir a compreensão da história de cada família.

### 3.2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Utilizamos as técnicas de coleta de dados da Metodologia Comunicativa (Gómez et al, 2006). A escolha desta metodologia está relacionada com a base teórica do Feminismo Dialógico, que entende a educação como um dos caminhos para a transformação das relações, do sujeito que dialoga e do mundo.

Partimos do pressuposto de que as pessoas participantes são capazes de interpretar a realidade em que vivem (GÓMEZ et al, 2006). Os autores argumentam que os princípios da aprendizagem dialógica servem como referência para a metodologia ao partir do pressuposto de que o diálogo é transformador, portanto pode mudar os contextos desfavoráveis. Seguindo a metodologia, utilizamos as técnicas apresentadas por Gomez et. al. (2006): entrevista em profundidade e conselho assessor.

Sendo assim, foi realizado um estudo sobre as relações entre três mulheres negras universitárias mais jovens, duas meninas negras e três mulheres negras mais velhas, maiores de cinquenta anos, totalizando ao máximo oito participantes, almejando buscar informações sobre a aquisição de conhecimentos escolares, culturais e sociais entre elas. Para além disso, buscamos entender o processo de escolarização dessas mulheres levando em consideração a diferença intergeracional.

A entrevista em profundidade foi realizada com todas as participantes, totalizando oito participantes, de forma individual para compreender profundamente o processo de escolarização de cada uma (MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; 2009).

O conselho assessor (GÓMEZ et al, 2006) se apresenta como uma forma de validar a análise dos dados, tornando possível diferentes perspectivas, por meio do diálogo igualitário. Em conformidade à metodologia, o conselho assessor foi formado por pessoas pesquisadoras e também pessoas pertencentes ao coletivo a ser investigados, cinco mulheres negras brasileiras. Essa técnica permite a validação dos resultados.

Os dados foram transcritos e catalogados, o que levou à análise quanto às dimensões transformadoras e excludentes, sendo que a primeira dimensão trata de contribuir para a superação das barreiras que excluem pessoas de práticas ou benefícios sociais e a segunda trata das barreiras que obstaculizam esses benefícios e práticas que deveriam estar à disposição destas pessoas.

Entretanto, reforçamos que mesmo com a situação de pandemia do COVID-19, as etapas de entrevistas e conselho assessor foram feitos por meio de instrumentos virtuais que possibilitaram a gravação (*GOOGLE MEET*), assim preservamos a saúde de todas as pessoas participantes (sujeitos) e mantivemos a pesquisa em andamento.

#### **4. TRANÇA ENTRE MULHERES: DIALOGANDO E REMEMORANDO**

Ao tratar as possibilidades de diálogos entre gerações de mulheres negras em três famílias diferentes, propomos neste capítulo trazer as histórias de vidas e reflexões compartilhadas entre cada participante com a pesquisadora, durante as entrevistas individuais comunicativas em profundidade. Tais retomadas, em cada família, se entrelaçam como uma trança, transformando o conhecimento ao longo da vida em uma trança de gente<sup>10</sup>. Lembramos que todas as participantes tiveram os nomes substituídos por nomes de flores para que o sigilo e a ética em pesquisa fossem mantidos. São elas: Acácia, Açucena, Amarilis, Begônia, Fúcsia, Magnólia, Margarida e Nenúfar.

Para cada família participante, atribuímos um número (família 1, família 2 e família 3), respeitando a sequência na qual foram entrevistadas. A apresentação dos dados é feita com base em cada relato, reconstituindo a história das mulheres participantes, por família, dentro das categorias pré-estabelecidas nos objetivos da pesquisa. Levando em consideração os objetivos deste trabalho, delimitamos as categorias das entrevistas comunicativas em profundidade junto ao conselho assessor, que nos ajudou a delimitar os temas. Essas categorias serviram como base do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as mulheres participantes:

1. Educação escolar;
2. Mulheres negras e cotidiano;
3. Solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento.

Dessa maneira, organizamos este capítulo da seguinte forma: começamos com a história de vida da primeira família entrevistada, na sequência as vozes das mulheres negras da segunda família e, por fim, a terceira família relatando suas vivências.

##### **4.1. A PRIMEIRA FAMÍLIA**

Na primeira família entrevistada, participaram individualmente três mulheres de diferentes gerações: Begônia, de 58 anos, a mulher mais velha da família; sua filha Magnólia, de 37 anos, e sua neta Margarida, de 10 anos, filha de Magnólia.

Begônia tem cinquenta e oito anos, é viúva, nascida na década de 60, cursou uma parte do ensino fundamental em uma cidadezinha perto de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo; em seguida, mudou-se para o Paraná, lá estudando até o 7º ano do ensino fundamental, antiga sexta série. Os primeiros anos escolares foram

---

<sup>10</sup> Trança de Gente é expressão utilizada por Ana Maria Machado em seu livro infantil “Bisa Bia, Bisa Bel”, na qual nos inspiramos para construir esse nosso capítulo.

realizados em uma escola dentro de um sítio; já no quarto ano, a escola era mais distante e havia necessidade de percorrer quilômetros para conseguir estudar.

Ela tem irmãs que são professoras e diretoras de escola, mas, também, irmãos mais velhos que, como ela, não terminaram os estudos. Seu pai, mesmo sem escolaridade, era incentivador dos filhos para a leitura e a escrita, e sua mãe sabia ler e escrever, porém, nunca lhe falou que frequentou escola. Namorou muito cedo e casou-se muito nova, aos 17 anos, e parou de estudar. Agora, viúva, retomou os estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o apoio das filhas e neta.

Begônia lembra que na escola, em sua época, não se falava de racismo, inclusive se recorda do professor José Alfredo, que era um homem negro e ministrava aulas na escola rural que frequentou. Quando perguntada se a presença dele era uma forma de frear ações racistas, ela acredita que sim, que esse era um dos motivos.

Ainda, sobre as questões raciais como conteúdo escolar, recorda pouca coisa, apenas que aprendeu que a população negra escravizada era amarrada ao tronco e castigada por mau comportamento e por ser preguiçosa. Vale lembrar que ela estudou nas décadas de 1960 e 1970, período em plena ditadura militar no país e com discursos de que o Brasil era um país com democracia racial (DOMINGUES, 2009).

Quando questionada sobre o percurso escolar das filhas, Begônia relatou momentos de dificuldades. No início da década de 90, a filha mais velha entrou direto no primeiro ano do ensino fundamental e sempre chegava chorando em casa porque não conseguia fazer as atividades. Assim sendo, Begônia a ajudava com o conhecimento que tinha naquele momento. A outra filha, Magnólia, entrou no último ano da educação infantil, naquela época chamada de pré-escola. Uma das maiores dificuldades naquele momento era levar as filhas para a escola, trabalhar e depois buscá-las, pois não tinham muito dinheiro, o que a impedia de se dedicar mais à educação das filhas.

Também há um episódio marcante, tanto para Begônia quanto para Magnólia. As duas relataram nas respectivas entrevistas uma mesma história, com perspectivas diferentes. Begônia tinha dificuldades em cuidar do cabelo de Magnólia; ela queria que a filha usasse o cabelo solto, mas a menina só queria ele preso. Ela não tinha se dado conta naquela época da relação do racismo com o cabelo e identidade negra da filha, como relatado abaixo:

*Às vezes ela falava, mas eu fico muito triste só de pensar nisso, porque eu fui falha nisso. Às vezes, ela falava alguma coisa, aí eu queria prender o cabelo dela do meu jeito. Eu queria que ela usasse o*

*cabelinho solto e ela não queria, queria preso. Eu não pegava que era por isso, né? Então, eu acho que nessa parte eu fui falha.*  
**(EP-Begônia - maio/2021)**

Ela lembra com tristeza o quanto a filha chorou ao cortar o cabelo, sabe o quanto, de alguma forma, isso a afetou. Por sua vez, a filha, Magnólia, também recorda com sentimento de tristeza o mesmo episódio, argumentando que confiou nos pais quando falaram que não cortariam muito o cabelo, e quando se olhou no espelho estava muito curto.

*Só que eles não me falaram, minha mãe me falou “não, vai repicar seu cabelo, pra não ficar tão volumoso”. E aí, eu falei, “tá bom” e aí meu pai me levou e de repente, na hora que eu estava na frente do espelho, eu vi que a cabeleireira tinha acabado com o meu cabelo e eu comecei a chorar, mas aí não tinha como voltar. Aí eu sofri muito, mas enfim eu sofri muito por conta desse corte de cabelo.* **(EP - Magnólia - maio/2021)**

Infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade que tem um padrão de beleza, e não é a negra. Às vezes temos a sensação que as pesquisas e as histórias de mulheres negras sobre seus cabelos são repetitivas, mas na verdade são o racismo e o preconceito que são repetitivos na vida das mulheres negras. Gomes (2020), indica que o corpo surge como suporte da identidade negra e o cabelo como símbolo de identidade, portanto, quando este corpo é tocado ou alterado passa por um processo de humanização ou desumanização, neste caso, com o racismo, é a segunda opção.

Ainda, Begônia argumenta que na sua época de escola não falavam do seu cabelo mas, em sua família, se recorda de nomes pejorativos que suas irmãs davam ao cabelo, por ela o ter mais que as irmãs. Hoje, ela entende que a pessoa se incomodar ou se magoar não é brincadeira e atualmente aprendeu muito com sua filha Magnólia sobre o cabelo e a questão racial.

*Então, a Magnólia chega, eu olho aquele cabelo e eu acho a coisa mais linda, o cabelo dela. Então, eu vejo diferente o cabelo da minha neta, eu amo, acho lindo. Então, muda né? O pensamento da gente.*  
**(EP - Begônia - maio/2021)**

Na participação do percurso escolar da neta Margarida, Begônia indica que participa um pouco menos, mas na educação de Magnólia estava sempre presente:

mesmo quando não sabia o conteúdo, ela a apoiava para buscar resolver as questões e seguir progredindo nos estudos. Não ter a escolaridade completa não foi impedimento para acompanhar a trajetória escolar da filha até a sua defesa de doutorado.

Quanto à Magnólia, filha de Begônia e mãe de Margarida, em sua entrevista ela lembrou que começou a estudar na pré-escola, como sua mãe já havia dito. Mudou-se de escola algumas vezes e uma delas foi marcante: um colégio central. Na década de 90, algumas cidades adotaram uma política de escola modelo, que normalmente era no centro da cidade; havia um maior investimento e a população atendida era de classe média. Ela questiona se a mãe teve uma atitude correta em matriculá-la nesta escola, pois de lá não tem boas lembranças. Uma lembrança é sobre o corte de cabelo, a outra é sobre as várias festas de aniversário que tinha e não podia comprar presentes para todos, portanto, quando estava nas festas sempre falava algo para justificar a ausência do presente.

Sobre a tensão racial entre brancos e negros no Brasil, Magnólia lembrou-se de uma passagem em aula que muito a marcou nesta escola. Ao se referir aos negros, a professora falou aos seus alunos e alunas algo que a marcou. Em suas palavras:

*(...) eu lembro como se fosse hoje, uma professora. Ela falou assim, que... “ai, eu acho que aqui eu posso falar porque aqui não tem ninguém escurinho”. E aí ela começou a falar do processo de escravidão; eu não lembro do que ela falou, mas eu lembro dessa frase. E como naquele momento eu passei por menina branca, eu passei a fugir do sol, e nem a minha mãe entendia, porque a gente entrava no ônibus coletivo e onde batia o sol eu queria ir pro outro lado. Eu não queria, de jeito nenhum, tomar sol, porque como eu tinha passado por uma menina branca no meio de todo aquele contexto que eu já não me sentia pertencente (...). E aí, a professora, quando ela não me identifica como negra, eu não quero mais tomar sol e isso perdurou por muito tempo na minha vida. Eu lembro que às vezes tinha piscina, alguma coisa, eu não queria. Aí todo mundo [falava]: “ai, vamos tomar sol! Vamos tomar sol”, e eu não queria tomar sol. (EP - Magnólia - maio/2021)*

Esta fala remete à negação da identidade negra para autoproteção, o que, no Brasil, só é possível nas pessoas negras de pele clara. Quando ela percebeu que podia ser invisível diante do racismo, optou por isso. Alessandra Devulsky (2021) argumenta que existe um fenótipo padrão, o europeu, então quanto mais próximo deste modelo maior a

aceitabilidade de sua beleza e competência, portanto, existe um esforço dos não brancos em tentar embranquecer tanto para não sofrer racismo quanto para serem aceitos em determinados espaços, por exemplo, escola, emprego, etc.

Ao ser perguntada sobre o que mais era importante em seu percurso escolar, surgiu a dedicação a estudar e, como era uma aluna nota 10, também recorda quando as professoras passaram a elogiar publicamente seus acertos e boas notas, originários de sua dedicação aos estudos. Parou os estudos ao se formar no ensino médio e se dedicou a trabalhar. Aos 24 anos, resolveu retomar os estudos e estudou por conta própria para ingressar na universidade. Em 2008, conseguiu passar em duas universidades públicas, e com o apoio do primo que já havia feito pedagogia, acabou optando pela mesma instituição onde ele havia estudado.

Foi na universidade que ela se assumiu como mulher negra. Teve algumas disciplinas, mas apenas uma falava sobre as relações étnicas e raciais. Porém, afirma que só foi possível assumir sua identidade negra quando começou a participar do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE, e a estudar profundamente a temática. Compreendeu que ser negra é para além da cor da pele; tem relação com o cabelo, nariz, corpo, origem, ancestralidade, política.

Com esta compreensão de mundo e a busca constante de conhecimento, que educou e pretende continuar educando sua filha Margarida. As duas mantêm uma boa relação com diálogo, cuidado e carinho. Magnólia reconhece erros e acertos de sua mãe; afirma que sem ela não seria a mulher que é hoje; pretende praticar os acertos com a sua filha.

Na trança de gente da primeira família participante da pesquisa, passamos agora a Margarida, filha de Magnólia e neta de Begônia. Margarida tem 10 anos e se identifica como menina negra; seu percurso escolar começa aos 3 anos na educação infantil. Sua matéria preferida na escola é matemática e pretende ser advogada e juíza, pois se considera uma pessoa justa, como sua mãe. Suas falas e afirmações demonstram o quanto foi fortalecida pela sua mãe; ela não demonstra dúvidas e nem insegurança ao responder as perguntas da entrevista.

Ela relata que nos últimos anos da educação infantil uma amiga falou que seu cabelo parecia macarrão; isso a magoou e a levou a conversar com a mãe. Não buscou ajuda na escola, talvez porque não via abertura e também não havia trabalhado as questões raciais para ter segurança em buscar ajuda com professoras. Sua mãe a ajudou a resolver o problema; então, chegou na escola no outro dia e falou para a amiga que ela

não deveria falar daquela forma do seu cabelo, pois a tinha deixado triste. A amiga se desculpou, disse que não sabia que era preconceito e que não falaria assim novamente; continuaram com a amizade. Estabelecer diálogo para resolver o conflito foi algo que sua mãe Magnólia lhe ensinou. Margarida afirma que nestes casos é necessário conversar; se a pessoa demonstrar que se arrependeu e não cometer o erro novamente, não há problema em continuar a amizade, mas se repetir não tem porque estar junto daquela pessoa. Racionero (2018) aponta que as boas amizades nos ajudam a não exercer e a não tolerar qualquer tipo de violência, criando um ambiente seguro e protegido.

Quando se trata de conteúdo escolar, Margarida diz que sua mãe é muito rígida e sempre cobra que ela tire as melhores notas para conseguir escolher um bom emprego. O mesmo aconteceu com Magnólia quando sua mãe também cobrava suas boas notas para ter um futuro melhor. Agora, Magnólia e Margarida apoiam Begônia em sua volta à EJA. A relação intergeracional é nitidamente percebida neste contexto de apoio e solidariedade. Nas palavras da neta Margarida:

*Então eu acho muito importante para ela. A minha avó perdeu o Carlão que é meu avô. Ela perdeu. Ela estava muito triste. E eu acho que a EJA pode reerguer ela e deixar ela mais feliz. (EP-Margarida - maio/2021)*

Nas palavras de Begônia se referindo à filha Magnólia:

*Toda vez que ela chegava aqui ela falava: “mãe, você tá muito triste, volta a estudar”. (...) “olha bem a minha cara, se eu vou voltar a estudar com 58 anos! Pra quê? Eu vou arrumar um trabalho melhor? Não tenho condições, porque já não tenho mais idade, não vou estudar”. E ela: “mãe, pra você fazer amizade, pra você ocupar sua cabeça. Eu vou inscrever a mãe”. Ela foi, pegou os documentos, meu papel de escola que eu tinha guardado, que a minha irmã mandou do Paraná há muito tempo atrás (...) ela pegou tudo e ela fez inscrição, aí eu peguei e fiz assim... na minha cabeça, eu falei: “ai, eu não vou deixar a Magnólia descontente, porque ela sempre tá presente comigo. Tadinha, né? Eu vou fazer a minha filha feliz e vou voltar a estudar”. Chegou no fim e eu tô gostando! Aí, eu tô adorando também. (EP-Begônia - maio/2021)*

Begônia foi relutante afirmando que não conseguiria aprender, mesmo assim, sua filha fez sua matrícula. Margarida, sua neta, a apoia nas atividades escolares ajudando-a a fazer lições de casa de inglês e matemática, as outras matérias são apoiadas por suas duas filhas, entre elas Magnólia. E assim é feita a primeira trança de gente deste capítulo.

#### 4.2. A SEGUNDA FAMÍLIA

Na segunda família entrevistada, participaram individualmente duas mulheres de diferentes gerações: Açucena, de 80 anos, a mulher mais velha da família, e sua filha Fúcsia, de 37 anos; sua neta não pode participar por ter 2 anos de idade, mas deixamos aqui registrado que seu nome verdadeiro, por escolha da mãe e do pai, se refere a uma mulher que representa a resistência negra no Brasil.

Açucena, nascida em 1940, com 80 anos, militante do movimento negro, normalista, cursou pedagogia e três anos de faculdade de direito, que teve de ser interrompida pela terceira gestação, a gravidez que gerou Fúcsia. Ela contextualiza toda a escolaridade de seus pais; sua mãe estudou em uma escola rural até os 11 anos, depois ela e o marido cursaram a EJA. Seus avós maternos não frequentaram a escola, mas sabiam ler e escrever. Ao pensar o contexto histórico da educação da população negra, esse percurso escolar é um “achado”.

Ao ser perguntada se passou por situações de racismo em seu percurso escolar, Açucena diz que na sua época de escola não se falava em racismo; se uma pessoa ofendia a outra, era só revidar. Também relata que as poucas pessoas negras que estavam na escola ficavam afastadas das pessoas não negras, o que para ela não era problema, pois argumenta que não tem que se relacionar com quem não deseja o mesmo, além de não deixar de frequentar a escola por isso. Ela reconhece que hoje em dia é diferente, existem políticas públicas e legislações que garantem direitos e proteção à população negra. Estudava e trabalhava ao mesmo tempo para conseguir garantir uma vida melhor para ela e seus descendentes, e isso ela relata como sua maior dificuldade em seu percurso escolar. Ainda, indica que sempre conversou com o filho e as duas filhas sobre questões raciais, e agora com os netos.

*Eu sempre converso com meus netos, conversei com meus filhos. “Ai, porque fulano falou, por que você tem a mão branca, o pé branco e o resto é preto?” É, tem que ser assim, porque a minha mãe é assim,*

*meu pai é assim. Eu sou dessa raça, eu sou da raça negra.*  
*(EP-Açucena - maio/2021)*

Sempre buscou fortalecer a identidade negra, mas a alta escolaridade tão pouco poupou a família de passar por situações racistas. Açucena relatou algumas situações vivenciadas pelas filhas nas universidades e o quanto lutou incansavelmente para garantir que elas continuassem e terminassem os estudos, a permanência estudantil nestes casos também pode ser garantida pelo fortalecimento e apoio familiar.

Do ensino básico à universidade, todos os passos do filho e das filhas foram acompanhados. Ela participava de reuniões escolares, conversava com as professoras do ensino básico, ajudava nas lições de casa e também frequentava os espaços das universidades que as filhas cursavam. Ela afirma que sua participação sempre foi voltada ao cuidado e à proteção, principalmente quando as filhas saíram para morar em outras cidades para ingressar em universidades.

Fúcsia, filha de Açucena, com 37 anos, bióloga, pedagoga e mestra em educação, se identifica como negra, diz nunca ter tido dúvida de sua raça/cor. Argumenta que a questão dos estudos sempre foi muito importante em sua casa, a sua mãe Açucena sempre fez muita questão da educação formal para todos os filhos. Não se recorda a idade que tinha, mas foi muito pequena para a escola de educação infantil; olhava os irmãos indo para a escola e também queria muito ir.

A partir dos sete anos, foi para uma escola religiosa particular de ensino básico, ali permanecendo até os 14 anos. O ensino médio também foi cursado em uma escola particular. A primeira graduação, em Biologia, foi em uma universidade particular de sua cidade. Em todas as fases de ensino relatadas até o momento, Fúcsia afirma que havia pouca quantidade de pessoas negras nas instituições, normalmente ela e mais duas pessoas. Também afirma que pensou em desistir várias vezes dos estudos por causa de ações racista que sofreu, mas, por sua mãe prezar pela educação escolar, desistir nunca foi uma escolha.

Como estudou em uma escola religiosa na década de 90, indica que não era falado/conversado sobre questões raciais; o lema escolar era respeitar todo mundo porque eram filhos de Deus, mas lembra que sofreu ações racistas e não houve nenhuma intervenção dos profissionais da escola sobre isso. Ainda se recorda das conversas com a mãe nesta época, que não falava diretamente para a filha que ela estava sofrendo racismo, mas a alertava de não ficar perto e nem ter amizade com as pessoas que a

tratavam assim. Entretanto, houve um professor que era muito racista com ela e, com a postura da mãe, preferia não falar com ela sobre isso; resolvia as situações à sua maneira, às vezes agressiva. Mesmo assim, Fúcsia reconhece que a forma que a mãe falava com ela era para garantir que ela terminasse os estudos, que continuasse naquele espaço. E quando questionada se pensava que sua mãe a estava protegendo, a resposta foi sobre sua ação com seus filhos:

*(...) no momento, é pensar que os meus filhos vão passar. E aí, quando você pergunta da minha mãe, eu penso, “será que eu faria diferente?” Porque agora eu tenho os filhos pra pensar. A gente muda, né? (EP - Fúcsia - maio/2021)*

Ao falar sobre este momento do percurso escolar, Fúcsia se emocionou, chorou. Foi o momento que ela se questionou se faria o mesmo que sua mãe, pois agora tem filhos e sabe que eles vão passar pelo mesmo. Como ficam o coração e a cabeça de uma mãe pensando que suas crianças passarão por algo que machuca tanto e que sabe, na pele, no cabelo e no corpo, como tudo isso funciona?

Na universidade privada, onde cursou a primeira graduação, percebia nos olhares a presença do preconceito e racismo; porém, levou consigo os ensinamentos de sua mãe: estar perto de quem trata bem e se afastar de quem tratar mal, e também de estar em lugar que é seu por direito. Na segunda graduação, em uma universidade pública, teve contato com as questões raciais e de gênero por um grupo de mulheres negras que a acolheu; teve também uma disciplina sobre relações raciais e no núcleo de pesquisa ao qual se integrou aprofundou os conhecimentos adquiridos.

*(...) o que eu vivia em casa era essa questão da proteção e lá não, escancarou, “filha, você é preta, essas coisas acontecem por conta disso, disso, disso, e a gente tá aqui pra te ajudar. Vamos estudar mais, vamos discutir mais sobre essas questões, né?” (EP - Fúcsia - maio/2021)*

Ela indica que ao morar com sua mãe vivia em um ambiente de proteção, mas ao chegar na universidade pública, fora de sua cidade e longe de casa, as questões raciais estavam escancaradas. Eliane Cavalleiro (2012) indica que o silenciamento das famílias sobre as questões raciais com a finalidade de proteger suas crianças vai adiando o contato com o racismo existente na sociedade e seus efeitos em suas vidas, e este

contato ocorre em âmbito escolar e universitário como relatado acima.

Assim sendo, o acolhimento das outras mulheres negras que já estavam na universidade foi fundamental; conseguiram se organizar e fundar um coletivo de movimento negro na moradia estudantil. Porém, havia a necessidade de estudar mais, por isso o núcleo de pesquisa também foi importante para o seu processo de aprendizagem, empoderamento e entendimento das estruturas da sociedade. Ainda, nesta época, a mãe de Fúcia sempre a acompanhou em festas, viagens e eventos acadêmicos em toda sua época de estudos universitários. Afirma que ela é sua parceira de vida.

Quando perguntada sobre os ensinamentos passados pela mãe para a sua maternidade, ela indica que não tem dúvidas de um caminho a ser seguido: valorização da autoestima, do cuidado, do asseio, do amor, pois ao chegar em casa depois de passar um período na escola as crianças negras precisam de acolhimento, de escuta e carinho como Açucena sempre fez. Assim é feita nossa segunda trança de gente.

#### 4.3. A TERCEIRA FAMÍLIA

Na terceira família entrevistada, participaram individualmente três mulheres de diferentes gerações: Nenúfar, de 62 anos, a mulher mais velha da família; sua filha Acácia, de 33 anos, e sua neta Amarilis, de 14 anos, filha de Acácia. As três são nordestinas e de família multirracial.

Nenúfar é uma mulher nordestina de 62 anos sem escolaridade, tentou frequentar a EJA mas não conseguiu. Ela não se lembra de ter frequentado a escola quando era criança, a sua mãe faleceu quando ela era pequena. Também desde pequena trabalhou na zona rural, em plantações e/ou em matadouro e foi assim que criou seus oito filhos. Ela recorda que não conseguia acompanhar os filhos até a escola pois o trabalho a consumia muito, as crianças iam e voltavam sozinhas entre irmãos. Sobre os conteúdos escolares, não conseguiu ajudar os filhos, pois não sabe ler e escrever.

Ao ser perguntada sobre as questões raciais, não recorda dos filhos reclamarem e por ser muito direta ninguém teria coragem de falar algo tão ofensivo a ela, porém, lembra que os filhos não tinham mochila e a questionavam sobre isso. A resposta era direta:

*Ela dizia sim, "ó mãe o menino pergunta porque eu não tenho bolsa".  
Eu não podia comprar bolsa para eles. E eu dizia assim para ela:  
"você respondeu o que?" e ela disse "porque minha mãe não pode*

*comprar” e eu dizia: “é isso mesmo, não posso!” ela ia para escola com umas bolsinhas chaco chaco. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

Nenúfar argumenta que talvez Acácia não tenha contado situações da escola por saber que era um pouco grosseira para resolver as coisas. Por morarem no interior de Pernambuco, acredita que, por a maioria da população ser negra, muitas coisas racistas acabam não acontecendo, porém, Acácia, sua filha, aponta que sim, ocorriam, o que será relatado mais a frente nesta seção.

A realidade de uma pessoa sem a escrita e leitura das palavras não é fácil. Como ajudar nas lições de casa dos próprios filhos? Como não conseguia desta forma, seu apoio era para que os filhos e filhas não desistissem dos estudos, não desejava a mesma vida difícil que teve para seus descendentes. Nenúfar relata situações difíceis e que só foi possível superá-las com a ajuda de alguém alfabetizado, coisas simples como compras em supermercado, pegar um transporte coletivo; pode-se dizer que sem a leitura da palavra o mundo fica mais complicado.

Ao ser questionada sobre a escolaridade de sua filha Acácia, seus olhos brilham contando sobre o trabalho da filha como professora, da vida compartilhada com a neta e as conquistas que ela tem conseguido, mesmo distantes fisicamente uma da outra. Recorda-se que cuidou de sua neta, Amarilis, desde recém nascida, para que Acácia pudesse trabalhar e terminar os estudos. Ela reconhece que sem seu apoio em cuidar da neta, Acácia não teria conseguido terminar seus estudos.

Quando o assunto é a neta Amarilis, também é perceptível o orgulho e admiração:

*(...) Porque a Amarilis é uma coisa interessante, é uma coisinha que nem a mãe dela, fala comigo assim “Ai, vó! Eu vou conversar só um pouquinho que eu vou estudar, estou na escola”. Amarilis é uma pessoa muito, muito interessada nas coisas, puxou a mãe... Graças a Deus! (EP-Nenúfar - junho/2021)*

Ela apoia a neta falando da importância da escolaridade e como a vida teria sido mais fácil para ela se tivesse estudado. Sempre pergunta sobre a escola e o que a neta está aprendendo.

Ao retomar as dificuldades por não ter escolaridade, Nenúfar lembra que a Acácia ter sido alfabetizada a ajudava a trabalhar vendendo produtos de uma revista, lendo, somando valores e marcando os nomes das pessoas que compravam com ela, para depois cobrá-las. Depois, elas iam juntas à feira para comprar o que precisavam

para a casa; Acácia também fazia a leitura e cálculos dos preços para a mãe. A educação escolar de Acácia foi fundamental para suplementar a renda da casa que só vinha do trabalho desgastante na zona rural.

Acácia lembra da sua trajetória que se inicia aos quatro anos de idade na educação infantil. Havia um professor que tinha um sítio e sua sobrinha dava aulas em uma casa neste lugar, ela não recorda quanto a mãe pagava, pois não era escola pública, mas afirma que deveria ser um valor baixo porque naquela época não tinham condições de pagar.

*(...) eu ainda tenho vontade de chorar; mas meus irmãos dão risada disso. A gente colocava nossos caderninhos, né? Em alguns momentos, eu acho que até a professora me deu um caderno. E colocava uma mochilinha, assim. Como a gente não tinha mochila, a gente pegava uma sacolinha, colocava um braço e outro e ia pra escola todo feliz, como se a gente tivesse mochila e tudo mais. (EP - Acácia - junho/2021)*

A maior dificuldade relatada por ela nesta época era a distância, pois por ser na zona rural, era necessária uma longa caminhada até chegar nas escolas - ela, nesta casa de educação infantil, e seus irmãos na escola do município que ficava no mesmo caminho. Mesmo quando chovia, ela ia para a escola; era uma forma de fugir do trabalho braçal do sítio em que moravam. No ensino fundamental, foi estudar em uma escola do município; lembra que neste momento do ensino as professoras a tratavam com muito respeito e amor; tem boas recordações deste período.

Quando iniciado o diálogo sobre as questões raciais ao longo da sua vida, ela relata que em sua família é a que tem a pele mais clara; comenta que não sofria tanto por se achar uma menina branca. Entretanto, existem lembranças de que sua mãe prendia sempre o cabelo, ou lhe fazia tranças, para que não ficassem soltos, pois outras crianças falavam frases de conotação racista sobre eles. Ao completar onze anos, sua mãe a levou para alisar o cabelo alegando que seria mais fácil para cuidar. Ela lembra que o produto tinha um odor forte e provocava a sensação de queimação no couro cabeludo; sentia que o cabelo estava caindo; mesmo assim, as pessoas falavam que o cabelo estava mais bonito e que agora poderia usá-lo solto.

Foi no ensino médio, no qual optou por cursar o magistério, que percebeu não ser uma menina branca, pois havia muita menina branca de cabelo liso natural, bem

diferente do seu alisado. Quando estava terminando o ensino médio, foi morar com o namorado; sua mãe ficou muito chateada e chegou a ir até ela pedir para que voltasse para a casa, mas Acácia argumenta que a região onde moravam em Pernambuco era complicada para as meninas saírem de casa e depois voltarem, envolvia as questões de gênero e uma sociedade sexista em que as meninas teriam que casar virgem.

Mesmo nesta situação, Nenúfar continuou apoiando os estudos de Acácia com o pagamento de xerox de livros e alimentação. No último ano de magistério, Acácia engravidou de Amarilis. Ela lembra que sem o apoio de sua mãe não conseguiria ter terminado os estudos e também teria tido dificuldade na criação de Amarilis. Nenúfar foi fundamental na vida de Acácia e ela reconhece isso.

Sua vinda ao interior do estado de São Paulo lhe deu a oportunidade de trabalhar em uma escola como auxiliar de classe, onde foi apoiada a estudar pedagogia pela diretora e aprender novos conhecimentos. Iniciou os estudos em uma universidade particular, onde não discutiam as questões raciais; foi aprender o tema nas formações continuadas que eram ofertadas para o centro educativo no qual trabalhava. E foi nestas formações ofertadas por um núcleo de pesquisa que confirmou o que lhe causou estranheza no ensino médio, em Pernambuco, diante do acesso ao conhecimento instrumental sobre as questões raciais: Acácia é uma mulher negra.

*(...) não lembro o ano, eu fiz um curso do NIASE. E acho que foi no NIASE que eu pensei, “não, eu posso falar que eu sou uma pessoa negra, né? Olha pro meu pai, pra minha família. Olha pra mim, olha pro meu cabelo, né?” E aí, eu comecei a me identificar como uma pessoa negra a partir desse momento, assim...de assumir mesmo e falar pras pessoas, que eu sou uma pessoa negra. (EP - Acácia - junho/2021)*

A partir de 2014, resolveu que não alisaria mais o cabelo e se assumiria como mulher negra. Ela acredita que o fortalecimento de sua identidade foi importante também para as crianças na escola onde ministrava aulas; isso a ajudou a aguçar o olhar sobre “coisas que estavam na sua cara e não percebia”. Ainda relata que as crianças se ofendiam umas às outras e ela não interferia, até o momento que as formações e a fala contundente da diretora escolar abrissem seus olhos para algo que fingia não ver, mas que “no fundo sempre enxergou”.

Consequentemente, sua filha Amarilis participou do processo de afirmação da identidade da mãe e a transição do cabelo. Acácia sempre conversa com a filha sobre cabelo, identidade e respeito à diversidade. A filha tem percepções sobre a questão racial, pois Acácia busca sempre dialogar de forma diretiva para que a filha tenha informações de como se relacionar na escola e no cotidiano da vida.

Na entrevista com Amarilis, menina negra de 14 anos, a orientação da mãe se confirmou. Ela contou que iniciou os estudos na educação infantil, depois foi para o ensino fundamental I e agora cursa o nono ano do ensino fundamental II. Ela relata que não gostou muito dos anos iniciais do ensino fundamental porque teve dificuldades para aprender linguagem e escrita, e o que mais gosta em seu percurso escolar são as amizades e a vontade de aprender, alegando que é muito curiosa.

Ao ser perguntada sobre as relações raciais na escola, ela indica que na escola atual não tem tantos estudantes negros e também não tem atividades sobre a temática. Não identifica ações racistas diretamente a ela como falas e xingamentos, mas quando trata do próprio cabelo conta que as pessoas olham de forma diferente quando vai com ele solto e com bastante volume. Ela aproveitou o momento e contou o quanto foi bom acompanhar a mãe passar pela transição capilar e se identificar como negra.

O diálogo estabelecido entre Acácia e Amarilis demonstra o quanto é importante o fortalecimento das crianças para não tolerar o racismo e outros preconceitos. Elas conversam sobre tudo com respeito e confiança, afirmaram ambas. Também enfatizam que a educação escolar é fundamental para conseguir entender e compreender melhor a história da população negra no Brasil porque quando temos acesso à história que não é única, só pela voz dos colonizadores, conseguimos enxergar coisas que antes de obter o conhecimento não seria possível, por exemplo, que a população negra foi proibida de frequentar a escola em uma determinada época no Brasil, por isso a necessidade de políticas de reparação histórica como as ações afirmativas.

Quando a pergunta é sobre as relações com sua mãe e a avó em sua escolaridade, ela indica que a mãe é fundamental e que ela está sempre apoiando nos trabalhos e lições de casa. Como a avó não tem escolaridade, Amarilis diz que sempre manda bom dia e ela sempre responde incentivando os estudos. Ela indica que a escolaridade é fundamental para todas as crianças e deveria ser de ótima qualidade para que todos pudessem ter escolhas de como viver no mundo.

Ainda sobre educação escolar, Amarilis recorda quando sua avó Nenúfar passou um tempo no interior de São Paulo com ela e sua mãe:

*(...) ela me levava para o balé. Então, assim que funcionava, ela me acompanhava porque era a minha responsável, mas quem lia o nome do ônibus era eu, quem fazia alguma coisa no mercado era eu (...) e eu gosto de ajudar ela neste sentido, mas eu adoraria ajudar mais no sentido de poder ensinar ela a ler porque eu já perguntei se era uma coisa que ela gostaria e ela falou que sim. (EP - Amarilis - junho/2021)*

Amarilis argumenta que mesmo a avó não sabendo ler é muito esperta, que nenhuma pessoa a engana pelo conhecimento que tem de vida, para além da leitura da palavra existe a leitura do mundo. Assim apresentamos a nossa terceira trança de gente em que a escolaridade que foi negada à avó se faz presente na vida da filha e neta virando força para transformar a vida em novas possibilidades.

#### 4.4. O QUE AS HISTÓRIAS NOS ENSINAM: ANALISANDO OS PERCURSOS

As histórias relatadas demonstram algumas características de famílias negras brasileiras, sendo multirracial ou não, de como o racismo as atinge o tempo todo e de diferentes maneiras. Podemos identificar que todas as mulheres e meninas negras passaram por alguma situação de racismo, sendo uma ação direta ou um racismo velado que surge pela forma de olhar, de falar ou o impedimento de fazer algo.

As três mulheres negras mais velhas de cada família nos ensinam que cuidado, carinho e amor com as novas gerações se fazem necessários para colaborar na superação das barreiras enfrentadas pelas crianças fora do convívio familiar. Desta maneira, priorizaram a educação das filhas na intenção que tivessem a possibilidade de escolher caminhos que para elas foram negadas, principalmente as mulheres com baixa escolaridade. Elas não tem dúvidas de que o caminho exitoso das filhas na educação escolar permitiu que tivessem uma vida melhor em comparação a delas. Estes dados dialogam com pesquisa realizada por Khalfaoui, Gácia-Carrión e Villardón-Gallego (2020), que explicita que o apoio e participação da família nos processos educativos têm um impacto positivo na melhoria do desempenho dos estudantes, principalmente, quando a escola demonstra a importância da participação da família para o sucesso dos filhos.

As mulheres negras mais jovens relatam as dificuldades durante o percurso escolar por identificarem que passavam por situações racistas e não havia respostas

efetivas da instituição que frequentavam. Todas afirmam que o conhecimento adquirido nas universidades, por meio da participação em núcleos de pesquisas, as ajudaram a se entender no mundo como negras: duas se assumindo como negras e uma que não tem dúvida da própria identidade negra saindo da proteção do lar e tendo que lidar sozinha com a sociedade racista presente nas instituições de ensino superior. Ao fortalecerem a própria identidade como mulheres negras, com as interações entre as gerações, destacamos a mudança das concepções das mulheres negras mais velhas sobre identidade negra e o fortalecimento da identidade das meninas negras.

As meninas negras relatam ações racistas, entretanto, fortalecidas pelas mães conseguem dar respostas rapidamente a situação vivida. Um estudo com crianças ciganas e imigrantes realizado por Khalfaoui, Garcia-Carrión, Villardón-Gallego e Duque (2020) demonstra que as crianças devem ser educadas o quanto antes para comportamentos solidários nas escolas para que a sociedade se torne mais coesa e inclusiva, portanto, isto nos leva a pensar que a educação intergeracional de conteúdos e empatias realizados pelas mães foi fundamental para que elas soubessem reagir diante de situações racistas e também escolhem estar sempre em boas amizades. Elas não têm dúvidas sobre a própria identidade ao se identificarem como negras e priorizam a qualidade das amizades que vão construindo. Para elas, a educação escolar é fundamental para conseguirem um emprego melhor e terem mais possibilidades de escolhas de como viver no mundo.

As Famílias 1 e 3, que são multirraciais, compostas pelas mulheres negras mais velhas que não sabiam e não identificavam, naquele momento, que as filhas estavam passando por racismo, agiam na intenção de proteger as filhas e foram tentando apagar traços negros, como por exemplo, alisar o cabelo das meninas, para que diminuíssem as situações racistas que vivenciassem e conseguissem conviver na escola de maneira a concluírem os estudos. Ao mesmo tempo, as mulheres negras mais jovens, quando estavam no ensino básico, se passavam como brancas por terem a pele mais clara, e com o alisamento do cabelo, porém isso não evitava que as ações racistas ocorressem em seus percursos escolares. Quando as mulheres negras mais jovens entram nas universidades e se assumem como mulheres negras, conseguem fortalecer a identidade de suas filhas e das próprias mães, além do apoio no percurso escolar delas. As meninas negras destas duas famílias são fortalecidas pelas mães, porém as escolas continuam não dando respostas sobre o racismo e muito menos cumprem as legislações sobre a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena.

Na Família 2, por serem mulheres com a pele preta, não há dúvidas sobre a identidade e ações racistas que passaram. A alta escolaridade da mulher negra mais velha e sua participação no movimento negro não impediram que o racismo acontecesse com suas filhas; porém, conseguiu acompanhar de perto a formação escolar delas e protegê-las quando era possível.

Comodo, Del Prette & Del Prette (2017) demonstraram em uma pesquisa que as habilidades socioemocionais (assertividade, empatia, abordagem afetiva e desenvoltura social) são transmitidas intergeracionalmente de mães para filhas, justamente porque existe uma maior responsabilidade atribuída à mãe na educação de suas descendentes. Sendo assim, podemos afirmar que as relações estabelecidas entre as diferentes gerações de mulheres das três famílias participantes nos ensinaram que o amor, o conhecimento, o respeito e o diálogo são fundamentais para a prevenção e superação do racismo. Além disso, ensinam o impacto nas vidas das gerações de mulheres negras por meio dos laços solidários estabelecidos intergeracionalmente entre as avós, mães e filhas.

Voltando à literatura sobre desigualdade e racismo no Brasil, tais histórias nos mostram que continuamos numa falsa democracia racial, pois a circulação na sociedade e no usufruto de seus bens é negado aos pretos e pardos, tendo a cor da pele e a etnia como marcadores sociais, definindo quem tem mais ou menos acesso aos direitos fundamentais para se viver com dignidade, conforme indica Ianni (1987). O que indicam Munanga e Gomes (2016) sobre a identidade brasileira ser composta por memórias e histórias de várias versões, mas menosprezadas pela estrutura educacional brasileira, continua atual, estando ausente da escola a história dos diferentes povos, principalmente dos africanos, afrodescendentes e indígenas. As mulheres mais velhas da pesquisa, avós e mães, não encontraram na escola básica tal abordagem, no século XX. As jovens mulheres a encontraram na universidade, no início do século XXI, mas circunscrito a duas disciplinas e a grupos de pesquisa. Quanto às meninas, frequentando o ensino básico após a lei de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, tampouco tiveram tal abordagem nas suas aulas.

Porém, percebe-se que, da forma possível, as mulheres negras mais velhas procuraram proteger suas filhas do racismo e garantir que terminassem sua escolaridade, construindo, portanto, estratégias de resistência ao racismo. A miscigenação como instrumento de embranquecimento da população, como mencionado por Sueli Carneiro (2011), como estratégia para afinar e/ou eliminar traços da negritude a fim de ficarem mais próximos da beleza branca europeia, trouxe para as mulheres e meninas de pele

mais branca a ambiguidade das relações e sofrimentos específicos. Viveram o que Gomes (2020) aponta no processo de rejeição e aceitação do ser negro no Brasil, que perpassa como mulheres negras vivem a infância, adolescência, juventude e vida adulta. Conforme apontado pela autora, o corpo e o cabelo são visíveis e podem aproximar ou afastar a pessoa do polo negro ou branco. As participantes de pele mais branca enfrentaram-se com o racismo expresso na rejeição das pessoas ao seu cabelo e no processo de assumi-los como parte de sua identidade negra. As participantes de pele negra, enfrentaram-se com o racismo permanente como rejeição à sua cor de pele, coincidindo com o que Sueli Carneiro (2011) aponta sobre os negros de pele clara e retinta serem vítimas do racismo brasileiro: os de pele clara passam pelo conflito do pertencimento racial dentro e fora do contexto familiar, de se reconhecer ou não como afrodescendente, enquanto os de pele retinta não tem dúvidas sobre a *dor da cor*<sup>11</sup>.

O que tem de novo no tipo de racismo sofrido por pessoas negras no Brasil é a coincidência dos dados ao afirmado por Dalfon, Carvalhaes e Feres Júnior (2017). A diferença na cor da pele entre as mulheres participantes da pesquisa, produziu efeitos perniciosos do racismo em cada uma delas, porém, a auto identificação, tanto de pretos como de pardos como negros, se fez nas participantes jovens por meio de disciplinas e grupos de pesquisa em cursos universitários, havendo uma correlação direta atualmente entre alta escolaridade e consciência de sua identidade e luta. Embora as escolas das meninas, filhas das jovens mulheres negras, continuem a negligenciar o trabalho de superação do racismo, suas mães a fortalecem diretamente neste enfrentamento.

---

<sup>11</sup> Expressão tirada do livro de Sueli Carneiro (2011)

## 5. TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA VIDA DAS MULHERES NEGRAS

Depois de apresentar brevemente a vida das mulheres e meninas negras participantes desta pesquisa, propomo-nos a apresentar neste capítulo a análise dos dados tomados pelos diálogos realizados nas entrevistas comunicativas em profundidade. As categorias de análise foram estabelecidas de maneira indutiva, uma vez que contemplaram as perguntas elaboradas para as entrevistas. São elas:

1. Educação escolar;
2. Mulheres negras e cotidiano;
3. Solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento.

As categorias estão apresentadas por subseções seguindo a ordem das gerações, das mulheres mais velhas para as mulheres mais jovens. Depois, as análises são entrelaçadas, como uma trança, para compreendermos o que foi transformador ou excludente na vida destas mulheres.

Definimos nesta análise que os elementos excludentes foram as barreiras encontradas pelas mulheres para efetivação de direitos e promoção de uma maior igualdade social, enquanto os elementos transformadores foram os que as auxiliaram a superar as barreiras encontradas para a escolarização e o enfrentamento ao racismo.

### 5.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar, como indicado por Paulo Freire, é uma possibilidade de transformação social ao se tratar de uma educação libertadora que tem a consciência de reconhecer que a realidade é mutável, que podemos em diálogo e em comunhão com o mundo e as pessoas pensar possibilidades para a superação das desigualdades sociais. Ao pensarmos a história da educação da população negra podemos afirmar que é uma história de luta e resistência por um direito fundamental que nos ajuda a ter possibilidades de escolher o caminho a ser seguido durante nossa vida.

Dentro da educação escolar é possível identificar elementos transformadores e excludentes na vida das mulheres negras participantes da pesquisa, ou seja, barreiras que as impediram de ter acesso a um dos direitos fundamentais dos seres humanos, porém, também identificamos elementos transformadores que modificaram a vida dessas mulheres.

O quadro a seguir trata destes elementos na vida das mulheres negras mais velhas de cada família:

Elementos transformadores	Elementos excludentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Importância da escolaridade na vida de suas filhas;</li> <li>2. Priorizar a educação das filhas para que elas conseguissem uma vida melhor;</li> <li>3. A importância do conhecimento instrumental para a superação do racismo;</li> <li>4. As mães precisam obrigar as crianças a estudarem, é um direito garantido por lei.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não ter acesso à educação escolar;</li> <li>2. Não ter dinheiro para comprar materiais escolares para as filhas;</li> <li>3. Não conseguir acompanhar de perto a educação escolar das filhas;</li> </ol>
Elementos: 04	Elementos: 03

Quadro 04: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das mulheres negras mais velhas

Diante dos elementos excludentes indicados dentro da categoria educação escolar, não ter acesso à educação escolar foi uma das barreiras de impedimento na transformação social em suas vidas.

*Isso, até mesmo para a gente sair de uma saia justa. Que nem, tem muitos comentários aí maldosos, que eu vejo, eu vejo no meu trabalho. Se você tem estudo, que nem eu, às vezes eu falo, “Magnólia, eu não soube responder”. Eu passo vontade de responder, mas eu não respondo porque eu não tenho as palavras certas para responder. Então, eu fico calada, eu engulo aquilo. Então eu penso assim, quem tem estudo, tem saída. Tem saída pra muita coisa, não é verdade? Eu penso assim, não sei se eu tô certa. (EP - Begônia - maio/2021)*

*Aí eu não ajudava eles a ler porque eu não sabia ler né. O pai não ligava muito para eles também. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

Begônia indica que se tivesse terminado os estudos talvez conseguiria responder algumas coisas que não concorda, mas que não encontra as palavras e conhecimentos para argumentar. Enquanto para Nenúfar o não acesso à educação escolar a impediu de acompanhar as lições e atividades de casa de suas filhas e filhos. Portanto, no trecho acima da entrevista fica nítido que sem a escolaridade fica impossível colaborar na questão dos conteúdos escolares dos filhos. Ainda, sobre o percurso escolar:

*Ela dizia sim, “ó mãe o menino pergunta porque eu não tenho bolsa”. Eu não podia comprar bolsa para eles. E eu dizia assim para ela: “você respondeu o que?” e ela disse “porque minha mãe não pode comprar” e eu dizia: “é isso mesmo, não posso!” ela ia para escola com umas bolsinhas chaco chaco (risos). (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*Então, “você vão ter comida boa, remédio, se ficar doente, aquele que precisar, questão da roupa! Roupa de marca, não. Você vão ter roupa, sim. O que é necessário, vão calçar, vão vestir, mas roupa de*

*marca a mamãe não vai poder, porque não dá". Então, houve época que eu tinha os três filhos em escola particular, então você imagina, né? Eu e o marido, a gente lutando e estudando também, porque depois de casado eu estudei ainda. (EP - Açucena - maio/2021)*

Quando se trata de aquisição financeira, as mulheres negras indicam que trabalhavam muito para garantir o mínimo de materiais para que suas filhas cumprissem os estudos. A alta escolaridade de Açucena não garantiu muito dinheiro a família também, comprava o básico para a manutenção dos estudos do filho e das filhas. Vale ressaltar que Açucena nasce na década de 1940, quando o movimento negro ampliou as escolas de alfabetização e voltou sua atenção ao ensino fundamental para a população negra.

Não acompanhar de perto a educação das filhas foi uma barreira para Begônia e Nenúfar, que trabalhavam muito e não tinham tanto dinheiro, mas para Açucena era uma missão de vida, talvez por sua alta escolaridade conseguiu ter um melhor emprego e uma maior estabilidade financeira para acompanhar mais de perto. Begônia e Nenúfar nasceram na década de 60 quando o Brasil caminhava para um longo período de ditadura militar, o que causou um silenciamento sobre as vozes que gritavam contra o racismo.

*De onde eu morava para a escola era mesmo distante viu, mas eu não ia levar porque a minha vida era corrida demais e não dava para levar eles. Aí, Acácia e os dois irmãos dela que iam simhora para escola e aí voltavam sozinhos, e era longe. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*Foi difícil, a gente tinha uma vida bem difícil. Então, no primeiro aninho dela, eu levava, buscava. Eu trabalhava pra minha cunhada, que é tia dela, então eu tinha essa oportunidade de levar ela e a irmã dela na escola e buscar. Aí depois, eu mudei pra longe da minha cunhada e já ficou mais difícil. (EP- Begônia - maio/2021)*

Ao falarmos dos elementos transformadores, primeiro destacamos que para elas a educação escolar na vida de suas filhas foi importante e as ajudaram a sair de situações limites que elas vivenciaram.

*Eu dizia a eles: vocês têm de estudar para vocês serem gente amanhã ou depois. Porque a minha vida, porque você pode ver, aqui minha vida é uma vida muito sofrida. E amanhã e depois você aprendendo a ler, amanhã e depois, você tem pão de cada dia mais... fica sentado um pouquinho... você ganha um pouquinho mais. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

A situação de uma família que vivia no interior de Pernambuco, nas condições de trabalho rural na década de 80 não era fácil. Nenúfar durante sua entrevista sempre enfatizava as dificuldades desta vida, porém, sempre fortaleceu suas filhas e filhos a estudarem para que saíssem da situação de desigualdade a qual estavam submetidos. Para ela, a única opção de uma vida melhor era a educação escolar, algo que lhe foi negado desde a sua infância. Ao saber das dificuldades que enfrentava por não ser alfabetizada, apoiou seus descendentes a continuarem no percurso escolar a fim de garantir que não passassem pelas mesmas situações de exclusão. Sua posição forte de exigência assegurou uma vida melhor para sua filha.

*(...)eu acredito que é bastante importante pra vida toda, pro seu emprego, pra sua apresentação, sabe? A minha mãe dizia assim, “você pode dar uma jóia muito cara pro seu filho, você pode dar dinheiro, tá? Mas se você der conhecimento, o conhecimento ninguém rouba. Aonde ele for, ele leva o seu conhecimento. Ele vai saber apresentar a sua educação, o seu comportamento, então a pessoa vai...” É isso aí que vai fazer a diferença. Não é a roupa que você veste, não é o perfume que você está usando, entendeu? Mas sim o seu conhecimento, a sua educação. Então, nós precisamos ter o conhecimento, a educação, não é? (EP - Açucena - maio/2021)*

Para as mulheres negras mais velhas a educação escolar proporciona para além de aquisição de conhecimento, a possibilidade de escolher novos caminhos a serem seguidos, como um bom emprego, boas amizades, etc. Neste trecho Açucena argumenta que qualquer bem material pode ser retirado, porém, a educação escolar, o conhecimento, são elementos que não podem ser roubados, é algo que ficará permanente em nossas vidas.

Ainda, quando se trata da educação escolar, para as mulheres mais velhas a aquisição instrumental é uma ferramenta para combater o racismo.

*Isso, até mesmo para a gente sair de uma saia justa. Que nem, tem muitos comentários aí maldosos, que eu vejo, eu vejo no meu trabalho. Se você não tem estudo, que nem eu, às vezes eu falo, “Magnólia, eu não soube responder”. Eu passo vontade de responder, mas eu não respondo porque eu não tenho as palavras certas para responder. Então, eu fico calada, eu engulo aquilo. Então eu penso assim, quem tem estudo, tem saída. Tem saída pra muita coisa, não é verdade? Eu penso assim, não sei se eu tô certa. (EP - Begônia - maio/2021)*

A educação quando é libertadora, como dizia Paulo Freire, nos dá possibilidade de ação-reflexão-ação, ou seja, para além de tornarmos críticas também podemos agir para questionar as desigualdades e repensar formas de viver o mundo. Begônia indica

que a aquisição instrumental colabora para pensar respostas efetivas em situações de diálogos em que algo ofensivo possa surgir. Diante da leitura do mundo é possível dar respostas, mas para que seja de forma efetiva e retorno rápido precisamos da leitura da palavra.

Para as três mulheres negras mais velhas, que são avós e mães, a educação escolar precisa ser obrigatória, porém, os familiares necessitam exigir das crianças e adolescentes que continuem frequentando este espaço que é de direito. Não se pode permitir a desistência, pois é desistir de possibilidades de sonhar uma vida melhor para as novas gerações.

Enfim, quando questionadas sobre o que mudariam em seus percursos escolares, Açucena indica que apenas estudaria e não trabalharia ao mesmo tempo porque era muito cansativo. Begônia e Nenúfar indicam que terminariam seus estudos na idade regular, pois isso as teria ajudado a enfrentar as dificuldades que surgiram ao longo suas vidas.

Ao analisar a mesma categoria com a participação das mulheres negras mais jovens e universitárias, chegamos a este quadro de análise:

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoio da mãe no percurso escolar;</li> <li>2. Aprender sobre as relações raciais quando tem acesso ao ensino superior;</li> <li>3. Acolhimento pelos núcleos de pesquisas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situações de racismo no ensino básico;</li> <li>2. A instituição escolar não dar respostas às situações de racismo.</li> </ol>
Elementos: 03	Elementos:02

Quadro 05: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das mulheres negras mais jovens

Os elementos excludentes no percurso escolar das mulheres mais jovens são voltados às questões raciais. Primeiramente argumentam sobre as situações racistas que viveram durante o ensino básico.

*Ela sempre prendeu o nosso cabelo, ou ela trançava nosso cabelo e eu acho que era porque as crianças falavam, “nêga do cabelo duro”, falaram isso várias vezes, né? Falavam isso no caminho quando a gente ia pra escola, ia junto com a gente as meninas e então a gente encontrava os meninos. (EP - Acácia - junho/2021)*

*E aí nessa escola, também, eu lembro como se fosse hoje, uma professora. Ela falou assim, que...”ai, eu acho que aqui eu posso falar porque aqui não tem ninguém escurinho”. E aí ela começou a falar do processo de escravidão, eu não lembro do que ela falou, mas eu lembro dessa frase. E como naquele momento eu passei por*

*menina branca, eu passei a fugir no sol e nem a minha mãe entendia (...)* (EP - Magnólia - maio/2021)

*Ele era muito racista e ele fez várias coisas comigo, assim, que na época eu nem chegava a levar essas questões pra minha mãe. Porque, como ela tinha essa postura, “já aconteceu? Fala pra direção, toma essas atitudes e fica longe dessa pessoa, que essa pessoa não é uma boa pessoa pra você ter amizade”, minha mãe sempre falou assim. Então, acontecia as coisas, eu resolvia ali na sala mesmo ou né, respondia, Às vezes agressiva, né? Porque é a forma que a gente tem às vezes de expressar o que a gente tá sentindo, e seguia vivendo.* (EP - Fúcsia - maio/2021)

Podemos observar nestes relatos que as ações racistas partiam tanto dos colegas de classe quanto de professoras e professores que deveriam estar preparados para intervir diante destas situações. Na década de 90 ainda não havia as legislações 10.639/2003 e a 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena na rede de educação básica, portanto, muitos profissionais da educação não tomavam posição diante de situações racistas, e também as acabavam cometendo. É uma história triste a ser contada, mas com os registros históricos e científicos adquirimos o conhecimento para que não sejam mais cometidos atos racistas nem dentro e nem fora da sala de aula.

Tão pouco algumas instituições de ensino estavam preparadas para lidar com algo que ocorre desde a época da colonização brasileira, como o relato abaixo:

*Nesse viés, elas nunca intervieram efetivamente nas ações, porque tem essa cultura de que não existe racismo no Brasil. E aí, como era uma questão religiosa, que todo mundo tem que respeitar todo mundo, porque todo mundo é filho de Deus, não sei o quê, não sei o quê, então não...não existia, mas o racismo existe sim. E aí, eu lembro de estar brigando com vários coleguinhas por causa disso, de julgamentos e tudo mais, que são de cunho racista, mas não tinha uma intervenção de, “olha, essas palavras você não pode falar porque são palavras de cunho racista”, não tinha. Tinha chamar atenção, mas falar assim não.* (EP - Fúcsia - maio/2021)

O problema de não nomear os erros e crimes cometidos, e justificar ações erradas pela religião não resolve os problemas. Para que estas situações não ocorram mais se fazem necessárias atividades educativas exitosas, comprovadas cientificamente, que funcionam, pois desta forma podemos evitar o sofrimento de mais crianças que são diariamente submetidas às ações racistas em espaços escolares.

Sendo assim, sem as respostas efetivas das instituições do ensino básico que frequentaram, surge como um dos elementos transformadores o apoio das mães durante

todo o percurso escolar. Para as mulheres negras mais jovens seria tudo mais difícil se as mães não estivessem caminhando juntas a elas.

*(...) “filha isso que você tá sofrendo é racismo e você tem que agir assim, assim, assim”, ela nunca chegou e falou, mas ela sempre falou, “ó, se tal pessoa tá fazendo isso com você, você não tem que ficar perto dela. Sai de perto, chama a professora, chama a diretora”.* **(EP - Fúcsia - maio/2021)**

*Então, minha mãe foi sempre a pessoa que esteve ali, pra tudo, sabe? (...) Hoje eu olho pra tudo que eu passei e eu fico pensando que se não fosse por tudo que ela fez, eu não teria chegado onde eu to. E eu acho que foi por ela que eu fui fazer o mestrado e continuar estudando. Eu acho que ela tem um incentivo muito grande aí.* **(EP - Acácia - junho/2021)**

*(...) eu acho que eu reclamava do meu cabelo e aí hoje, por mais que a gente veja que não foi a forma mais correta, mas a minha mãe investia muito, acho que pra diminuir as minhas dores, nos meus alisantes. (...) E aí, hoje eu vejo que era a forma que ela encontrava para me proteger.* **(EP - Magnólia - maio/2021)**

Mesmo sem o conhecimento de algumas mães sobre as situações de racismo a que as filhas estavam submetidas na escola, elas se movimentaram para protegê-las. Neste sentido, com os diálogos estabelecidos nas entrevistas, foi identificado que as filhas reconhecem que o apoio das mães foi fundamental para continuarem buscando o êxito no âmbito escolar.

O conhecimento sobre as questões raciais surgem para as três mulheres quando ingressam no ensino superior. Para Magnólia e Acácia é o momento de se reconhecerem e se afirmarem como mulheres negras.

*Mas que eu fui me assumir como negra, foi na universidade e não foi na universidade, universidade, sala de aula, por conta das minhas aulas. Foi por conta do NIASE, das coisas que eu comecei a ler e que eu comecei a estudar. E aí, a partir disso, tive conversas do que é ser negro, por exemplo. Do que é ser negro, que não tá relacionado só a cor da pele, tem outras relações. É o formato do nariz, é a boca, enfim, são outros elementos. Mas, eu lembro de não querer ser negra, foi mesmo na escola. Na escola, eu não queria ser negra de jeito nenhum, eu não queria passar por negra em hipótese alguma.* **(EP - Magnólia - maio/2021)**

*(...) em algum momento, não lembro o ano, eu fiz um curso do NIASE. E acho que foi no NIASE que eu pensei, “não, eu posso falar que eu sou uma pessoa negra, né? Olha pro meu pai, pra minha família. Olha pra mim, olha pro meu cabelo, né?” E aí, eu comecei a me identificar como uma pessoa negra a partir desse momento, assim...de assumir mesmo e falar pras pessoas, que eu sou uma pessoa negra.* **(EP - Acácia - junho/2021)**

Para Fúcsia foi o momento de sair da proteção da mãe, que tem alta escolaridade também, e sentir todo o efeito do racismo na sua vida, o que a fez buscar acolhimento em outros lugares da instituição.

*Dentro da universidade, a discussão sobre a questão racial existe de fato e tudo mais e...eu morei na moradia, né? E lá, né, se tem pouco preto na universidade, tá na moradia e lá tinha uma casa específica de mulheres pretas. (...) Porque, o que eu vivia em casa era essa questão da proteção e lá não, escancarou, “filha, você é preta, essas coisas acontecem por conta disso, disso, disso”, e a gente tá aqui pra te ajudar. Vamos estudar mais, vamos discutir mais sobre essas questões, né? Tanto, que teve um momento na universidade, que a gente criou um coletivo. (EP - Fúcsia - maio/2021)*

Fúcsia sentiu os efeitos do racismo em sua chegada à universidade, agora sem a proteção de sua mãe. Conseguiu aprender a se defender com o apoio de mulheres que conheceu na universidade e também com o aprofundamento dos estudos da temática realizados nos núcleos de pesquisa dos quais participou.

Os dados apresentados sobre as mulheres negras mais jovens demonstram que elas conseguiram chegar aos estudos universitários por terem sido apoiadas e protegidas pelas mães. Este processo fez com que elas enxergassem novas possibilidades de transformar a realidade vivida e também partissem em busca de uma melhor situação de vida própria, para as mães e para suas filhas.

E ao falar das filhas das mulheres jovens universitárias, elas demonstram em suas falas e argumentos todo o fortalecimento trabalhado por suas mães para que possam desde cedo se posicionar contra as injustiças geradas pelo racismo. Abaixo, o quadro de análise das meninas negras participantes da pesquisa ilustra a organização dos dados..

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
1. Aquisição instrumental para um futuro melhor;	1. Racismo no percurso escolar; 2. Não ter conteúdo sobre relações raciais.
Elementos: 01	Elementos: 02

Quadro 06: Aspectos transformadores e excludentes na educação escolar das meninas negras

Estamos em um momento da história brasileira no qual temos legislações que garantem a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígenas na educação básica, porém, é identificado na entrevista em profundidade o não cumprimento das

diretrizes educacionais.

*Na escola, na escola, eu aprendo muitas coisas. E às vezes, quando nos textos e nos livros fala índio, eu não gosto. Por que eles não gostam de ser chamados de índios. Eles gostam de ser chamados de indígenas porque eles são povos unidos. E eu não gosto muito disso, mas eu aprendi, só isso. Eu aprendi que não se pode falar índio e que é indígena. E a minha mãe também me explicou muita coisa. (...) Da população negra eu não aprendi muita coisa. Eu acho que só dos indígenas mesmo. (EP - Margarida - maio/2021)*

Esta fala indica que o conteúdo sobre a história afro-brasileira não foi trabalhado em sala de aula; a entrevista ocorreu em maio, ou seja, pode ser que o conhecimento sobre a população indígena tenha ocorrido no mês de abril por causa do dia 19 de abril, dia dos indígenas. Em um país que vive a falsa democracia racial e número alarmante de extermínio da população indígena e negra não deveria se prender a datas, mas trabalhar a temática no decorrer do ano letivo.

Quando não se trabalha a temática, tão pouco é possível prevenir que as crianças passem por situações racistas em sala de aula.

*Então na escola infantil que eu estava, a minha amiga, mas ela não sabia muito, ela estava no infantil comigo, Ai ela falou que adorava o meu cabelo de macarrão. Ai eu fiquei um pouco triste e eu falei com a minha mãe. Mas, então, ela falou para mim que não sabia que era preconceito. Mas é isso, a gente ainda é super amiga. (EP - Margarida - maio/2021)*

*(...) desde que eu era menor eu ia para a escola de cabelo preso, minha mãe fazia tranças, mas não era por esse motivo era porque meu cabelo era gigante e a gente ficava ali cuidando. mas na minha escola atual, não que eu tenha percebido, mas quando eu vou para a escola meu cabelo está uma coisa toda volumosa, e eu amo. Mas eu vejo que gente que não gosta, mas elas não chegam a falar alguma coisa em relação a isso, mas a gente percebe uns olhares, tipo “nossa, que cabelo é aquele”. (EP - Amarilis - junho/2021)*

As ações racistas infelizmente estão presentes no cotidiano escolar, cabe às instituições trabalharem de forma que a violência racial não ocorra mais em espaços educativos. É inadmissível um local que deve promover o conhecimento não ter ações efetivas de prevenção e superação de racismo.

As meninas negras que participaram da entrevista também indicaram elementos transformadores para a categoria educação escolar, para elas a aquisição de conteúdo escolar é fundamental para conseguir conquistar o emprego que sonham/desejam.

*Eu acho que a escola é um lugar muito importante porque na vida a gente precisa achar empregos. Então, se a gente estudar, a gente encontra o emprego que quer. Eu sempre falo para a minha mãe:*

*“Mãe eu quero ser advogada, mãe eu quero ser juíza” e ela sempre fala “Você precisa estudar, ler primeiro para depois pensar nisso porque se você não estudar, você não vai conseguir. (EP - Margarida - maio/2021)*

Amarilis também indica que é importante a aquisição instrumental para a vida como um todo.

*Eu acho fundamental a vida escolar porque a gente está na escola aprendendo coisas que talvez não use no dia a dia, mas pode ser que eu precise daquilo para aprimorar alguma área de estudo. A gente aprendeu nas aulas de história, geografia e filosofia que houveram pessoas que fizeram coisas na história que não eram legais e esse conhecimento te ajuda no seu crescimento como pessoa. (EP - Amarilis - junho/2021)*

Neste trecho percebemos que a educação libertadora de Paulo Freire é possível, conhecer as diferentes histórias sobre o mesmo fato e dialogar esses conteúdos são fundamentais para uma conscientização e ação no mundo. Ainda, as duas meninas negras argumentam que as amigas no âmbito escolar são importantes para elas se sentirem protegidas.

## 5.2. MULHERES NEGRAS E COTIDIANO

Esta categoria envolve aspectos voltados ao cotidiano das mulheres negras, como criação das filhas, relacionamentos, dia-a-dia, etc.

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
1. Resposta ao racismo.	1. Passar por situações racistas; 2. Não saber cuidar do cabelo das filhas.
Elementos: 01	Elementos: 02

Quadro 07: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das mulheres negras mais velhas

Podemos observar que nesta categoria temos mais elementos excludentes do que transformadores. No dia-a-dia da mulher negra o cuidado com o cabelo é fundamental, pois a cor da pele e cabelos são marcadores sociais da população negra.

*Às vezes ela falava, mas eu fico muito triste só de pensar nisso, porque eu fui falha nisso. Às vezes, ela falava alguma coisa, aí eu queria prender o cabelo dela do meu jeito. Eu queria que ela usasse o cabelinho solto e ela não queria, queria preso. Eu não pegava que era por isso, né? Então, eu acho que nessa parte eu fui falha. (...) Ela chorou muito, chorava, chorava, e eu chorava junto. (EP - Begônia - maio/2021)*

Uma família multirracial, às vezes, não se dá conta das questões raciais que envolvem o cabelo de mulheres e meninas negras. Como vivemos em uma falsa democracia racial todas as ações são justificadas para manter a predominância dos estereótipos e poder branco sobre a população negra e indígena. No caso do cabelo não é diferente, se não está dentro do padrão eurocêntrico não é bonito, aceitável. E infelizmente incorporamos este discurso; quantas meninas e mulheres negras alisam/alisavam seus cabelos para serem aceitas em círculos de amizades ou para conseguir um emprego? Quantas crianças negras foram submetidas a produtos químicos prejudiciais à saúde para que não passassem por situações racistas nas escolas ou em outros âmbitos que frequentavam? Quantas mães submeteram suas filhas ao processo de alisamento para protegê-las de ações racistas?

*Eu, na minha infância, eu lembro muito que as minhas irmãs têm, como se diz, a Magnólia fala, “tá errado!”, mas eu vou falar um português do jeito que eu aprendi. Todas as minhas irmãs têm cabelo melhor que o meu. Então, eu tinha apelido de cabelo “pixaim”, mas eu não me ofendia, eu não ligava. Meu cabelo era super armado e as minhas irmãs: “ai, cabelo pixaim” e eu nunca senti isso. Hoje a gente sabe, se falar um negócio assim, vai magoar e é errado, né... (EP - Begônia - maio/2021)*

Porém, não devemos esquecer que as mães negras também passaram e passam por racismo como relatado por Begônia em sua juventude, mas por também pertencer a uma família multirracial e viver em uma época de silenciamento das questões raciais não percebiam estas ações.

Entretanto, para as situações de racismo existem respostas para a proteção e superação da temática identificadas como elementos transformadores nesta categoria.

*Olha ninguém nunca me falou de negro, entendeu? Porque se falassem eu respondia: “Negro também é gente”! Como eu já tinha a resposta na ponta da língua, aí ninguém nem tocava neste assunto perto de mim. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*Aquelas que queriam, eu sempre fui assim, as pessoas que querem fazer amizade comigo, tudo bem, a gente é amigo. Quem não quer, fica do lado. Assim como eles me deixavam de lado, eu também deixava eles de lado e seguia o meu caminho, procurando estudar, procurando a minha meta. (EP - Açucena - maio/2021)*

Nenúfar aponta a importância de se posicionar diante do racismo e outras violências, como as pessoas sabiam da sua postura tão pouco cometeriam algo diante de sua presença. Ao saber que suas filhas podem passar pelo mesmo, a única opção é protegê-las ao máximo para conseguirem alcançar o sucesso no caminho que decidirem

seguir. Tanto que o que Açucena fazia na juventude serviu de ensinamento para as filhas como uma forma de defesa. Quando se trata de racismo ela é direta, tratar bem quem te trata bem e não estar perto de quem te trata mal. É neste sentido que encontramos nas entrevistas relatos que dão respostas efetivas ao racismo.

Quando realizamos a análise nesta categoria com as mulheres jovens universitárias, os elementos são quase os mesmos.

Elementos transformadores	Elementos excludentes
1. Reconhecimento e fortalecimento da identidade negra.	1. Racismo; 2. Relações dentro das famílias multirraciais.
Elementos: 01	Elementos: 02

Quadro 08: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das mulheres negras mais jovens

Vivemos em uma sociedade racista, sendo assim existem mecanismos para ofender e apontar que uma raça pode ser superior a outra, sendo assim, sabemos a relação das mulheres negras com seus cabelos e como as pessoas racistas vão se utilizando deste discurso para ofendê-las e humilhá-las. O elemento excludente que aparece é o racismo, todas as mulheres jovens relatam algo no seu cotidiano que as excluiu ou as prejudicou de alguma forma.

*Aí tem um pouco da trajetória que eu falo que eu me identifiquei como uma pessoa negra depois, né? Porque lá, a maioria das pessoas, era todo mundo negro, a maioria dos meus amigos, só que a gente não falava disso, sabe? Era como se fosse proibido falar que você era uma pessoa negra. (EP - Acácia - junho/2021)*

O discurso da invisibilidade negra é recorrente. Não falar sobre as questões raciais e identidade negra é estar de acordo com os pensamentos racistas em que julgam que tudo relacionado a população negra é sujo, enfermo e criminoso. Além disso, se não é falado, conseqüentemente não existe, ou seja, não há necessidade de políticas públicas de reparações históricas do processo cruel de escravização vivido no Brasil.

*(...)eu lembro da época que a minha ex sogra falava disso. Ela não queria que o filho dela namorasse comigo porque eu era uma pessoa que tinha a pele escura e o cabelo cacheado. Também aconteceu isso com a menina que também namorava o outro filho dela...só agora que eu pensei nisso. Então, as questões raciais apareceram em alguns momentos na minha vida também, né? (EP - Acácia - junho/2021)*

*Quando eu era adolescente, eu gostei de um moço mais velho, que era do meu bairro. (...) ele tinha namorada, uma outra menina que estava na mesma escola que eu. E aí, um dia ela escreveu no*

*banheiro. E ela escreveu “Magnólia macaca” no banheiro da sala de jogos da escola, “Magnólia cabelo de bombril”. Então, ela tentava me atacar, eu estava gostando desse moço, enfim, mas ela usava desse recorte racial, né? (EP - Magnólia - maio/2021)*

Se tem algo que machuca e violenta a população negra é o racismo, é o ato de tirar toda a sua humanidade a comparando a um animal. O racismo é tão violento e tão cruel que é a primeira coisa a ser falada quando você se incomoda com o comportamento de uma pessoa negra, será que o mesmo aconteceria com uma pessoa branca? Dificilmente encontraremos uma pessoa negra no Brasil que não tenha sido chamada de macaca ou que tenha sido ofendida pelo seu cabelo.

*Sobre a questão racial, na escola eu tive vários problemas. Principalmente por ela ser uma escola confessional e todo o preconceito que tem nas religiões de matriz africana e tudo mais, né? Então, assim, vários preconceitos, várias coisas eu sofri ao longo da minha escolarização, assim como a maioria da população preta no Brasil, infelizmente. (EP - Fúcsia - maio/2021)*

No relato de Fúcsia identificamos a intolerância religiosa às religiões de matrizes africanas, uma face do racismo sobre a população negra brasileira. O que remete novamente a discussão de que tudo que tem origem negra não é bom, e neste caso o discurso religioso liga as religiões de matrizes africanas ao inferno, ao pecado, ao demônio.

Outro elemento levantado são as relações dentro das famílias multirraciais.

*Então, a família é muito misturada e então sempre teve isso, “ah quem que é os pretos da família e quem é os branco da família”. Então, sempre num tom de que ser negro não era bom, sabe? Então, por mais que num tom de brincadeira, “ah, esses são os pretinhos da família”. E eu não sei se era um posicionamento da família, ou se era a gente, porque tá numa sociedade que é racista, não quer ser negro, não quer sofrer. (EP - Magnólia - maio/2021)*

*Quando a gente fala isso pra minha mãe ainda, não sei nem como é a relação dela hoje, exatamente, mas a gente já conversou bastante sobre isso. As pessoas falavam assim da minha família, “Acácia, você é a pessoa mais branca da sua casa”. Então, parecia que eu era uma pessoa branca e cresci achando isso. (EP - Acácia - junho/2021)*

Magnólia e Acácia trazem a discussão das relações dentro das famílias multirraciais, como de alguma forma foram protegidas de algumas ações racistas por terem a pele clara, mas na primeira oportunidade a negritude é exposta e utilizada para atingi-las. Ser de família multirracial é não saber o seu lugar, em um momento você é

julgada como branca demais para ser negra, em outro você é negra demais para ser branca.

Porém, mesmo com estes discursos e ações racistas existem intervenções para a sua superação. O elemento transformador apresentado pelas mulheres mais jovens indica o fortalecimento da identidade negra, relacionado ao bom, bonito e belo.

*E aí eu lembro que eu tinha 26 anos e eu disse, “a partir de hoje, eu não aliso mais o meu cabelo, porque eu não me reconheço como uma pessoa branca. A partir de hoje, eu me assumo como uma pessoa negra e eu posso assumir isso”. (...)Acho que foi em 2014, 2015. Então, acho que quando eu me assumi, eu também queria que, de alguma forma, as crianças se vissem como crianças negras. E são crianças que não se identificam como negras. (EP - Acácia - junho/2021)*

Sendo assim, quando as mulheres negras são fortalecidas elas conseguem fortalecer as outras, como mencionamos na introdução deste trabalho, um conceito apresentado por bell hooks, a solidariedade poderosa, na qual as mulheres mais velhas tem o compromisso de ensinar as mais jovens diante de seus erros, fracassos, experiências para que as novas gerações tenham consciência crítica e possam se proteger. Acácia explicita seu compromisso com a valorização da identidade negra dela e das crianças que estão em sua rotina de trabalho.

Essa valorização da identidade negra das mulheres negras mais jovens vai impactar diretamente na vida de suas filhas.

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos excludentes</b>
1. Valorização da identidade negra e respeito à diversidade	
Elementos:01	Elementos:00

Quadro 09: Aspectos transformadores e excludentes no cotidiano das meninas negras

Ainda nesta categoria, quando são analisadas as falas das meninas negras, não identificamos elementos excludentes, mas temos um elemento transformador que é a valorização da identidade negra e o respeito à diversidade.

*(...) essa conversa é desde quando eu sou menor. Minha mãe passou por um período que ela assumiu os cachos, assumiu o cabelo do jeito que ele é sem se importar com que as pessoa vão falar ou vão pensar em relação ao cabelo dela. (...) eu lembro da minha mãe no processo de transição, a pessoa no processo de transição é muito de você se reconhecer de como você realmente é. E a gente fala muito disso aqui em casa, em respeitar o outro pelo o que ele é. E desrespeito não toleramos de jeito nenhum. (EP - Amarilis - junho/2021)*

A fala da Amarilis demonstra que ao fortalecer uma mulher negra, as outras a sua volta também poderão ser fortalecidas. Ao acompanhar o processo da mãe de transição capilar e ao se reconhecer como negra abriu caminhos para diálogos profundos sobre a temática racial, em especial a identidade negra. Podemos perceber que Amarilis já demonstra seu posicionamento no mundo diante das discussões e conhecimentos adquiridos em diálogos com a mãe. Isto nos faz caminhar para a próxima categoria que fala sobre as relações solidárias intergeracionais.

### 5.3. SOLIDARIEDADE INTERGERACIONAL, APOIO E FORTALECIMENTO

Nesta categoria não foi possível identificar os elementos excludentes; em todas as gerações os elementos apontados são transformadores, ou seja, apontam que a solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento favorecem o acesso aos direitos fundamentais dos seres humanos e combate ao racismo.

Elementos transformadores	Elementos excludentes
1. Apoio no percurso escolar das filhas; 2. Apoio e relação com as netas;	
Elementos: 02	Elementos: 00

Quadro 10: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das mulheres negras mais velhas

As mulheres negras mais velhas indicam que sempre apoiaram as filhas e nunca descreditaram de suas capacidades.

*Eu dizia a eles: vocês têm de estudar para vocês serem gente amanhã ou depois. Porque a minha vida, porque você pode ver, aqui minha vida é uma vida muito sofrida. E amanhã e depois você aprendendo a ler, amanhã e depois, você tem pão de cada dia mais... fica sentado um pouquinho... você ganha um pouquinho mais. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*meus filhos, eu dizia assim, “vocês vão ter comida boa pra se alimentar; comida boa pra se alimentar”, como sempre tiveram graças a deus, nunca passamos fome, nunca tivemos essa necessidade que a gente tá vendo aí, né? Graças a deus, não. E mesmo eu cresci com meus pais, também a gente nunca passou essa necessidade. Sempre trabalhando, tudo bem, mas assim não, né? Então, vocês vão ter comida boa, remédio, se ficar doente, aquele que precisar, questão da roupa! Roupa de marca, não. Vocês vão ter roupa, sim. O que é necessário, vão calçar, vão vestir, mas roupa de marca a mamãe não vai poder, porque não dá”. (EP - Açucena - maio/2021)*

Nenúfar, sem escolaridade, sempre falou para os filhos sobre a importância de estudar para conseguirem uma vida melhor que a dela. Já Açucena argumentava que tinham o suficiente para viver, portanto, teriam de se dedicar integralmente aos estudos. As duas formas são de apoio no percurso escolar. Tanto a mulher negra sem escolaridade, quanto a mulher negra de alta escolaridade reconhecem que é necessário apoiar as crianças para continuarem em busca do êxito escolar.

Ainda, ao se tratar do apoio às netas, a relação de solidariedade e fortalecimento prevalece.

*Em relação à Margarida, eu sempre tô ali, dou conselho, pego no pé, eu falo. Eu sou muito, sei lá, já sofri muito, tenho muitos medos, então eu tenho um pouco de insegurança em tudo. (...) Em relação a escola, não muito porque ela sempre ensina né, por sinal a Margarida que tava me ensinando umas coisas da EJA agora. Mas assim, tô presente na vida dela no que ela precisa. Se ela precisa de um apoio, palavra, ela vem aqui, ela senta e a gente conversa. A gente tem um diálogo muito bom, graças a Deus. (EP - Begônia - maio/2021)*

Margarida e Begônia tem uma relação de diálogo e confiança entre si, isso também é um fator importante no fortalecimento de crianças. A criança precisa se sentir amada e não com a obrigação de conquistar o amor, dessa forma fica mais fácil identificar quem quer realmente estar ao seu lado por gostar e respeitar e se afastar das pessoas que não lhe desejam o bem. E além da relação entre avó e neta, podemos notar a relação neta e avó, pois Margarida, com 10 anos, ensina e ajuda sua avó de 58 anos com as tarefas e atividades escolares.

*A gente vendia produtos de uma revista, a vida da gente era muito cansativa. Nós duas saímos para vender produtos da revista, era ela que marcava o nome do povo, ela que marcava os produtos. Aí no dia de fazer feira, quando eu apurava aquele dinheiro a gente ia fazer feira, ela que ia na rua comigo, ela que via os preços, coisas para eu, tudinho. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*É. Eu quando eu fui para São Paulo eu passei por lá uns três meses. Aí Amarilis, Amarilis não ia para escola o dia todo aí ela ficava mais eu, Aí na hora dela ir para escola eu ia botar ela no ônibus, para ir para escola, E quando no dia de eu ir fazer alguma coisa, que eu queria comprar alguma coisa, ela que me levava. “Olha vó a gente vai pegar tal ônibus.” Amarilis era a que me levava e fazia as coisas para mim quando eu estava em São Paulo. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

Ainda, nesta mesma discussão, quando uma pessoa é impedida de estudar por diferentes motivos o mundo se torna mais difícil. Porém, tanto Acácia como Amarilis

revertem o investimento educacional da avó em apoio a ela quando mais precisa. Nenúfar reconhece que a escolaridade da filha e da neta é um fator de proteção social.

*Eu acho assim, um pouco, ela também né! Porque se eu não tivesse eu, se ela não tivesse eu para tomar conta da filha então ficaria difícil para ela estudar né? Ela saía para estudar e chegava em casa de noite. (EP - Nenúfar - junho/2021)*

*Com a Magnólia, eu sempre estava presente. Se eu não tinha condições de explicar, era porque meus estudos não eram nada perto dos dela. Mas assim, sempre dava uma força, “filha, vai em frente, não pode desistir” (EP - Begônia - maio/2021)*

As mães que não tem alta escolaridade também foram apoio durante o percurso escolar; mesmo sem saber os conteúdos buscavam meios de fortalecer suas filhas e as manter estudando em busca de condições melhores de vida. Ao reconhecerem que a falta de escolaridade em suas vidas as impede de acessar alguns direitos, lutam para que isso não ocorra com suas descendentes, filhas e netas. A relação solidária intergeracional é perceptível.

Elementos transformadores	Elementos excludentes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do apoio da mãe;</li> <li>2. Fortalecimento da identidade negra das filhas;</li> <li>3. Relação de diálogo com as filhas;</li> <li>4. Relação da filha e da neta para voltar aos estudos.</li> </ol>	
Elementos: 04	Elementos:00

Quadro 11: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das mulheres negras mais jovens

Quando se trata das mulheres jovens com títulos universitários, a relação intergeracional é feita entre elas e as mães, e entre elas e as filhas.

*Então, minha mãe foi sempre a pessoa que esteve ali, pra tudo, sabe?(...) Hoje eu olho pra tudo que eu passei e eu fico pensando que se não fosse por tudo que ela fez, eu não teria chegado onde eu to. E eu acho que foi por ela que eu fui fazer o mestrado e continuar estudando. Eu acho que ela tem um incentivo muito grande aí. Acho que quando eu era criança, essa coisa de ela querer que eu lesse, e aí ela ficava feliz quando eu conseguia ler palavras. (...) E ela falava assim, “essa é a única coisa que ninguém vai poder tomar de vocês no futuro”. (EP - Acácia - junho/2021)*

Acácia reconhece e identifica o apoio e fortalecimento que sua mãe, mesmo sem escolaridade, fez para que ela chegasse ao alto nível de escolarização. Ela relata em

outras partes da entrevista que não era opção desistir da educação escolar, sua mãe não dava margem para isso. Agora consegue entender que a alta escolaridade a ajudou a sair de situações de exclusão social as quais sua mãe não teve a mesma oportunidade.

*Então, sim, a minha mãe é o meu exemplo de percurso...a mulher preta, mais antiga que me fortaleceu para que eu fosse e esteja onde eu estou. Com certeza foi, porque é isso, ela me levava na biblioteca, fazia as tarefas, sempre muito presente. Em toda a minha trajetória escolar, sempre estive muito presente com ela. Então assim, ela me acompanhava, sabe? Nas festas da universidade ela estava comigo. Então, nas viagens da biologia, pra fazer o estudo de campo, ela também ia. Então assim, é a parceira pra vida. Fortaleceu muito, muito, muito essa questão dos estudos, né? (EP - Fúcsia - maio/2021)*

O acompanhamento de Açucena também é referenciado por Fúcsia. Ela indica que a mãe é uma referência de vida e de mulher preta em sua vida. A alta escolaridade de Açucena foi fundamental para que suas descendentes aprendessem conteúdos escolares e superarem barreiras que as excluía. Fúcsia também enfatiza que sua mãe sempre valorizou a autoestima e beleza negra.

*Assim, a valorização da autoestima, sempre. Então, a minha mãe sempre teve isso muito forte, da valorização da autoestima. Do cuidado, do asseio, do amor, esse acolhimento amoroso é super importante, né? Porque às vezes você chega destruída da rua, mas você sabe que você tem um lugar de acolhimento, de escuta e de carinho. Então, isso eu tenho trazido muito pros meus filhos. A valorização da capacidade, se eu tive uma coisa na minha casa que me faz ser o que eu sou hoje, é que nunca ninguém na minha casa falou que eu não poderia fazer algo.(EP - Fúcsia - maio/2021)*

Nesta relação com a mãe que Fúcsia se inspira para cuidar de sua filha e filho. Ela sabe o quanto o racismo é cruel com as pessoas negras, principalmente que tem a pele preta. A cor é um marcador social, quanto mais escura a pele mais racismo e outras exclusões sociais a pessoa irá passar. Saber que ao chegar em casa depois de um dia vivido em uma sociedade racista e receber amor, cuidado, carinho e apoio é fundamental para ter uma boa saúde mental e física.

*(...) o cabelo pega muito pra mim e pra Margarida, né? Então, exige muito de mim como mãe e dela também. (...) Então, coisas que eu tenho feito é fortalecer a identidade dela enquanto criança, enquanto mulher; enquanto menina negra é assim, né? A Margarida, eu converso muito com ela. (...) Então, eu acho que é essa minha relação com ela, essa questão do fortalecimento da identidade, que ela já tem fortalecida e não vai ser como eu, que fui ser fortalecida com quase 25 anos, né? (EP - Magnólia - maio/2021)*

Magnólia aponta que o fortalecimento da identidade negra da filha é um dos principais objetivos dela, pois não teve isso quando criança. Ela acredita que desta forma a filha saberá se proteger quando estiver sozinha diante de situações racistas. Estas relações intergeracionais apontam que é possível passar por gerações o afeto, carinho, proteção e cuidado entre mulheres negras.

Elementos transformadores	Elementos excludentes
1. Reconhecimento do fortalecimento e apoio da mãe, 2. Relação de apoio das avós; 3. Relação de apoio para as avós.	
Elementos:03	Elementos:00

Quadro 12: Aspectos transformadores e excludentes na solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento das meninas negras

As meninas negras indicam que a solidariedade intergeracional é essencial para o fortalecimento da identidade e posicionamento no mundo.

*(...) minha mãe me ajuda muito. Nesta pandemia ela foi além de mãe, foi minha professora de matemática, português, geografia, tudo que você possa imaginar. Ela é uma pessoa que me ajuda muito, muito e muito. (EP - Amarilis - junho2021)*

Para Amarilis, a relação com a mãe foi importante principalmente nos tempos de pandemia da COVID-19. A entrevista foi realizada na época que havia uma alta no contágio e no número de mortes. As crianças tiveram que ter aulas remotas, e neste caso o apoio materno fez a diferença no percurso escolar.

*É! Advogada e depois ser juíza. (...) Eu sempre gosto de falar as coisas certas. Eu sou muito justa que nem a minha mãe. Mas assim é que eu gosto de falar uma coisa certa e eu gosto que a pessoa entenda e faça o certo. Igual eu falo, entendeu? Então é isso que eu quero. (EP - Margarida - maio/2021)*

Com apenas 10 anos, Margarida já tem ideia do sentido de justiça e como é importante defender as pessoas. Neste sentido, inspirada pelas ações da mãe, indica que deseja trabalhar na área da justiça, como juíza ou advogada. Quando educamos as crianças para o sentimento de amizade e justiça social, estamos em busca de transformar a sociedade em um lugar melhor para nossas crianças e as novas gerações que estão por vir.

*A minha avó é analfabeta, mas mesmo assim ela incentiva. Então, pela manhã, ela sempre manda uma mensagem falando bom dia, e eu*

*falo tipo assim: “bom dia ,vó! daqui a pouco estou entrando na live”. E ela fala “filha estuda”, esse incentivo sabe? “Estuda, se dedica o máximo que você puder”, e é muito legal isso. (EP - Amarilis - junho/2021)*

Nesta relação identificamos o apoio intergeracional entre avó e neta. O apoio da avó em seus estudos é levado em consideração pois sabe o quanto a escolaridade é importante como citado anteriormente na categoria de educação escolar. Entretanto, também é possível identificar o apoio das netas às avós.

*(...) a minha avó que você acabou de entrevistar, ela está na EJA. E tem atividades de matemática. Minha avó vem aqui em casa, na minha mesa, estudar aqui. Eu ajudei ela com 12 problemas. Muito facinho porque eu já sabia. Aí eu perguntei para ela, “é mais ou menos”? Ela respondia e a gente montava a conta. E eu ajudava ela quando ela não sabia. (EP - Margarida - maio/2021)*

Ao voltar a estudar, Begônia encontrou apoio nas filhas e na neta, inclusive na questão de aquisição instrumental de conhecimentos. A relação de apoio na escolarização também se torna um laço de solidariedade e afeto entre as duas.

*(...) ela me levava para o balé. Então, assim que funcionava, ela me acompanhava porque era a minha responsável, mas quem lia o nome do ônibus era eu, quem fazia alguma coisa no mercado era eu. E eu gosto de ajudar ela neste sentido, mas eu adoraria ajudar mais no sentido de poder ensinar ela a ler porque eu já perguntei se era uma coisa que ela gostaria e ela falou que sim. Mas a minha avó apesar de não saber ler, ela é muito esperta. Então é tipo assim, ela não sabe ler, mas ninguém engana ela. Ela não sabe, mas está atenta a tudo. (EP - Amarilis - junho/2021)*

Amarilis sabe das dificuldades enfrentadas pela avó por não ter escolaridade, indica que gostaria que ela aprendesse a ler e escrever, mas enfatiza que a não escolarização não fez a sua avó ser ingênua sobre as experiências no mundo, entretanto, a escolaridade teria facilitado sua vida como coisas básicas como indicado acima.

A categoria de solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento demonstra que a relação intergeracional é um fluxo de idas e vindas, com as avós apoiando filhas e netas, com as filhas apoiando as mães e filhas, e as netas apoiando as mães e avós, formando assim uma trança de gente.

#### 5.4. TRANÇANDO SOLIDARIEDADE E CONHECIMENTOS DAS DIFERENTES GERAÇÕES DE MULHERES E MENINAS NEGRAS

Foram apresentados os elementos excludentes e transformadores que emergiram nos diálogos estabelecidos nas entrevistas comunicativas em profundidade entre a

pesquisadora e as mulheres participantes da pesquisa. Nesta subseção vamos trançar os diálogos, conhecimentos e contribuições para compreender a relação intergeracional entre diferentes gerações de mulheres negras no *sistema e mundo da vida*. Neste trabalho, com base em Habermas (1997), o *mundo da vida* são as experiências e vivências em nosso cotidiano que nos caracterizam, enquanto *o sistema* diz respeito às instituições e normas orientadas pelo poder e dinheiro.

Diante disso, apresentamos abaixo um quadro de análise que sintetiza toda a discussão das análises realizadas em cada geração de mulheres entrevistadas. É possível ver a quantidade de elementos transformadores e excludentes em todas as categorias de análise.

*Tabela 2 -Nível básico de análise comunicativa: categorias e dimensões excludentes e transformadoras*

	Educação Escolar	Mulheres e cotidiano	Solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento
Dimensões excludentes	7	4	0
Dimensões transformadoras	8	3	9

Podemos observar que a educação escolar é a categoria que mais apresentou elementos em sua totalidade, sete excludentes e oito transformadores.

Identificamos que os elementos excludentes no percurso educacional das mulheres negras mais velhas são: não ter acesso à educação escolar, não ter dinheiro para comprar materiais escolares para as filhas e não conseguir acompanhar de perto a educação escolar das filhas. Enquanto para as mulheres negras mais jovens indicaram que as situações de racismo no ensino básico e a instituição escolar não dar respostas às situações de racismo são os elementos excludentes. Para as meninas negras, na mesma categoria, os elementos excludentes são também o racismo no percurso escolar e não ter conteúdo sobre relações raciais.

Podemos observar que para as mulheres negras mais velhas o acesso à educação escolar é um fator excludente, enquanto para suas filhas e netas as situações de racismo é que se tornaram barreiras. A primeira geração destas mulheres viveu em uma época em que existia o silenciamento sobre as questões raciais devido ao período da ditadura militar, enquanto a segunda geração ingressou na época redemocratização do país e democratização do ensino público. A terceira geração, as meninas negras, já ingressam nas escolas com a legislação sobre o ensino obrigatório da história afro-brasileira e

indígena, porém, indicam que o conteúdo ainda não está sendo aplicado de forma coerente. Nesta trança, destacamos que a linha histórica da educação está presente, desde o não acesso à educação escolar pela população negra até as legislações de reparações históricas que temos atualmente. Ainda, vale destacar que o elemento sobre não ter como comprar materiais escolares e não conseguir acompanhar o percurso escolar das filhas só ocorreu com as mulheres mais velhas com baixa escolaridade, todas as outras mães participantes da pesquisa com ensino superior completo não mencionaram sobre estas questões, até mesmo a mulher negra mais velha com alta escolaridade. O que indica nesta pesquisa que as mulheres participantes com alta escolaridade têm uma maior estabilidade financeira.

Entretanto, quando se trata dos elementos transformadores para as mulheres mais velhas o que surge são: importância da escolaridade na vida de suas filhas, priorizar a educação das filhas para que elas conseguissem uma vida melhor, a importância do conhecimento instrumental para a superação do racismo e as mães precisam obrigar as crianças a estudarem, é um direito garantido por lei. Quando se trata das mulheres mais jovens os elementos transformadores são o apoio da mãe no percurso escolar, aprender sobre as relações raciais quando tem acesso ao ensino superior e acolhimento pelos núcleos de pesquisas Para as meninas negras surge apenas um elemento, a aquisição instrumental para um futuro melhor.

Identificamos que a educação escolar é transformadora na vida das mulheres negras, em todas as gerações participantes da pesquisa. Entretanto, destacamos que há um entrelaçamento entre o apoio no percurso escolar das mulheres mais velhas para as suas filhas e o reconhecimento das mais jovens deste apoio. Outro entrelaçamento é a importância da escolaridade para sair de situações de desigualdades, todas indicam que quanto mais escolaridade mais são as possibilidades de um melhor emprego, de uma melhor condição de vida e combate ao racismo. A questão racial é um elemento com maior presença nos diálogos entre as mulheres mais jovens, principalmente enfatizando que a aquisição de conteúdo sobre a temática foi ao ingressar nas universidades e/ou por núcleos de pesquisas.

Voltando à literatura de base da tese, encontramos que os dados da tese corroboram o encontrado por Mahlmeister et al (2019) sobre a mobilidade intergeracional de educação no Brasil com base nos dados do PNAD de 1996 e 2014. Conforme os autores, embora os resultados demonstrassem que em 1996 a escolaridade dos pais negros impactava diretamente no processo escolar dos filhos negros, em 2014,

essa discrepância diminuiu, sendo que o número de filhos negros com acesso à educação aumentou em comparação ao número de acesso à educação de seus pais. O artigo também indicava a diminuição da barreira ao acesso à educação superior para a população negra devido às políticas educacionais implementadas. No caso das mulheres negras participantes da pesquisa, as mulheres mais velhas tiveram percursos diferentes entre si: uma teve formação universitária, outra fundamental incompleto e outra não teve escolaridade. Nos três casos, suas filhas chegaram à universidade, concluíram graduação e fizeram pós-graduação. Isto coincide com o Dossiê Mulheres Negras (IPEA, 2013) demonstra que em 2009 as matrículas femininas representavam 55,1% do total, sendo 56,3% no sistema privado e 51,8% no sistema público. Neste montante há indicação de que o número de mulheres negras na educação superior também aumentou, a diferença entre mulheres brancas e negras era de 13,9%. A política de ações afirmativas certamente vem tendo papel fundamental neste crescimento.

Na categoria mulher negra e cotidiano foram identificados quatro elementos excludentes e três transformadores. Sendo que os excludentes entre as mulheres mais velhas são: passar por situações racistas e não saber cuidar do cabelo das filhas, diferente de suas filhas que indicaram o racismo e a família multirracial. Para as meninas negras não houve elemento excludente nesta categoria.

Deste modo, nesta categoria, o racismo se faz presente nas gerações das mulheres negras mais velhas e mais jovens. Quando as mulheres mais velhas relatam sobre não saber cuidar do cabelo das filhas podemos fazer uma relação com o elemento excludente das mulheres mais jovens, a família multirracial. Foram apresentados os relatos que demonstram situações entre familiares questionando os cabelos e a cor de pele entre as famílias 1 e 3, algo que não é identificado na família 2 justamente por terem a pele preta na qual a identidade negra é inquestionável.

Entretanto, os elementos transformadores nesta categoria para as mulheres mais velhas é a resposta ao racismo, para suas filhas é o reconhecimento e fortalecimento da identidade negra, enquanto para as meninas negras é a valorização da identidade negra e respeito à diversidade.

Assim sendo, as três gerações e as três famílias se entrelaçam indicando que é possível o combate ao racismo no cotidiano das mulheres e meninas negras. O conhecimento instrumental sobre o que é racismo e a valorização da identidade negra são elementos fundamentais para prevenir e fortalecer as novas gerações. Quanto mais conhecimento sobre a temática, mais fortalecidas serão as novas gerações. Nas

entrevistas, enquanto as mulheres jovens ainda sentem as dores de todo o processo de exclusão e racismo que passaram, as meninas negras, suas filhas, falam sobre possíveis caminhos de superação e prevenção do racismo com segurança, confiança, conhecimento e amorosidade.

Voltamos aqui ao indicado por, Comodo, Del Prette & Del Prette (2017), que indicam que as habilidades socioemocionais (assertividade, empatia, abordagem afetiva e desenvoltura social) são transmitidas intergeracionalmente de mães para filhas e filhos argumentando que existe uma maior responsabilidade atribuída à mãe na educação de seus descendentes na cultura ocidental. As mulheres mais velhas da pesquisa, bem como as mais jovens e as meninas compartilharam entre si em seus percursos tais habilidades, fortalecendo-se mutuamente, e isso é inédito como achado em pesquisa, o que se liga com a última categoria de análise.

A última categoria apresentada foi a solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento, não sendo nela identificados elementos excludentes. Todos os nove elementos desta categoria são transformadores. Para as mulheres negras mais velhas são o apoio no percurso escolar das filhas e apoio e relação com as netas, enquanto para as mulheres negras mais jovens apontam o reconhecimento do apoio da mãe, o fortalecimento da identidade negra das filhas, a relação de diálogo com as filhas e a relação da filha e da neta para voltar aos estudos. Para as meninas negras os elementos transformadores são o reconhecimento do fortalecimento e apoio da mãe, a relação de apoio das avós e a relação de apoio para as avós.

Entre todos os elementos que surgiram nesta categoria remetem à relação intergeracional. O apoio das mulheres negras mais velhas (avós/mães) na educação escolar de suas filhas e netas foram e são fundamentais, desde a parte instrumental quanto a parte afetiva. O apoio das mulheres mais jovens (mães/filhas) na educação das filhas e na educação e cotidiano das mães apontam que ao terem acesso ao conhecimento instrumental, se torna possível a transformação da realidade vivida. O apoio das meninas negras (filhas) na escolaridade das avós e no cotidiano das mães indicam o fortalecimento das novas gerações por meio de aquisição instrumental, solidariedade e diálogo igualitário.

Algo que nos chama a atenção é que as mulheres negras mais jovens, quando chegam nas universidades têm acesso ao conhecimento sobre a temática das relações étnica e raciais nos núcleos de pesquisas que participam e nos laços de amizade que vão estabelecendo quando estavam no ensino superior, e não nas disciplinas do curso

realizado. A partir deste acesso ao conhecimento, transformam suas vidas, das suas mães e das suas filhas.

Enfim, podemos perceber nestas análises que existem mais elementos transformadores do que excludentes na vida das mulheres e meninas negras participantes desta pesquisa. Então, respondendo a questão que permeia esta tese: a solidariedade entre mulheres e meninas negras de diferentes gerações conseguem garantir a alta escolaridade, melhores condições de vida e se posicionarem diante de uma sociedade racista com solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento. Solidariedade intergeracional porque com o conhecimento adquirido trabalham fortemente para que a nova geração não passe pelas mesmas situações. Apoio para continuarem no percurso de êxito escolar, pois para elas é uma possibilidade de transformação social. Fortalecimento e valorização da identidade negra para a superação e prevenção do racismo.

Retomamos aqui o debate feminista sobre a solidariedade entre mulheres para fortalecimento de todas. Os dados reafirmam o afirmado por bell hooks (2017), sobre o papel das mulheres negras na emancipação feminina e superação do racismo ao argumentar sobre a “solidariedade poderosa”. Embora em nenhum momento da pesquisa as participantes tenham se referido ao feminismo, é visível que as mulheres mais velhas utilizaram-se de uma solidariedade poderosa com suas filhas.

Puigvert (2001) também nos ajuda a analisar os dados ao apontar que as “*otras mujeres*”, ou seja, as que não têm formação acadêmica, não podem ser deixadas de lado, pois lutam diariamente por uma vida digna nos lugares que ocupam. Isto foi o que fizeram as mulheres mais velhas sem escolaridade, para garantir a suas filhas escolaridade. A prática e a solidariedade feminina dentro dos princípios da aprendizagem dialógica, ao levar em consideração as diferenças existentes entre as mulheres, reforça a importância da inteligência cultural e da dimensão instrumental para a transformação social do contexto onde estamos inseridas.

Em síntese, os principais achados da pesquisa foram: 1) a educação escolar é um fator de proteção social para as mulheres e meninas negras pois ao terem acesso aos conteúdos como matemática, leitura, escrita, história, geografia, ciências, educação antirracista, etc. conseguem dar respostas efetivas para a superação e prevenção do racismo 2) a aquisição instrumental sobre educação das relações étnicas e raciais no percurso escolar (do ensino básico ao ensino superior) contribui na valorização e fortalecimento da identidade negra; 3) os núcleos de pesquisa e coletivos universitários

que tratam da temática são fundamentais para o acolhimento, fortalecimento e acesso ao conhecimento das questões raciais; 4) quando uma mulher negra é fortalecida e apoiada por meio da solidariedade intergeracional, ela sente a necessidade de também ser solidária com as outras mulheres negras a sua volta e com as próximas gerações; 4) a solidariedade intergeracional entre mulheres negras garante uma alta escolaridade, melhores condições de vida e respostas imediatas às situações de racismo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITES DA PESQUISA

Esta tese obteve financiamento do CNPq e faz parte de um conjunto de estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Núcleo de Investigação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. Nesta pesquisa realizamos um estudo de casos múltiplos entre três famílias negras, na qual participaram mulheres e meninas negras de diferentes gerações

Apresentamos no primeiro capítulo a fundamentação teórica baseada nas obras de Paulo Freire, bell hooks e o conceito de aprendizagem dialógica de Ramón Flecha, autores e autora que tem uma base mais dialógica e acreditam na transformação social pela agência humana. No segundo capítulo trouxemos a base metodológica, a pesquisa comunicativa, que busca transformar o contexto vivenciado construindo o conhecimento de forma comunicativa na interação social entre as pessoas. Esta metodologia tem a perspectiva dual, na qual sujeito e sistema são necessários para uma investigação dialógica, ou seja, a pesquisadora incorpora teorias e bases científicas que são complementadas ou contrastadas com os conhecimentos e práticas do mundo da vida das pessoas pesquisadas (GOMEZ et al,2006).

O terceiro capítulo narrou as histórias de vida das três famílias participantes com diferentes gerações de mulheres, entrelaçando as vivências e histórias como uma trança de gente. O último capítulo faz uma análise das entrevistas comunicativas em profundidade ao trazer os elementos excludentes e transformadores na vida das mulheres negras de diferentes gerações divididos em três categorias: 1) Educação escolar; 2) Mulheres negras e cotidiano; e 3) Solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento.

A educação escolar foi uma categoria que trouxe elementos excludentes, que dizem respeito ao não acesso ao conhecimento instrumental e frequentar espaços escolares. Porém, também apontou elementos transformadores quando é acessível, crítica e com base científica, sem achismos. A leitura da palavra e leitura do mundo de forma crítica, compromissada, respeitosa e ética tornam os sujeitos agentes de transformação social. Paulo Freire (1996) indica que uma educação libertadora é aquela em que os sujeitos são agentes de sua história, portanto, quando se trata da educação escolar como fator de mudança das situações limites impostas pela sociedade racista e sexista que vivemos, as mulheres negras tornam-se protagonistas da própria história buscando caminhos para a superação destas desigualdades.

As análises sobre os elementos excludentes na categoria mulheres e cotidiano

indicam a crueldade do racismo na vida da população negra, em particular, das mulheres negras. A forma como somos tratadas, olhadas e entendidas deve mudar. Para isso, os elementos transformadores apontam a necessidade da valorização da beleza e identidade negra para que as pessoas aprendam a ter um novo olhar sobre as diferenças e saibam dar respostas efetivas às situações de racismo.

Na categoria solidariedade intergeracional, apoio e fortalecimento indica que a solidariedade feminina é transformadora e fundamental para o avanço da superação e prevenção ao racismo. Segundo Elena Duque (2004) a solidariedade feminina vai contra a ideia de competitividade entre mulheres, tanto no campo profissional, da beleza ou de relacionamentos amorosos. Para ela, nós mulheres, temos uma grande capacidade de estabelecer laços profundos de solidariedade e amizade transformando a nossa própria vida e a vida das outras mulheres com quem estamos interagindo. Ainda, argumenta que a solidariedade é além de manifestações públicas a favor dos direitos das mulheres, trata-se de lutar diariamente para que nenhuma mulher seja discriminada, não sermos competitivas com outras mulheres, reconhecer as nossas próprias dinâmicas de desigualdades e da sociedade, e não valorizar os homens que nos tratam mal. As mulheres negras entrevistadas demonstram que a solidariedade feminina intergeracional é fundamental para a permanência e sucesso no percurso escolar, bem como para a prevenção e superação do racismo.

Assim sendo, segundo bell hooks (2020), ao falarmos de educação e solidariedade feminina destacamos a importância de uma educação feminista para uma consciência crítica e ações efetivas para mudar o rumo da história em que o conhecimento não fique apenas nas mãos de pessoas acadêmicas, mas de todas as pessoas. Paulo Freire (1992) argumenta que devemos trabalhar as semelhanças entre nós, e não apenas a diferença, essa *unidade na diversidade* se torna uma força para diminuir as injustiças, superar as desigualdades e criar um mundo melhor para todas as pessoas. Portanto, é necessário ensinar o pensamento feminista para homens, mulheres e crianças para que se tornem comprometidas com os princípios feministas, que é acabar com o sexismo, machismo, racismo e criar a igualdade, algo radical.

Consequentemente, nos diálogos estabelecidos com as mulheres e meninas negras nas entrevistas comunicativas em profundidade conseguimos encontrar algumas respostas a questão desta pesquisa (*como se dá esta solidariedade entre mulheres negras de diferentes gerações de uma mesma família para garantir que as novas gerações tenham alta escolaridade, melhores condições de vida e saibam se posicionar*

diante de uma sociedade racista?) ao identificarmos os princípios da aprendizagem dialógica que são base do feminismo dialógico e desta tese:

- *Diálogo igualitário*: quando avós, mães e netas negras estabelecem um diálogo de respeito e confiança para conversar sobre questões raciais, escolares, cotidiano em busca de resoluções para as dificuldades do dia-a-dia.
- *Inteligência cultural*: quando mesmo sem escolaridade as mulheres negras conseguem combater o racismo e superar barreiras com o conhecimento adquirido ao longo da vida em meio a sua cultura e interações.
- *Transformação*: quando avós, mães e netas ao estabelecerem diálogos igualitários conseguem transformar o pensamento e ações em busca da melhoria de vida e a superação do racismo.
- *Dimensão Instrumental*: quando o acesso ao conhecimento (leitura, escrita, matemática, educação antirracista) é fator de proteção social das mulheres negras garantindo melhores condições de vida, ajudando a dar respostas ao racismo e a possibilidade de escolher caminhos a serem seguidos.
- *Criação de sentido*: quando todas as mulheres conseguem dar sentido à própria vida e conseguem ter a capacidade de sonhar um mundo melhor para as novas gerações.
- *Solidariedade*: quando conseguiram estar juntas para superar as dificuldades pessoais, profissionais e escolares, sem competitividade, com apoio mútuo, respeito, confiança e diálogo.
- *Igualdade de diferenças*: mesmo sendo muito diferentes entre as gerações da própria família lutam para garantir a efetivação dos direitos fundamentais.

Na tentativa de responder a questão trançando com a base teórica desta pesquisa, afirmamos que o amor, a esperança, o sonho e a ciência podem contribuir para a busca de um mundo mais justo e igualitário. Ao trazer as vozes destas mulheres Acácia, Açucena, Amarilis, Begonia, Fúcsia, Magnólia, Margarida e Nenúfar para este trabalho foi transformador também para a pesquisadora que viveu situações similares e teve uma mãe forte para apoiá-la e chegar até aqui.

Ao saber dos limites desta pesquisa, que foram: a realização em tempo de pandemia da Covid-19, uma amostra pequena para representar uma grande parcela da população, a ausência de uma das netas por ter apenas dois anos, indicamos a necessidade de mais pesquisas no campo das ciências humanas que investiguem a solidariedade intergeracional feminina. Compreendemos que as três famílias de

mulheres negras trouxeram as particularidades de suas vivências, e isto faz desta pesquisa um estudo de caso para avançar na compreensão da solidariedade intergeracional como instrumento de transformação social e superação do racismo.

Assim sendo, sabendo que existem mais mulheres e meninas negras buscando ou praticando a solidariedade intergeracional para a superação do racismo nos atrevemos a gerar algumas indicações/sugestões:

*Às mulheres negras mais velhas:*

- Ouçam as vozes de suas filhas e netas;
- Continuem a apoiar o percurso escolar de suas filhas e netas;
- Continuem a fortalecer a identidade negra de suas filhas e netas com amor, cuidado, carinho;
- Sejam solidárias e nos ajudem a seguir pelos caminhos que são exitosos;
- Não desistam de seus sonhos, são eles que as movimentam e movimentam as outras gerações de mulheres.

*Às mulheres negras mais jovens:*

- Ouçam as vozes de suas mães e filhas;
- Continuem apoiar o percurso escolar de suas mães e filhas;
- Continuem a fortalecer a identidade negra de suas mães e filhas com amor, cuidado, carinho;
- Sejam solidárias com as mulheres acadêmica e não acadêmicas;
- Não desistam de seus sonhos e acreditem nos sonhos de suas mães e filhas;
- Promovam uma educação feminista para a transformação social;

*Às meninas negras:*

- Ouçam as vozes de suas mães e avós;
- Não desistam do percurso escolar que estão traçando;
- Apoiem o percurso escolar de suas mães e avós,
- Sejam solidárias com suas amigas e familiares;
- Não desistam dos seus sonhos, as gerações anteriores provaram que sonhos são possíveis de serem realizados.

*Às escolas, gestores e professores e professoras:*

- Ouçam as vozes das crianças negras e de suas famílias;
- Cumpram a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena como previsto nas legislações;
- Promovam e valorizem a participação dos familiares nas atividades escolares;

- Promovam ações comprovadas cientificamente, que dão resultados positivos, nos espaços escolares para a prevenção de todos os tipos de violência, em especial a violência racial e de gênero;
- Saibam acolher e dar respostas efetivas às crianças, jovens e adultos que passam por situações de racismo;
- Sejam promotores de uma educação libertadora, aquela que para além da conscientização também forme as novas gerações para agir diante das situações de desigualdade com um olhar crítico, ético e científico;
- Sempre se coloquem ao lado das vítimas, nunca justifiquem as ações racistas das pessoas agressoras.

*Às universidades:*

- Criem espaços de acolhimento e fortalecimento às pessoas negras e indígenas, principalmente àquelas ingressantes por ações afirmativas, com a apresentação de diversos grupos de pesquisa e coletivos atuantes das instituições;
- Repensem e modifiquem os currículos dos cursos, de licenciatura e bacharelado, incluindo disciplinas que trabalhem as questões étnicas e raciais visando uma formação científica e humana de futuros profissionais;
- Fomentem grupos de pesquisas que se dedicam a produção de conhecimento e que façam acolhimento e fortalecimento das diversas identidades, tanto dentro das instituições quanto fora delas, por exemplo, via extensão e/ou divulgação científica;
- Apoiem a criação de coletivos dentro das instituições que acolham e fortaleçam as pessoas negras;

Sendo assim, chegamos ao final desta tese que buscou por meio das vozes das mulheres e meninas negras avançar a compreensão social, cultural e educacional sobre as dimensões excludentes e transformadoras na vida de mulheres e meninas negras, focando na solidariedade intergeracional e analisando como as relações entre elas são estabelecidas.

Com isso, acreditamos que avançamos no debate sobre a solidariedade entre mulheres e meninas negras de diferentes gerações de uma mesma família para garantir que as novas gerações tenham alta escolaridade, melhores condições de vida e saibam se posicionar diante de uma sociedade racista.

Essa tese encerra um de vários ciclos de estudos desta pesquisadora que acredita no amor, na ciência e no sonho. Uma vez ouvi de uma mulher negra mais velha que

somos a realização dos sonhos que fazia os olhos dos nossos ancestrais brilharem ao acreditarem que era possível viver a liberdade, o direito à educação, alimentação e moradia. Agora, eu sonho que não haja mais racismo, sexismo ou qualquer outro tipo de violência para minhas descendentes. Que o meu brilho nos olhos seja realizado em breve!

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Angela Maria Carneiro; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho informal, gênero e raça no Brasil do início do século XXI. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 452-477, ago. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2020. doi.org/10.1590/S0100-15742013000200005.

BALL, Arnetha. *Toward a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms*. **American Educational Research Journal March** 2009, Vol. 46, No. 1, pp. 45 –72. doi:10.3102/0002831208323277.

BELL, Lee Anne. *Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching*. **Storytelling for social justice: Connecting narrative and the arts in antiracist teaching** (pp. 1-131) (2010). doi:10.4324/9780203852231.

BENGEZEN, Viviane C.; VENNE, Edie; MCVITTIE, Janet. *The Narratives of an Indigenous Cree, a Brazilian, and a Canadian about Vulnerability, Privilege, and Responsibility in Anti-Racist Teacher Education*. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 765-800, dez. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000400765&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400765&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 10 fev. 2021. doi.org/10.1590/1984-6398201914855..

BRASIL; Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Atlas da Violência 2017**. Brasília, DF. IPEA, 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF. SECADI, 2005. Disponível em: <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro Edições, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, Raça e Ascensão Social. **Estudos Feministas**. nº 2. Florianópolis. 2º semestre 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estud. av.** São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dezembro de 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jun. de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 abr. 2020. doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010.

CASTELAR, Marilda et al. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 595-602, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300595&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300595&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 abr. 2020. doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911.

COMODO, C. N.; DEL PRETE, A.; DEL PRETE, Z. A. P. Intergeracionalidade das Habilidades Sociais entre Pais e Filhos Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2017, v. 33 [Acessado 02 Agosto 2022] , e33311. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e33311>>

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

DAFLON, Verônica Toste, CARVALHAES, Flávio e FERES, João. Sentindo na Pele: Percepções de Discriminação Cotidiana de Pretos e Pardos no Brasil. **Dados [online]**. 2017, v. 60, n. 2, pp. 293-330. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/001152582017121>>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

DEARY, I. J., BATTY, G. D., GALE, C. R. *Bright children become enlightened adults*. **Psychological Science**, 19(1), 1-6. (2008). doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02036.x.

DOMINGUES, P. J. **Negros de Almas Brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº3, p. 563-599, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC/>>. Acesso em 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.39, nº138, p.963-994, set/dez. 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 813-835, dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997. 157 p. (Papeles de pedagogía; 34).

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. 6ª edição. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **À Sombra Desta Mangueira**. 10ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª edição. São Paulo, Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 25ª ed. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 23ª. reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GILLBORN, David. *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* **Racism and education: Coincidence or conspiracy?** (pp. 1-255). doi:10.4324/9780203928424 (2008).

GLASS, Ronald D.. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812012000400017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabeça como símbolos da identidade negra**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**/Eliane Cavalleiro (Organizadora). São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE – v.27, n.1, p.109-121. jan/abr.2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. Acesso em 26/08/15.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, Editora UFPR, jan./mar. 2013

GÓMEZ, Jesus et al. **Metodologia comunicativa crítica**, Barcelona: El Roure, 2006.

GONÇALVES, M. B. C.; NETO, R. M. S. Persistência Intergeracional de Educação no Brasil: O Caso da Região Metropolitana do Recife. **Est. Econ.**, São Paulo, vol. 43, n.3, p. 435-463, jul.-set. 2013

HABERMAS, J. *Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madri: Ediciones Cátedra, 1997.

HAERTER, L.; NUNES, G. H. L.; CUNHA, D. T. R. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afrobrasileira. **Identidade!** São Leopoldo, v.18 n. 3, ed. esp. p. 267-278, dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1175/1137>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HODSON, Derek (1999). *Going beyond cultural pluralism: Science education for sociopolitical action*. **Science Education**, 83(6), 775-796. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(199911)83:6<775::AID-SCE8>3.0.CO;2-8

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>>. Acesso em: 06 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.1590/%x>

\_\_\_\_\_, bell. *El feminismo es para todo el mundo. Traficantes de sueños*. Espanha, 2017. Edição original: *Feminism is for everybody: passionate politics*, Nueva York, South End Press, 2000.

IANNI, Octávio. **Raça e classe social no Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades por cor e raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro. 2019. 12p.

\_\_\_\_\_- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. Rio de Janeiro. 2018. 13 p.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília : Ipea, 2013. 160 p.

KHALFAOUI, A; GARCÍA-CARRIÓN, R.; VILLARDÓN-GALLEGU, L. Bridging the gap: engaging Roma and migrant families in early childhood education through trustbased relationships, **European Early Childhood Education Research Journal**, 28:5, 701-711, 2020. DOI: 10.1080/1350293X.2020.1817241

KHALFAOUI, A; GARCÍA-CARRIÓN, Rocío & VILLARDÓN-GALLEGU, L. *A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education*. **Early Childhood Education Journal**, 49:71–81 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>

KHALFAOUI, A; GARCÍA-CARRIÓN, R.; VILLARDÓN-GALLEGO, L.; DUQUE, E. *Help and Solidarity Interactions in Interactive Groups: A Case Study with Roma and Immigrant Preschoolers*. *Soc. Sci.* **2020**, 9, 116. doi.org/10.3390/socsci9070116.

KHALIFA, M. A., GOODEN, M. A., DAVIS, J. E. *Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature*. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. doi:10.3102/003465431663038. (2016).

MAHLMEISTER, Rodrigo et al . Revisitando a Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. *Rev. Bras. Econ.*, Rio de Janeiro , v. 73, n. 2, p. 159-180, Jun. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402019000200159&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402019000200159&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Jul. 2020. doi.org/10.5935/0034-7140.20190008.

MELLO, R.R.; BRAGA, F. M; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar. 2012. v. 1. 176 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª edição. São Paulo: Global,2016.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educ. Real.*, Porto Alegre , v. 39, n. 1, p. 81-98, mar. 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 10 fev. 2021. doi.org/10.1590/S2175-62362014000100006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 10 fev. 2021. doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002.

PUIGVERT, Lidia. **Las otras mujeres**. Barcelona: El Roure Editorial. 2001.

PUIGVERT, L.; MUÑOZ, B. *Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres*. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (1), 427. doi:10.4471/generos. 2012.

RIBEIRO, Roberto Regis et al. Estado nutricional de escolares brancos e negros do sul do Brasil. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo , v. 55, n. 2, p. 121-126, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302009000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302009000200012&lng=pt&nrm=iso)>

[lng=pt&nrm=iso>](#). Acesso em: 26 abr.  
2020. doi.org/10.1590/S0104-42302009000200012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas": Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, jul. 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr.  
2020. doi.org/10.1590/S0101-32621998000200002.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **A breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 145p. 1999.

TROYNA, Barry. (1987). *Beyond multiculturalism: Towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy*. **Oxford Review of Education**, 13(3), 307-320. doi:10.1080/0305498870130306

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1ª edição. Distrito Federal – Brasília. 2015.

## APÉNDICE

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) \_\_\_\_\_

Convidamos você a participar, voluntariamente, da pesquisa “*TRANÇA DE GENTE: Mulheres Negras e relações intergeracionais na superação do racismo*”, coordenada pela Profa. Ma. Daniela Mara Gouvêa Bellini.

A pesquisa tem por objetivos avançar a compreensão social, cultural e educacional sobre as dimensões excludentes e transformadoras da educação escolar entre mulheres e meninas negras, focando na relação intergeracional: as mulheres negras mais velhas e não escolarizadas e a mulheres negras mais jovens com alta escolaridade, com isso analisaremos como as relações entre elas são estabelecidas. A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita em duas fases.

Na fase 1:

- Entrevista em profundidade: que será realizada com todas as participantes e tem por finalidade aprofundar a compreensão sobre o seu percurso na educação escolar.

Na fase 2:

- Conselho Assessor: encontro entre 6 pessoas e a pesquisadora sobre os resultados das análises da fase 1 para consensuarmos quais os elementos excludentes e transformadores que foram evidenciados nas entrevistas.

As entrevistas e conselho assessor serão gravados em mídia digital para posterior transcrição. Todo o material registrado estará a sua disposição quando desejar e ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término dessa pesquisa, sendo destruído posteriormente.

Se achar conveniente, você poderá participar apenas da fase 1 da pesquisa, assinalando aqui esse desejo, com um X. (\_\_\_\_).

Caso queira participar das duas fases, pedimos que assinale, aqui, esse desejo (\_\_\_\_).

Pesquisas desse gênero podem contribuir para melhorar a compreensão de como são os processos sociais, culturais e educacionais entre meninas e mulheres negras. Elas correm o risco de gerar cansaço no participante no processo de respostas; neste caso, você poderá sinalizar para a pesquisadora que necessita de uma pausa, que deseja continuar em outro momento, ou que prefere desistir da participação. Pela natureza dos temas abordados, ou seja, ligados à própria situação vivida, a participação nas respostas a entrevista e/ou grupo focal poderá gerar angústia, ansiedade, desconforto, insegurança, entre outros. Nesse caso, você poderá, a qualquer momento, solicitar pausas no processo, sendo elas de curta ou mais longa duração.

Reforçamos que mesmo com a situação de pandemia do COVID-19, as etapas de entrevistas e conselho assessor serão feitos por meio de instrumentos virtuais que

possibilitam a gravação (preferencialmente o GOOGLE MEET pela pesquisadora já ter uma conta institucional, caso haja algum problema técnico utilizaremos o SKYPE que possibilita as mesmas condições de coleta por meio virtual), assim preservamos a saúde de todas as pessoas participantes (sujeitos) e mantemos a pesquisa em andamento. Ainda, você receberá um link de formulário do GoogleForm no qual terá a opção de clicar em “não concordo” e fechar o link ou em “concordo” e ser direcionado às questões do roteiro da pesquisa. Este mesmo formulário garantirá que você receba por e-mail ou um link do Drive sua via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinada pelas pesquisadoras envolvidas.

As informações/opiniões obtidas serão tratadas de forma anônima. A qualquer momento da realização da pesquisa, caso não seja de seu interesse a continuidade na participação, haverá possibilidade de retirar este consentimento e deixar de participar do estudo, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Fique ciente que você não é obrigado a responder questões que julgue desnecessárias ou que possam ferir sua integridade moral. Tomada essa questão como um risco, a pesquisadora utilizará estratégias de mediação que possam confortá-la, caso você se sinta constrangida em relatar sobre algum assunto específico.

A participação na pesquisa lhe proporcionará benefícios por meio da possibilidade de escuta atenta e acolhedora sobre os desafios que você vê na sua formação e na sua atuação.

Caso aceite o convite para participar da pesquisa de forma voluntária, esclarecemos que não está previsto pagamento por esta ação, também não haverá nenhuma despesa financeira a você. Caso haja despesa decorrente da participação virtual na pesquisa, por exemplo, com dados móveis, essa será ressarcida pela pesquisadora.

Para qualquer dúvida, a qualquer momento, o esclarecimento da mesma poderá ser feito diretamente com os/as pesquisadores/as responsáveis via contato telefônico, e-mail ou pessoalmente.

Esclarecemos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), parecer nº 4.537.832, este Comitê está inserido na estrutura administrativa da Pró-Reitoria de Pesquisa e é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa, educativa, interdisciplinar e independente, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

O participante poderá entrar em contato com o Comitê, situado a Rod. Washington Luiz, Km 235 – Jardim Guanabara – CEP: 13565-905, São Carlos/SP, ou pelo telefone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos/às participantes da mesma em encontros previamente agendados, colaborando com a validação dos resultados.

Assinando esse termo, você declara estar ciente da explicação contida nesse documento e a participação voluntária da pesquisa “*TRANÇA DE GENTE: Mulheres Negras e relações intergeracionais na superação do racismo*”. Declara, ainda, que

entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar.

Caso aceite participar da pesquisa, o participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por e-mail com todas as páginas rubricadas e assinado, pela pesquisadora responsável e pela própria participante.

Agradecemos sua colaboração e o interesse em promover o desenvolvimento de conhecimento na área da educação.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Profa. Ma. Daniela Mara Gouvêa Bellini  
Rodovia Washington Luís, Km 235 - SP-310  
São Carlos-SP - Brasil  
CEP: 13.565-905

---

Nome completo do participante

---

Assinatura do Participante