

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA DE OLIVEIRA DYONISIO

O fortalecimento da identidade da mulher negra: caminhos possíveis pela educação e seu impacto em uma perspectiva intergeracional

São Carlos
2024

REGINA DE OLIVEIRA DYONISIO

O fortalecimento da identidade da mulher negra: caminhos possíveis pela educação e seu impacto em uma perspectiva intergeracional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

São Carlos
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Folha de aprovação

Membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa do Mestrado da candidata Regina de Oliveira Dyonisio, realizada em 27/05/2024.

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Rosimara Silva Correia
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Francisca de Lima Constantino
Secretaria Municipal de Educação(SME-RP)

Dedico este trabalho a todas as mulheres negras que diariamente lutam por melhores condições de vida, de oportunidades e de direitos.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, que possibilitaram novas aprendizagens e descobertas em minha vida acadêmica.

A todos os meus colegas de trabalho que me incentivaram nessa jornada tão importante, encorajando-me a lutar pela educação e acreditar mais em mim. Em especial à Milena Cerqueira.

Agradeço a minha prima Cristina e a minha afilhada Beatriz pelo carinho e apoio, e por me permitirem compartilhar a vida com vocês.

A minha psicóloga e amiga, Isabela de Oliveira, por não me deixar desistir, quando as intempéries da vida me desafiaram.

Ao meu amigo Marcos Gonçalves que me acompanha nessa trajetória, pelo carinho e acolhimento.

À Julia Godoy pela amizade e carinho, por despertar em mim o meu melhor. Amo você!

À Beatriz Sarto pelo cuidado e companheirismo durante todos esses anos, demonstrando uma amizade com quem poderei contar a vida toda.

À Sara Jane Bastos pelo apoio, compreensão e cuidado, uma amiga que se tornou irmã. Obrigada por ouvir meus desabafos e anseios, por ter sempre uma palavra amorosa.

Ao NIASE, por ser um grupo tão acolhedor e por me aproximar de pessoas tão amorosas, também agradeço pelos conhecimentos compartilhados.

À Roseli Rodrigues de Mello por ser uma mulher que me inspira e me faz acreditar que o mundo pode ser mais bonito, mais igualitário.

Agradeço a todas as pessoas que em algum momento da minha vida me fizeram acreditar que é possível alcançar os nossos sonhos.

Agradeço às participantes por aceitarem trilhar essa jornada de estudo de forma tão dialógica e gentil.

A minha orientadora Fabiana Marini Braga pelo incentivo e pelos diálogos e troca de saberes. Em especial, agradeço à Mariele Coelho, por me encorajar e não desistir de mim, por me mostrar que a universidade é o meu lugar, muito obrigada! Agradeço imensamente pelo carinho e por suas contribuições neste trabalho.

Há vários tipos de beleza, tipo de pele, tipo de cabelo, tipo de cultura, e todas elas precisam ser valorizadas e respeitadas. Isso é central, a abertura para dialogar sobre, com respeito a todas elas (Dandara, 2024).

RESUMO

Historicamente, as mulheres negras tiveram suas vidas marcadas por estereótipos relacionados ao corpo e aos traços físicos, à sexualidade e à servidão. Entretanto, entende-se que as relações e formas de viver no mundo e com as pessoas mudam nossas identidades, ou seja, existem possibilidades de construir identidades firmadas no diálogo e no respeito, capazes de valorizar as diversidades e as diferentes formas de ser e estar no mundo. Desse modo, ao realizar um recorte racial e de gênero e dar enfoque à questão da escolarização buscou-se fortalecer a identidade das mulheres negras, enfatizando os caminhos possíveis pela educação e o seu impacto em uma perspectiva intergeracional. Este estudo é de caráter qualitativo, pautado na metodologia comunicativa conceituada como uma ferramenta que compreende a realidade a partir de uma visão comunicativa, fundamentada na produção de conhecimento científico com impactos sociais. Essa metodologia se caracteriza por ter um potencial transformador, pois entende que os sujeitos, por meio da ação comunicativa, podem transformar os contextos sociais, tal como se configura a proposta desta pesquisa. A análise de dados perpassou a observação dos elementos transformadores e excludentes instituídos pela metodologia. Assim, buscou-se analisar pelos relatos de três mulheres participantes quais elementos potencializam e fortalecem a identidade da mulher negra, e quais elementos dificultam ou desvalorizam sua identidade, considerando a dimensão instrumental. Em virtude das participantes residirem em cidades diferentes, todos os encontros ocorreram de forma on-line, pela plataforma *Google meet*. Os resultados obtidos pelos relatos das três mulheres negras participantes apontam que a identidade negra é sim fortalecida no ensino superior e que esse espaço possibilita também que as pessoas se reconheçam enquanto negras e observem a sua negritude como positiva, firmando assim a dimensão instrumental como fundamental. Outro quesito é que o acesso a esse ambiente possibilita a elevação da autoestima das mulheres negras e seu empoderamento. Ainda de acordo com os resultados, o diálogo e a igualdade de diferenças também surgem como algo essencial para a valorização e construção positiva da identidade negra, sendo ferramentas de ação no mundo. Na questão intergeracional, pelos dados das mulheres negras participantes, percebe-se que o acesso ao ensino superior e a aquisição de uma educação de qualidade reverbera nos contextos em que estão inseridas, seja como modelo de inspiração para que outras mulheres lutem pela garantia de direitos e pelo acesso à educação, seja como referência para as crianças negras. Para finalizar, buscou-se, ainda, produzir conhecimento de excelente qualidade e contribuir com o debate acadêmico e científico.

Palavras-chave: Mulheres negras; identidade; educação; ensino superior.

ABSTRACT

Historically, black women have had their lives marked by stereotypes related to their bodies and physical features, sexuality, and servitude. However, it is understood that relationships and ways of living in the world and with people change our identities. In other words, there are possibilities of building identities based on dialogue and respect, capable of valuing diversity and the different ways of being and existing in the world. Thus, by taking a racial and gender perspective and focusing on the issue of schooling, we sought to strengthen the identity of black women, emphasizing the possible paths through education and its impact from an intergenerational perspective. This study is qualitative in nature, based on the communicative methodology conceptualized as a tool that understands reality from a communicative perspective, based on the production of scientific knowledge with social impacts. This methodology is characterized by having transformative potential, since it understands that subjects, through communicative action, can transform social contexts, as configured by the proposal of this research. Data analysis included observation of the transformative and exclusionary elements established by the methodology. Thus, we sought to analyze, through the reports of three participating women, which elements enhance and strengthen the identity of black women, and which elements hinder or devalue their identity, considering the instrumental dimension. Because the participants live in different cities, all meetings took place online, via the Google Meet platform. The results obtained from the reports of the three participating black women indicate that black identity is indeed strengthened in higher education and that this space also allows people to recognize themselves as black and see their blackness as positive, thus establishing the instrumental dimension as fundamental. Another aspect is that access to this environment allows black women to increase their self-esteem and empowerment. Also according to the results, dialogue and equality of differences also emerge as something essential for the valorization and positive construction of black identity, being tools for action in the world. In the intergenerational issue, based on data from the black women who participated, it is clear that access to higher education and the acquisition of education of quality resonates in the contexts in which they are inserted, whether as a model of inspiration for other women to fight for the guarantee of rights and access to education, or as a reference for black children. Finally, the aim was to produce excellent quality knowledge and contribute to the academic and scientific debate.

Keywords: Black women; identity; education; higher education.

Lista de quadros

Quadro 1. Roteiro do grupo de discussão comunicativo. 63

Quadro 2. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.71

Quadro 3. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro.74

Quadro 4. Elementos transformadores e excludentes da categoria: O percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais.77

Quadro 5. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Construção da identidade negra e seu fortalecimento via educação.80

Quadro 6. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Identidade: o papel das mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância para as próximas gerações.

87

Quadro 7. Elementos transformadores e excludentes da categoria: As mulheres negras brasileiras: enfrentamentos, desafios e possibilidades.91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 - APORTES TEÓRICOS E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A IDENTIDADE E A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL 28

1.1. Panorama histórico do conceito de identidade e as principais discussões da temática 28

1.2. Perspectivas acerca do conceito de Identidade Negra 37

1.3. Panorama da educação no Brasil e a educação das mulheres negras 42

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA 50

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA 60

3.1 Instrumentos de pesquisa e recolha de dados 61

3.1.1. Transcrição da gravação referente ao grupo de discussão e dos áudios (questionário)66

3.1.2. Escuta, conferência e correções da transcrição 67

3.1.3. Atribuição de nome fictício a cada participante 67

3.1.4. Atribuição de código 67

3.1.5. Leitura exaustiva dos dados e levantamento das principais temáticas 67

3.1.6. Identificação de trechos referentes aos elementos transformadores e dos elementos excludentes 68

3.1.7. Elaboração dos quadros 68

3.1.8. Organização dos trechos em categorias/temáticas 68

3.1.9. Destaque dos trechos principais referente ao conteúdo das falas em cada parágrafo 69

3.1.10. Elaboração dos quadros síntese (Elementos Transformadores e Elementos Excludentes) 69

3.2 Participantes da pesquisa 69

CAPÍTULO 4 - MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS E IDENTIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES 72

4.1. Relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro 73

4.2. O Percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais 76

4.3. Construção/constituição da identidade negra e seu fortalecimento via educação 80

4.4. Identidade: o papel das mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância para as próximas gerações 86

4.5. As mulheres negras brasileiras: enfrentamentos, desafio e possibilidades 90

CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS 101

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista 106

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 108

APÊNDICE C- Folha de aprovação 115

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado é resultado de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Educação Escolar: Teorias e Práticas” do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, sob orientação da Professora Doutora Fabiana Marini Braga. O estudo está integrado ao conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em suas diferentes ações que integram ensino, pesquisa e extensão acerca de práticas sociais e educativas, em cooperação com os grupos que as praticam, buscando identificar elementos transformadores e elementos excludentes, considerando os desafios da Nova Modernidade (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, 2017 apud Prezenszky, 2017).

Este trabalho faz parte dos temas pesquisados no interior do grupo de estudos NIASE, precisamente, no eixo de prevenção de violência de gênero e educação antirracista. Trata-se de um espaço de estudo e de construção de conhecimento que visa a superação das desigualdades sociais por meio da atuação direta na realidade. Para isso, o eixo Educação antirracista vem desenvolvendo seus trabalhos buscando “fortalecer a discussão sobre o racismo como um ato de violência e as suas formas de prevenção e intervenção para a transformação da realidade social vivenciada nos diferentes contextos, principalmente o brasileiro” (Coelho, Constantino e Dyonisio, 2022, p.4).

No âmbito da discussão acerca do tema educação escolar, diversidade e identidade, é relevante mencionar que há pesquisadoras e pesquisadores anteriores que se dedicam ao estudo dentro da perspectiva da educação antirracista. Dentre os trabalhos desenvolvidos encontram-se: “Uma busca na compreensão dos conceitos de identidade e de diversidade em periódicos e leis educacionais brasileiros, no período de 2004 a 2006” (Constantino, 2007); “Memórias de Angola e vivências do Brasil: educação e diversidades étnica e racial” (Coelho, 2008); “Reflexões acerca dos sujeitos da EJA e abordagem das questões etnicorraciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos” (Correia, 2010); “Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola” (Constantino, 2010); “Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação” (Correia, 2013); “Diálogos e tensões: o olhar de professoras brancas e negras sobre as relações étnico-raciais e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem” (Constantino, 2014); “Violência

contra mulheres nas universidades: contribuições da produção científica para sua superação (SciELO e Web of Science 2016 e 2017)” (Bellini, 2018); “A educação de crianças e adolescentes brasileiros no Japão: revisão bibliográfica e possibilidades educativas” (Hachiman, 2021).

No NIASE, todas as produções científicas, como a extensão universitária, o ensino e a formação, são construídas a partir de e em diálogo com a fundamentação freiriana e as teorias duais, baseadas no conceito de Aprendizagem dialógica, que é composto por sete princípios, sendo eles: *o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a criação de sentido, a solidariedade, a dimensão instrumental e a igualdade de diferenças* (Elboj et al. 2006 apud Coelho, Constantino e Dyonisio, 2022).

Neste sentido, a presente dissertação dedica-se ao estudo do fortalecimento da identidade da mulher negra no contexto brasileiro via educação, com enfoque no ensino superior. Busca-se ainda compreender o impacto desta construção identitária em uma perspectiva intergeracional.

O interesse por investigar a identidade das mulheres negras surgiu sincronicamente de duas grandes motivações: primeiramente, de inquietações pessoais, ao pensar a constituição da identidade da mulher negra no contexto brasileiro e suas diferentes formas de ser e estar no mundo, e, por outro lado, pelo próprio fato de eu me caracterizar como negra e mulher. Importante sublinhar que o tema busca dar continuidade a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado “Feminismo negro: contribuições da pensadora bell hooks¹” (Dyonisio, 2021), cuja finalidade foi apresentar contribuições da escritora e teórica feminista bell hooks para se pensar o feminismo negro no Brasil com ênfase nas possibilidades de transformação social e na emancipação das mulheres negras.

Para este trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico direcionado ao que a literatura estava discutindo sobre o feminismo negro, a fim de identificar os debates internos nessa perspectiva; as principais feministas negras que estavam/estão na linha de frente dessas discussões; além de verificar a magnitude do tema, com base no crescente número de publicações nos últimos anos. Este levantamento foi realizado em 2019/2020.

Terminada essa etapa, analisou-se o conteúdo de cinco obras da autora, sendo elas: “E eu não sou uma mulher?” (Hooks, 1981), “Teoria feminista- da Margem ao centro” (Hooks, 1984), “Erguer a voz, pensar como feminista, pensar como negra” (Hooks, 1989), “Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade” (Hooks, 1994) e “O feminismo é para

¹ A autora escolheu esse pseudônimo com a finalidade de desviar a intencionalidade do “Eu” para as ideias, portanto utiliza “bell hooks” em letras minúsculas.

todo mundo - políticas arrebatadoras” (Hooks, 2002), a fim de identificar os principais conceitos e temas trabalhados no decorrer dos textos ao longo do tempo. A escolha por trabalhar com determinados livros da feminista estadunidense deu-se pela importância internacional que a produção da autora tem, bem como pelo fato de sua proposta não ser sectária e sim aberta a uma postura mais progressista.

Por meio de um levantamento bibliográfico e análises de dados que perpassou o estudo de cinco obras da autora bell hooks, foi possível identificar e denunciar as desigualdades sociais estabelecidas pela intersecção das variáveis de raça, gênero e classe social. Assim, por meio do percurso desenvolvido no TCC, compreendeu-se a importância e emergência de estudar e direcionar um olhar atento acerca das questões atribuídas às mulheres negras.

Entende-se que a intersecção de raça, gênero e classe produz situações específicas às mulheres negras. Frente a isso, considera-se relevante destacar que o termo raça, aqui utilizado, define-se como uma categoria social construída e não biológica. De acordo com Munanga (2004, p. 176) a raça:

“É na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (Munanga, 2004, p. 176).

Diante desse apontamento, afirma-se que existem diferenças significativas entre considerar a raça como um conceito socialmente construído ou como um conceito biológico. Compreender raça como uma categoria social e não um conceito biológico, contribui para que as desigualdades, as discriminações e as questões relacionadas ao povo negro sejam analisadas de uma forma mais abrangente e efetiva, por outro lado, compreender a raça como um conceito biológico acarreta consequências perversas à população negra, pois pode-se utilizar o fator biológico para perpetuar e reforçar estereótipos, justificar as desigualdade raciais, inferiorizar um grupo de pessoas em detrimento da superioridade de outros grupos, abandonar questões relacionadas ao contexto histórico, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, o desenvolvimento do TCC possibilitou refletir e denunciar as desigualdades sociais estabelecidas pela intersecção das variáveis de raça, gênero e classe social. Uma das questões observadas foi que, segundo o Atlas da Violência, de 2020, “Em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas, [...] o que representa uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do

sexo feminino” (IPEA, 2020, p. 35). Ao fazer um comparativo, nota-se que em 2022 foram 3.806 vítimas, o que representa uma taxa de 3,5 casos para cada grupo de 100 mil mulheres. Apesar dessa redução, os dados mostram que diariamente milhares de mulheres são atingidas por inúmeras formas de violência em nosso país. Desta forma, observa-se que a violência contra a mulher continua frequente e preocupante.

Quando se verifica o entrecruzamento entre raça e gênero, nota-se uma diferença considerável nos índices de violência contra as mulheres negras e as não negras. O mapa da violência (2020) demonstrou, em uma análise referente aos anos de 2008 e 2018, que a taxa de homicídios entre as mulheres negras aumentou 12,4%, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%. Diante desse panorama, a análise ainda destaca que, em 2018, mais da metade das mulheres assassinadas no Brasil eram negras, totalizando 68%. Nesse mesmo ano, foi constatado que a taxa de homicídios entre as mulheres negras dobrou em relação às mulheres não negras; enquanto a taxa de mortalidade de homicídios das mulheres não negras foi de 2,8 por 100 mil habitantes, entre as mulheres negras, essa taxa correspondeu a 5,2 por 100 mil (IPEA, 2020). De acordo com essas considerações, nota-se que as mulheres negras precisam de aportes e ferramentas para sua emancipação e luta em favor de seus direitos e certamente por melhores condições de vida e existência.

Um dado relevante a se considerar é que, mesmo após passarem anos entre a análise das taxas de homicídios, nota-se que as mulheres negras ainda são as maiores vítimas desse tipo de violência. De acordo com o Atlas da violência de 2024, em 2022 o total de homicídios registrados pelo sistema de saúde indicou que as mulheres negras corresponderam a 66,4% das vítimas, o que totaliza um número de 2.526. Em relação à taxa de homicídios por grupo de 100 mil habitantes, a das mulheres negras foi de 4,2 enquanto a taxa para as mulheres não negras foi de 2,5. “Isso significa dizer que mulheres negras tiveram 1,7 vezes mais chances de serem vítimas de homicídio, em comparação com as não negras, [...]” (IPEA, 2024, p. 41).

Além disso, no quadro das desigualdades sociais brasileiras, a questão da interseccionalidade de raça e gênero torna-se relevante quando se observa a participação das mulheres negras no mercado de trabalho, pois o conjunto dessas variantes ocasiona uma grande desvantagem para esse grupo, tanto na inserção ao ambiente de trabalho, quanto na discrepância de rendimentos. Outro fator importante a se considerar é que a posição social dos indivíduos, em especial das mulheres negras, pode ser delimitada com base nas desvantagens históricas acarretadas pelo entrecruzamento de raça e gênero (Lima; Rios; França, 2013).

Essa desvantagem histórica repercute diretamente no modo de vida das mulheres negras e as coloca em posições desfavoráveis em relação às mulheres brancas, aos homens

brancos e até aos homens negros. De acordo com o relatório elaborado pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR), a culminância das questões raciais e de gênero associado ao menor acesso à escolaridade faz com que as mulheres negras ocupem postos de trabalhos mais precários, com baixa remuneração e menos acesso aos direitos básicos como previdência e salário mínimo, tendo, com isso, menos acesso à aposentadoria; ainda segundo o documento, as mulheres negras ocupam cerca de 67% do setor de serviços e cuidados.

Destaca-se que a inserção dessas mulheres em postos de trabalho mais precários e informais impacta diretamente num menor rendimento, o que ocasiona maior pobreza. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou-se que em 2018 “o rendimento médio das mulheres negras foi de menos de 60% do rendimento das mulheres brancas. Quando comparadas aos homens brancos, esse indicador é inferior a 45%” (IBGE, 2019); esse fato corrobora compreender as consequências que o entrelaçamento de raça e gênero tem na vida de meninas e mulheres negras em nossa sociedade.

Lima, Rios e França (2013) destacam que o percurso socioeconômico dessas mulheres tem sido investigado nos últimos anos a partir também do entrelaçamento de duas variáveis principais: a raça e a classe social, sendo que a primeira se refere à instabilidade das desigualdades raciais que ocorrem no bojo da busca por emprego e concorrência social nos espaços e posições de poder, e a segunda refere-se às mudanças que se concretizam no âmbito do mercado de trabalho (Lima; Rios; França, 2013).

Comparando dados relacionados ao trabalho doméstico e informal, observou-se que em 2013 as mulheres ocupavam 93,5% desse setor, sendo que 63,9% eram mulheres negras e 36,1%, mulheres brancas. Já em 2022, as mulheres totalizavam 91,4%, desse grupo, sendo 67,3% mulheres negras contra 32,7% mulheres brancas (IBGE). Dada essa realidade, entende-se que historicamente a população negra foi impedida de ter acesso à educação e a bens, o que gerou profundas desigualdades tanto em termos educacionais quanto econômicos e sociais, por isso, considera-se pertinente apontar as discrepâncias advindas desse fato.

As autoras apontam que, “embora o cenário atual seja de redução das desigualdades sociais, ainda persistem padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho que afetam de forma específica as mulheres, os negros e, em especial, as mulheres negras” (Lima; Rios; França, 2013, p. 57). Quando se observa as estatísticas da educação das mulheres negras no âmbito do ensino superior, percebe-se que houve aumento significativo da participação dessas mulheres; o percentual em 2012 passou de 22,3% para 28% em 2017. No entanto, mesmo com a melhora nos indicadores de escolaridade, se comparado às mulheres brancas, as desigualdades raciais na educação permanecem em níveis bastante elevados, pois

“o percentual de mulheres negras com ensino superior completo é de 14,70% ante 29% das brancas” (Silva, 2020 apud Ministério da Igualdade Racial, 2023). As disparidades ainda são consideráveis e o percentual de mulheres negras com curso superior completo é aproximadamente a metade do percentual da população de mulheres brancas.

Aponta-se, ainda que, no âmbito do acesso a bens e à exclusão digital, o conjunto raça, gênero e classe permanece como um fator predominante que, por vezes, pode determinar a evolução da posição que um indivíduo ocupa na sociedade. Observa-se que a combinação dos elementos raça, gênero e classe é crucial para as mulheres negras, uma vez que pode criar barreiras à igualdade de condições econômicas, oportunidades de trabalho, ascensão profissional, salários iguais, bem como ao acesso aos serviços disponibilizados pelo Estado, como educação, saúde e justiça (IPEA, 2013).

Nesse panorama, o Trabalho de Conclusão de Curso buscou analisar o feminismo negro e suas facetas a partir da escritora bell hooks (2002). De acordo com a autora, não “[...] existe um só caminho para o feminismo. Indivíduos de diferentes origens precisam de uma teoria feminista que dialogue com a vida que tem” (Hooks, 2002, p. 128). O Feminismo Negro surge justamente para atender às particularidades e demandas das mulheres negras, além de se caracterizar como uma teoria que dialoga diretamente com esse grupo de mulheres, priorizando pautas específicas pela consideração de diferentes marcadores.

Entende-se que o Feminismo Negro é um movimento político, social, teórico e prático que elucida a essência das mulheres negras, suas lutas e formas de organização no mundo. É importante enfatizar que se trata de um movimento alinhado às experiências das mulheres negras, experiências estas que, por vezes, podem variar, mas que preservam um núcleo em comum, pois a maior parte dessas mulheres enfrenta diferentes formas de vulnerabilidade que se personificam por ações e reações a essas condições (Leal, 2020).

Dada tal realidade, de que as mulheres negras enfrentam situações específicas com base no entrecruzamento de raça, classe social e gênero, ao final da trajetória do TCC, percebeu-se que o trabalho/estudo contribui para viabilizar a luta das mulheres negras que historicamente foram silenciadas e colocadas à margem da sociedade. Esse fato culminou no desejo de continuar a estudar os temas voltados a essas mulheres, com o intuito de auxiliar a visibilidade desse grupo, as suas formas de existir e resistir/re-existir, colaborando para sua autonomia e luta pela igualdade de direitos e oportunidades.

Considerando essa perspectiva, para estudar com mais profundidade as questões relacionadas com a construção das identidades das mulheres negras, ao ingressar no mestrado, optei por me dedicar à pesquisa sobre a articulação entre a construção plural, dialógica e

interseccional da identidade das mulheres negras no âmbito dos caminhos educacionais que trilharam.

Além da considerável importância desse tema no cenário nacional, acredita-se que a relação entre identidade e educação atrelada às mulheres negras deve ser analisada por ainda ser pouco estudada no país e por contar apenas com abordagens descritivas e não transformadoras, como pretende a presente pesquisa.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2016), uma educação de qualidade possibilita que os indivíduos alcancem autonomia e meios para se locomoverem no mundo, sendo capaz de propiciar dignidade e afirmar os direitos humanos e, portanto, imprescindível para a vida em sociedade. Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para a área da Educação na medida em que valida a relevância de uma educação de qualidade para todas as pessoas, em especial, às mulheres negras, destacando o quanto a dimensão instrumental pode ser decisiva para a mobilidade e bem-estar pessoal/social diante das gerações futuras.

Na perspectiva aqui discutida, compreende-se o termo educação como o ato de formar o indivíduo, ou seja, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem. Trata-se de uma educação vislumbrada como ato político, portanto, com posicionamento direcionado à conscientização e à mudança social que se deseja no mundo (Freire, 2015). Tendo isso como suporte, a educação precisa estar em constante processo, precisa garantir a máxima aprendizagem a todos(as) os(as) educandos(as).

Desse modo, pretende-se demonstrar por meio do conhecimento científico o quanto uma educação de qualidade pode impactar positivamente em termos socioeconômicos, culturais, familiares, políticos, entre outros, a vida em sociedade (UNESCO, 2016).

Nessa direção, ao relacionar uma educação de qualidade com melhores condições de vida, faz-se necessário abordar a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório a inclusão da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas em nível fundamental e médio, pois se trata de um marco importantíssimo na luta por uma sociedade mais justa e por possibilitar a valorização da cultura africana e das pessoas negras.

Posteriormente a ela, temos a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da cultura e história indígena, afirmando com isso “a relevância do papel da escola ao promover (e incentivar) a necessária valorização de todas as matrizes culturais que constituem o Brasil como um país com pluralidade cultural” (Coelho; Guedes; Dyonisio, 2022, p. 13). Assim sendo, ao promover a valorização e a diversidade dentro das escolas por meio do ensino e de estudos sobre temática, ambas as leis se tornam peças fundamentais para a garantia de direitos

e autonomia dos indivíduos enquanto sociedade, validando a educação como instrumento relevante quando se pensa na melhoria das condições de vida das pessoas.

Nesta pesquisa, buscou-se trabalhar tanto com mulheres negras que estão cursando o ensino superior, como também com egressas desse nível de escolarização. À vista disso, considera-se relevante apontar a Lei de política de cotas nº 12.711/12 de 29 de agosto, que garante vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, e autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência em instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio.

Para além da urgência em trabalhar temáticas voltadas a uma educação a favor da diversidade, à valorização das culturas e etnias, ao respeito ao diferente e à equidade, entende-se que essas políticas são um marco importantíssimo quando se olha para o passado histórico de nosso país e para as desigualdades na sociedade atual.

Para assegurar e garantir o respeito a dignidade da pessoa humana, a Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 20 de dezembro de 1963² afirma a necessidade de eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações no mundo, pois, de acordo com o documento, todas as pessoas precisam ter seus direitos garantidos e gozar de uma vida livre de discriminação ou violência.

A convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial instituída pela ONU descreve a discriminação racial como “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha como objetivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício³” dos direitos fundamentais dos indivíduos e a sua liberdade na esfera política, econômica, social e cultural.

Destaca-se que a ONU também é responsável pela organização da *Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos* instituindo um marco importantíssimo na agenda internacional contra o racismo. A conferência ocorreu entre final de agosto e início de setembro de 2001, abrindo caminhos promissores para a garantia dos direitos fundamentais dos seres humanos ao se mobilizarem contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância (Declaração e Programa de Ação de Durban, 2001).

Nos últimos anos, o Brasil tem enfrentado debates relacionados ao mito da democracia racial, por isso, considera-se importante abordá-lo neste trabalho, já que auxilia na

² Resolução n. 1.904 {XVIII} da Assembleia Geral firmada pela ONU.

³ Artigo 1.º da Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

compreensão das discrepâncias vividas pelas pessoas brancas e negras em nosso país no que tange a igualdade de direitos. Em um sentido mais abrangente, a palavra democracia, para além da participação política, diz respeito também à igualdade de direitos, à igualdade social, à igualdade racial e à garantia da liberdade para todas as pessoas; nesse âmbito, a democracia racial enfatiza a questão racial defendendo que independentemente da origem étnico e racial dos indivíduos e da cor de sua pele, todas as pessoas devem ter os mesmos direitos e que suas escolhas sejam respeitadas.

Nessa acepção, durante décadas, a sociedade brasileira propagou o discurso de que vivíamos num contexto marcado pela cordialidade, pela igualdade entre indivíduos e pela não diferença entre brancos e negros, ou seja, em uma sociedade permeada pela democracia racial. De acordo com Cavalleiro (2012, p. 29):

“Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. Embora exerça muita influência na sociedade, pouco contribui para melhorar concretamente a situação dos negros. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo” (Cavalleiro, 2012, p.29).

Com o passar dos anos, muitas discussões sobre a temática foram surgindo e autores e pesquisas indicaram que estruturalmente o Brasil é racista e desigual, e que, portanto, seria improvável ser um país com democracia racial; diante disso, o termo caiu por terra.

No dicionário, a palavra mito quer dizer “algo ou alguém que não existe, mas que se supõe real”; nesse sentido, o mito da democracia racial denuncia a inexistência da democracia racial tendo em vista que em nosso país ainda não existe uma igualdade de oportunidades e de direitos entre brancos, negros, indígenas.

Considerando-se esses fatores, é imprescindível buscar formas de superar essa realidade e garantir uma real democracia, um país em que todas as pessoas têm direitos e oportunidades iguais independentemente da cor de pele, de sua origem, da sua etnia, da sua cultura. Nesse campo, acredita-se que uma educação antirracista seja crucial para enfrentar o racismo instituído em nossa sociedade.

Importa destacar que o presente trabalho assumirá a educação antirracista na perspectiva da aprendizagem dialógica, pois entende-se que ela trabalha no sentido de superar a ideia de que a desigualdade, a exclusão, o racismo e as outras formas de exclusão apenas estão interconectadas busca desenvolver saberes, relações igualitárias que dialoguem para a

transformação dos contextos, e assim reconhece que existem as discriminações, mas também que existem caminhos efetivos para a sua superação (Coelho, Guedes; Dyonisio, 2022).

A educação antirracista pode ser vista como possibilidade de atuação em um país em que o racismo se perpetua indiscriminadamente; é por meio dela que é possível pensar em uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Ao se trabalhar com uma educação antirracista nos diferentes espaços, garante-se a diversidade e a afirmação das diferentes identidades, e que estas sejam respeitadas e valorizadas.

Dentro de uma realidade de que a educação antirracista pode transformar a nossa sociedade e tendo como compromisso uma educação que seja para transformar os contextos, considera-se pertinente direcionar um olhar mais cauteloso às mulheres negras tendo em vista o seu passado histórico que foi marcado por violências físicas, emocionais e psicológicas.

Assim, almeja-se refletir sobre as vivências dessas mulheres e, a partir delas, construir uma sociedade em que elas possam ter oportunidades educacionais, econômicas e sociais; um mundo mais justo e igualitário.

Em linhas gerais, ao realizar um recorte racial e de gênero e dar enfoque à questão da escolarização com vistas à possibilidade do fortalecimento da identidade da mulher negra, a presente pesquisa apresenta grande relevância acadêmica para a Educação por contribuir no debate quanto a escolarização das mulheres negras a partir de uma perspectiva intergeracional, além de possuir uma importante contribuição social ao viabilizar a luta de todas as mulheres que foram historicamente silenciadas e colocadas à margem em nossa sociedade.

Sabe-se que a escravização da população negra gerou estereótipos que foram reproduzidos social e culturalmente durante décadas, por isso a construção identitária da mulher negra na contemporaneidade sofreu desse processo histórico, que se difere do processo vivido pela mulher branca e até mesmo pelo homem negro. Tendo isso como pano de fundo, não se pode negar a influência desse passado na construção de sua identidade (Pereira, 2012) e por isso torna-se imprescindível buscar ferramentas para compreender as facetas dessa identidade, a fim de potencializá-la.

No que tange a identidade, a presente pesquisa pauta-se nos estudos e conceitos defendidos por Amartya Sen (2015) e por Anthony Giddens (1998), pois ambos os autores retratam a identidade como algo não linear, e sim construído socialmente dentro das relações estabelecidas.

Na perspectiva de Sen (2015), os sujeitos vão se constituindo por suas várias identidades na medida em que interagem de diferentes formas, ou seja, a mulher negra

perpassa o ser mulher (gênero), o ser negra (raça), o ser acadêmica (educação) e o ser pobre (social), ao mesmo tempo que interage com o mundo a sua volta e com as pessoas de diferentes maneiras. Assim sendo, ela pode também ser mãe e ter um tipo de interação, pode gostar de samba e ter outro tipo de interação; enfim, são muitas as possibilidades. Esse fato corrobora o pressuposto deste trabalho de que as pessoas podem ser como desejam, podem ter diferentes identidades e interagir de várias formas, mas, mesmo assim, devem ser respeitadas e terem seus direitos garantidos.

Sen (2015) reconhece que existem identidades plurais e que as pessoas podem pertencer a muitos grupos diferentes, estar em contato com várias pessoas; assim sendo, de uma forma ou de outra, cada grupo vai gerar um tipo de identidade singular, tornando as identidades muito diversas. Segundo o autor:

“Há uma grande variedade de categorias às quais pertencemos simultaneamente. Eu posso ser, ao mesmo tempo, um cidadão asiático, um indiano, um bengali com antepassados de Bangladesh, um residente dos Estados Unidos ou da Inglaterra, um economista, um diletante em filosofia, um escritor, um sanscritista, um adepto convicto do secularismo e da democracia, um homem, uma feminista, um homossexual, um defensor dos direitos dos gays e lésbicas, com um estilo de vida não religioso, de antecedentes hindus, um não brâmane, um descrente na vida após a morte (e ainda, caso se faça a pergunta, também um descrente em um ‘antes da vida’). Essa é apenas uma pequena amostra das diversas categorias a cada uma das quais posso pertencer simultaneamente” (Sen, 2015, p. 37).

Posto isso, entende-se como “identidades diversas” o fato de os indivíduos fazerem parte simultaneamente de vários grupos, estar em interações com várias pessoas com perfis diferentes e gerar várias identidades; assim sendo, os sujeitos se constituem por elas e não apenas por uma única identidade.

Dentro das discussões de identidade, Sen (2015) esclarece que as pessoas podem assumir identidades diversas, ou seja, várias identidades ao mesmo tempo, dependendo das relações que estabelecem. Nesse campo, afirma que, se filiar a determinadas identidades pode ter implicações boas ou ruins. Para o escritor, “junto com o reconhecimento da pluralidade de nossas identidades e suas diversas implicações, existe uma necessidade criticamente importante de compreender o papel da escolha ao determinar a validade e pertinência de certas identidades que são inevitavelmente diversas” (Sen, 2015, p. 23).

O sociólogo Anthony Giddens (1999) argumenta que a “[...] identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem — por mais importante que seja — nas reações dos outros, mas na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular” (Giddens, 1999, p.21). Para ele, a identidade constitui-se por meio das narrativas que o sujeito faz de si

mesmo; deve-se considerar o estilo de vida, o meio social e cultural, as relações e as transformações ocorridas na era da modernidade.

Nessa perspectiva, compreender as identidades perpassa a busca por informações pessoais e a forma como essas mulheres vivem e interagem no mundo, conforme o pressuposto dessa pesquisa.

Giddens (1999) trabalha também com conceitos de autoidentidade, reflexividade do eu, modernidade e globalização, narrativa, ação *versus* reflexão, mecanismos de encaixe e desencaixe na sociedade atual, práticas tradicionais e modernas, entre outros. Nesse quadro, indica que “a autoidentidade, em outras palavras, não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo” (Giddens, 1999, p. 54), ou seja, a autoidentidade perpassa continuamente a reflexão daquilo que o indivíduo é como pessoa e a sua interpretação de si mesmo. Levando isso em consideração, a autoidentidade é um conceito repleto de complexidade e marcado por mudanças, o que valida o pensamento de que as identidades são cotidianamente construídas.

Nesse sentido, o autor esclarece que:

“A narrativa da auto-identidade deve ser formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação a circunstâncias da vida social que mudam rapidamente, numa escala local e global. O indivíduo deve integrar informações derivadas de uma diversidade de experiências transmitidas pela mídia com envolvimento locais de maneira a conectar projetos futuros com experiências passadas de modo razoavelmente coerente. Isso só pode ser alcançado se a pessoa for capaz de desenvolver uma autenticidade interior — um referencial de confiança básica por meio do qual a vida pode ser entendida como uma unidade contra o pano de fundo de eventos sociais em mudança” (Giddens, 1999, p. 198).

Giddens (1999) sublinha a relevância da narrativa na construção e efetivação de uma identidade, argumenta que as pessoas constroem suas identidades por meio de narrativas direcionadas a si mesmas, ou seja, as identidades dos indivíduos são validadas com base na narrativa que o sujeito faz de si mesmo e sua percepção do mundo. Assim, os sujeitos podem assumir várias identidades ao longo de sua vida, o que as influenciará serão o contexto e as relações em que estiverem inseridos.

Dentro disso, as identidades são construídas tanto em uma esfera pessoal quanto social, “uma autoidentidade precisa ser criada e de certa forma reordenada contra o pano de fundo das experiências cambiantes da vida diária e das tendências fragmentadoras das instituições modernas. Ademais, a sustentação de uma tal narrativa afeta diretamente, e até certo ponto ajuda a construir, tanto o corpo quanto o eu” (Giddens, 1999, p. 172). Nessa

perspectiva, busca-se trabalhar a identidade da mulher negra como uma identidade em construção, uma identidade que não é linear, mas, sim, que está em movimento, podendo ser fortalecida tanto em nível individual como coletivo.

Para fundamentar as discussões acerca da identidade das mulheres negras e o seu fortalecimento via educação, considera-se como conceito central a aprendizagem dialógica e seus princípios. Esses princípios foram concebidos pela Comunidade de Pesquisadores em Excelência para Todos (CREA)⁴, da Universidade de Barcelona, que se pauta na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire (Aubert et al., 2008).

De acordo com essa proposta, acredita-se que os princípios norteadores da aprendizagem dialógica podem ser uma ferramenta valiosa ao vislumbrar a possibilidade de que as diferentes identidades das mulheres negras possam ser respeitadas, independentemente da sua forma de ser e estar no mundo; outro quesito é que olhar a identidade a partir da ótica desses princípios garante também o respeito ao diferente e a convivência respeitosa.

Na proposta deste trabalho, mencionam-se diferentes identidades para sinalizar que a identidade da mulher negra perpassa a interseccionalidade de fatores como raça, gênero, classe, idade, escolaridade, entre outros. Ou seja, uma mulher negra pode ser mulher (gênero), ser negra (raça), ter 40 anos (idade), ter alta escolaridade e pertencer a uma classe menos favorecida, ou seja, são inúmeras as possibilidades de intersecção, portanto é necessário que se estabeleça o respeito e a garantia de que a identidade de cada mulher seja respeitada independentemente dessa intersecção ou de suas diferenças (Hirata, 2014 apud Coelho, Guedes; Dyonisio, 2022).

Nesse sentido, argumenta-se que a identidade da mulher negra é permeada pela diversidade e pela pluralidade nas formas de ser e estar, uma vez que a mulher negra é mulher, mas também pode pertencer a determinada religião ou não seguir nenhuma, ser mãe ou não ter filhos, morar na área rural ou numa metrópole, ter baixa escolaridade ou ser acadêmica, pertencer à classe média ou classe social mais desfavorecida; ou seja, apresenta como característica uma identidade que por vezes é plural e diversa e, portanto, deve ser analisada de forma interseccional.

Frente a isso, a identidade negra, principalmente a identidade das mulheres negras, deve ser vista sob a ótica da igualdade de diferenças e da unidade na diversidade, tendo como

⁴ Define-se por CREA -Comunidade de Pesquisadores em Excelência para Todos, estes desenvolvem projetos de investigação que contribuem para o desenvolvimento teórico e prático das ciências sociais, centrando na análise da sociedade atual e na sua problemática, com especial atenção no âmbito da educação e da formação.

parâmetro o respeito ao diferente, já que se trata de uma identidade muito diversa e marcada por questões atreladas ao povo negro.

O princípio da igualdade de diferenças “se guia por perseguir uma verdadeira igualdade que inclui o direito de toda pessoa viver de forma diferente, mas, ao mesmo tempo, ter as mesmas oportunidades de escolha e realização” (Garre et al., 2002 apud Constantino, 2010). Desse modo, esse princípio delineia um caminho importante ao pensar as identidades, já que valida as diferentes formas de ser das pessoas e a garantia do respeito à dignidade humana.

Olhar sob o viés da igualdade de diferenças possibilita compreender que a diferença dentro da identidade se firma a partir de um teor positivo.

Outro conceito importantíssimo para a análise da identidade aqui proposta, é a unidade na diversidade, firmado por Freire (2020, p. 79). Segundo o autor, o conceito deve ser compreendido como “[...] uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no aprofundamento e superação da democracia puramente liberal”. Na visão do educador, a unidade na diversidade supera os fragmentos da constituição de uma identidade, deve-se olhar para as diferentes categorias que constroem os sujeitos, as suas marcas e formas de ser.

Assim, Braga, Mello e Bacheга (2021, p. 6) elucidam que falar do conceito de unidade na diversidade é justamente “[...] falar de uma perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos a partir do diálogo intersubjetivo que não se pauta apenas no reconhecimento da diferença entre as culturas, mas, sim, no interior delas enquanto riqueza humana”; é fundamental compreender que para além das diferenças, faz-se necessário direcionar o olhar ao que se tem de semelhante dentro das culturas e dentro das formas de se colocar no mundo.

Segundo Freire (2020), para alcançar a unidade na diversidade é necessário que as pessoas consideradas “minorias” pela sociedade “reconheçam que na dinâmica social, elas são a maioria, e que, portanto, precisam trabalhar as suas semelhanças, ressaltando o que existe de igual (semelhante) entre si e não apenas que reconheçam suas diferenças limitando-se a elas” (Freire, 2020 apud Coelho, Guedes; Dyonisio, 2022, p. 6).

Nesse sentido, o princípio de igualdade das diferenças e o conceito de unidade na diversidade se colocam como elementos importantes para a compreensão de uma identidade que respeita as diferenças, mas que, ao mesmo tempo, a concebe em termos de unidade nas suas diversidades de ser negra, mulher, de pertencer a uma religião, cultura etc. (Coelho, Guedes; Dyonisio, 2022, p. 9).

Os marcadores étnicos e raciais, ao lado da categoria de gênero, também são fundamentais para serem repensados. Hooks (1984), ao discorrer sobre a posição das mulheres negras na sociedade, pontua que estas são a base da pirâmide ocupacional e que se encontram em um status social inferior aos outros grupos, pois são vítimas da opressão sexista, racista e de classe. Sendo assim, torna-se pertinente compreender a diversidade dessas identidades e o quanto o acesso a uma educação de qualidade propicia benefícios contundentes às mulheres, em especial, às mulheres negras.

Dada tal realidade, apresenta-se como hipótese o fato de que “historicamente, as mulheres negras tiveram suas vidas marcadas por estereótipos relacionados ao corpo e aos traços físicos, à sexualidade e à servidão, mas entende-se que as relações e formas de viver no mundo e com as pessoas mudam nossas identidades, ou seja, existem possibilidades de construir identidades firmadas no diálogo e no respeito, capazes de valorizar as diversidades e melhores aprendizagens para todas as pessoas. Portanto, não existe uma única identidade, mas sim, identidades interseccionadas e dialógicas que constituem o sujeito, e com isso compreende-se que essa identidade pode ser fortalecida por meio da dimensão instrumental, já que este princípio assegura que todas as pessoas são capazes de alcançar níveis máximos de aprendizagens. Assim sendo, a dimensão instrumental potencializa a identidade e contribui para que as mulheres negras tenham autonomia e alcancem seus direitos e melhores condições de vida.

Para direcionar o presente trabalho, tem-se como questão de pesquisa: *como a identidade da mulher acadêmica negra se fortalece na pluralidade e na diversidade das suas formas de ser e se constituir como sujeito, tendo em vista seus processos educacionais na própria vida e na vida das futuras gerações?*

Com isso, para atingir o que se pretende na pesquisa, apresenta-se como objetivo geral:

compreender, identificar e analisar, de forma dialogada com três mulheres negras acadêmicas participantes da pesquisa, o papel da educação e dos impactos intergeracionais na constituição e no fortalecimento da identidade negra a partir da pluralidade, diversidade e do diálogo nas formas de ser e de se constituir.

E como objetivos específicos:

- Descrever a constituição da identidade de três mulheres negras acadêmicas na perspectiva da igualdade de diferenças, visando as diferentes possibilidades educacionais para o desenvolvimento e fortalecimento de suas identidades;

- Identificar e analisar tanto os elementos excludentes quanto os elementos transformadores identificados nos depoimentos de três mulheres negras acadêmicas no que se refere a sua formação escolar, a fim de compreender como esses elementos reverberam e potencializam a identidade da mulher negra visando os impactos intergeracionais e as contribuições para uma educação de qualidade;
- Evidenciar a importância da dimensão instrumental na perspectiva das mulheres negras participantes desta pesquisa para o fortalecimento de sua identidade e para a superação do racismo e a transformação social.

Para alcançar tal objetivo, realizaram-se estudos teóricos que contemplam os conceitos de identidade, diversidade, igualdade de diferenças, bem como o respeito às diferenças e a educação antirracista, considerando as relações étnicas e raciais presentes no contexto brasileiro. Tais estudos forneceram bases para a inserção em campo com entrevista em profundidade e grupo comunicativo de discussão. A pesquisa tem caráter qualitativo e é fundamentada na metodologia comunicativa conceituada como uma ferramenta que compreende a realidade a partir de uma visão comunicativa (Flecha, 1997). Destaca-se que essa metodologia se caracteriza por ter um potencial transformador, pois entende que os sujeitos, por meio da ação comunicativa, podem transformar os contextos sociais, tal como se configura esta pesquisa.

No primeiro capítulo, denominado “Aportes teóricos e alguns apontamentos sobre o conceito de identidade”, optou-se por listar as perspectivas teóricas e realizar alguns apontamentos sobre o conceito de identidade e identidade negra, bem como seu resgate histórico em um âmbito global. Ainda nesse capítulo, descreve-se o panorama sobre a educação no Brasil, trazendo dados da educação das mulheres negras e, para elucidar a relevância da educação dentro da temática ao longo do subitem, apresenta-se a educação na perspectiva freireana e o fortalecimento da identidade da mulher negra por meio desta educação.

No segundo capítulo, denominado “Aprendizagem dialógica como possibilidade educativa” buscou-se traçar como a aprendizagem dialógica pode ser uma ferramenta valiosa no percurso da compreensão da identidade das mulheres negras e como esta pode ser um eixo formativo e de atuação direta na realidade, considerando os aspectos educacionais e as bases dialógicas.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia, ou seja, o caminho a ser trilhado pela pesquisa. Primeiramente, de forma minuciosa, apresentaram-se as duas técnicas utilizadas para a coleta de dados, sendo a entrevista em profundidade e os grupos comunicativos de

discussão. Ao detalhar as técnicas utilizadas, buscou-se descrever as fases do estudo, por exemplo, como ocorreu o contato com as participantes, quais os temas dos grupos de discussão, a abordagem das participantes e o contato com elas, os meios de armazenamento de dados, os caminhos da transcrição dos dados, entre outros. Posteriormente, listou-se os procedimentos seguidos para a organização dos dados coletados e sua análise; para finalizar, apresentou-se a identificação dos sujeitos participantes.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados, momento em que a pesquisadora buscou olhar os dados e analisá-los de forma cautelosa. Nessa etapa, a análise perpassou as dimensões transformadoras e as dimensões excludentes com a finalidade de verificar quais elementos identificados nos relatos das participantes da pesquisa fortalecem a identidade das mulheres negras na perspectiva da educação e quais elementos não contribuem para o seu fortalecimento e autonomia no mundo.

Nas considerações finais desta pesquisa, apresenta-se uma síntese dos argumentos relacionados ao longo do trabalho, a retomada dos objetivos e dos pontos centrais da pesquisa. Aborda-se, também, a relevância da análise das dimensões transformadoras e excludentes e as possibilidades e desafios delas advindos, e as contribuições do estudo para os debates científicos e acadêmicos na perspectiva das mulheres negras.

CAPÍTULO 1 - APORTES TEÓRICOS E ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A IDENTIDADE E A EDUCAÇÃO DA MULHER NEGRA NO BRASIL

O processo histórico vivido pelas mulheres negras perpassa a intersecção do gênero, da raça e da classe. Com isso, torna-se fundamental compreender a identidade das mulheres negras considerando esses fatores.

Nesta seção serão apresentadas as discussões que permearam/permeiam o conceito de identidade, evidenciando os autores e as perspectivas que trabalharam a temática ao longo dos anos a fim de localizar e compreender o percurso trilhado pelo conceito de identidade. Em seguida, serão apresentados alguns apontamentos sobre o conceito de identidade negra e as suas principais discussões no contexto brasileiro. Posteriormente, será destacada a educação das mulheres negras de acordo com seu panorama e, finalmente, será trabalhada a perspectiva freireana, tendo em vista os pressupostos teóricos assumidos na pesquisa.

1.1. Panorama histórico do conceito de identidade e as principais discussões da temática

Nesta subseção, apresentam-se os estudos referentes à identidade em uma perspectiva mais abrangente para, posteriormente, trabalhar a compreensão e construção da identidade negra, pois, como afirma Gomes (2003, p. 171) a “[...] reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo”.

É importante destacar que o conceito de identidade pode ser compreendido a partir de diferentes áreas, sendo assim, neste trabalho, abordam-se diferentes campos de estudos e autores. Ao final da subseção, será trabalhada a perspectiva de identidade baseada em autores que dialogam com o referencial teórico assumido neste trabalho.

Na década de 1960, Berger e Luckman (1966), que analisam a identidade a partir do conceito de socialização, defendem que para entender a identidade se faz necessário compreender as formas de socialização. Eles afirmam que a identidade é formada por processos sociais. “Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (Berger e Luckman, 1966, p. 228). Desse modo, os autores abordam a socialização primária e secundária, os limites e as possibilidades das socializações em sociedade, o marco subjetivo e objetivo quando se pensa em identidade. No caso da socialização primária, esta ocorre por meio da interiorização vivida pelo indivíduo em uma sociedade marcada pela dialética entre aspectos objetivos e subjetivos; pode-se dizer que os

sujeitos compreendem o seu estar no mundo a partir das relações estabelecidas em um tempo e espaço determinados.

Nesse aspecto, os autores também sinalizam que a socialização primária influencia o aprender, a cognição e as emoções dos indivíduos, pois, se em uma sociedade um adolescente pode aprender a dirigir em determinada idade ou ser responsável por certos atos, em outra sociedade isso pode não acontecer. Ou seja, implicam-se aprendizados específicos que envolvem uma sociedade (Berger; Luckman, 1996).

Quanto à socialização secundária, Berger e Luckman (1996, p. 177) indicam que “[...] é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, ou seja, significa adquirir conhecimentos de funções específicas ligadas direta ou indiretamente com a divisão de trabalho, com o mundo objetivo. Com isso, para os autores:

“A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas "compreensões tácitas", avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos” (Berger; Luckman, 1996, p. 185).

Diante disso, ao abordar o campo teórico das identidades estabelecidas pelos sujeitos, os autores buscaram demonstrar o quanto a socialização primária e a secundária podem influenciar a forma como as identidades são constituídas. Essas identidades estão localizadas em um tempo e espaço, assim, a “[...] identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais” (Berger; Luckman, 1996, p. 230) que devem ser considerados em um contexto específico.

Na contramão das teorias sobre identidade, nessa mesma época, entre as décadas de 1960 e 1970, surgem as teorias sociológicas pós-estruturalistas defendidas por autores como Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesse campo, Foucault buscou analisar os aspectos da identidade como algo construído por meio do discurso e envolvendo as relações de poder; essa concepção compõe uma teoria pós-moderna, que “busca compreender o sujeito e a sua subjetividade, baseando-se no conceito de diferença e suas relações com o conceito de poder” (Coelho, 2008, p. 24). Vale destacar que, por essa base teórica, os sujeitos não são capazes de transformar seus contextos, ou seja, seu meio social. De acordo com Coelho (2008), ainda dessa perspectiva, a realidade só existe se compreendida dentro de uma relação de poder, o que impossibilita que os indivíduos se locomovam pelo mundo.

Outra questão importante que se enquadra nessa relação entre identidade e diferença na vertente pós-moderna refere-se à escola. Nesse aspecto, as escolas fundamentam-se nas diferenças individuais ou do grupo e na integração dessas diferenças.

De acordo com Constantino (2010), essas vertentes apresentam obstáculos para a construção e valorização das diferentes culturas, e a garantia de direitos, já que as diferenças não são vistas como possibilidades.

Na década de 1980, Charles Taylor (1989) propôs a discussão quanto à identidade pessoal e coletiva e a sua relação com a sociedade. Para o autor, o indivíduo é um ser original e autêntico, por isso dotado da capacidade de se posicionar no meio social. Partindo desses primeiros argumentos, afirma que a constituição da identidade ocorre na vida cotidiana na relação indivíduo *versus* mundo, mediante a cultura, a história e as instituições sociais.

Um dos aspectos primordiais conceituados por Taylor (1989) é de que a identidade precisa considerar os assuntos morais e a noção de “bem”, tratar a identidade como eixo orientador da vida em sociedade; se eu descubro quem eu sou, consigo entender de que local faço parte e quais os horizontes a seguir. Portanto, “saber quem se é equivale a estar orientado em um espaço moral, um espaço em que surgem questões acerca do que é bom ou do que é ruim, do que vale e do que não vale a pena fazer, do que tem sentido e importância para o indivíduo e do que é trivial e secundário” (Taylor, 1989, p. 43).

Nessa mesma década, o filósofo e sociólogo brasileiro Renato Ortiz (2013), munido de seus estudos que envolvem a cultura brasileira (estudos culturais), a identidade nacional, a globalização, entre outros, relata que a identidade está atrelada a fatores sociais e históricos; por esse motivo, é complexa e instável. Dessa forma, argumenta que:

“A identidade é uma construção simbólica que se faz em relação a um referente. Os referentes são múltiplos, étnicos, de gênero, regionais e, no caso que nos interessa, nacionais. Neste sentido, toda identidade é uma representação e não um dado concreto que pode ser elucidado ou descoberto, não existe identidade autêntica ou inautêntica, verdadeira ou falsa, mas representações do que seria um país e seus habitantes” (Ortiz, 2013, p. 621).

Ortiz (2013) também afirma que a globalização torna a identidade mais abrangente e conectada com as mudanças globais. Para ele, a globalização tem um papel central e relevante nas transformações e mudanças relacionadas à identidade individual e coletiva.

Na década de 1990, Hall (1997), Silva (2014) e Woodward (2014) discutem o conceito de identidade a partir da compreensão da diferença de acordo com os estudos culturais. Entende-se que o termo diferença é “aquilo que separa uma identidade da outra, estabelece distinções” (Woodward, 2014, p. 42). Partindo dessa abordagem, Woodward (2014) descreve

que para uma determinada identidade existir é necessário que exista uma outra identidade, ou seja, uma identidade que se contraponha àquela já existente, que seja divergente e carregue outras formas de ser. Diante de tais argumentos, os autores sinalizam que a identidade é relacional, excludente e definida pela diferença, pois para uma existir, é necessário que se exclua a outra. Como consequência, a diferença se estabelece por meio da negação ao outro, o que gera contradições e problemáticas quando se considera a identidade nacional contraposta à individual.

Nesse panorama, Woodward (2014) argumenta que para compreender a diferença na perspectiva da identidade nacional, é necessário analisar a história de um país e apelar aos antecedentes históricos, pois estes carregam particularidades que servem de marcadores simbólicos referentes às diferenças.

Desse modo, “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (Woodward, 2014, p. 10), já que busca no passado um artefato que propicie e garanta a efetivação de uma identidade. Com isso, o autor enumera algumas discussões que envolvem o conceito de identidade e que ajudam em sua compreensão, tais como: as perspectivas essencialistas e não essencialistas (relativas ao pertencimento e grupo do qual cada indivíduo faz parte), a identidade e sua vinculação às condições sociais e materiais, o social e o simbólico como mecanismos de manutenção da identidade, os sistemas de classificação e representação, as identidades não unificadas (ou seja, podem existir contradições dentro das identidades), os discursos de identidade e identificação, a cultura e a diferença.

Um dos fatores relevantes apresentado pela autora nas discussões referentes à identidade está relacionado à cultura:

“As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (Woodward, 2014, p. 42).

Assim, a teoria sublinha que o elemento principal em qualquer sistema de classificação é a marcação da diferença, pois, mesmo que as classificações se alterem de cultura para cultura, a diferença estará sempre presente.

Nesse contexto, Silva (2014) destaca que a identidade e a diferença possuem uma relação direta de dependência e partilham uma característica singular, visto que ambas resultam de atos de criação linguística, construídas no meio social e cultural. Os atos de

linguagem são sistemas de significação, portanto, são instáveis. De acordo com o autor, “[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...]” (Silva, 2014, p. 96). A identidade está associada às estruturas discursivas e narrativas presentes na sociedade, considerando os sistemas de representação e as relações de poder. Partindo dessa concepção, compreende-se que a identidade, para o autor, é segmentada, inconstante, antagônica e inacabada.

Ainda nos anos 1990, com relação à identidade, Cuche (1998) retrata que esse conceito alcançou reconhecimento a partir dos anos 1970, devido à ênfase nas discussões em torno da exaltação da diferença *versus* a exaltação de "cada um por si para manter sua identidade" propagada por tendências ideológicas antagônicas; o que nos anos seguintes culminou no enaltecimento de uma sociedade multicultural. Cuche (1998) discute o conceito de identidade a partir da compreensão da cultura e enfatiza que a identidade e a cultura remetem à noções conceituais distintas e independentes, mas que podem, em algum momento, convergir. Dessa forma, “a cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (Cuche, 1998, p. 175). É com base nesses pressupostos que o autor se insere no debate sobre a identidade.

Cuche (1998) aponta que a identidade cultural integra a identidade social que, no caso, é mais abrangente; descreve que a “[...] identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação etc.” (Cuche, 1998, p. 177). É essa identidade que insere e posiciona, fixa ou situa um indivíduo dentro de um sistema social. Vale ressaltar que a identidade social não se trata apenas de indivíduos, mas também de grupos presentes no bojo social; esse aspecto torna a identidade simultaneamente inclusiva e excludente, pois “ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista)” (Cuche, 1998, p. 178).

O autor ainda discorre sobre a identidade cultural e a concepção de cultura, apresentando várias teorias relativas aos aspectos subjetivos e objetivos da identidade cultural. Munido dessas teorias, considera que, por um lado existam critérios determinantes “considerados como ‘objetivos’, como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva (a ‘personalidade básica’), o vínculo com um território etc.” (Cuche, 1998, p. 180). Esses critérios tornam a identidade estática e invariável, por outro lado “a abordagem subjetivista tem o mérito de considerar o caráter variável da

identidade, apesar de ter a tendência a enfatizar excessivamente o aspecto efêmero da identidade” (Cuche, 1998, p. 181), assim, o indivíduo tem a possibilidade de escolher com quem se identifica.

Para corroborar a discussão e superar a concepção objetivista e subjetivista da identidade, Cuche (1998) utiliza a abordagem relacional da identidade, que trata das interações entre indivíduos e grupos. Para ele, “deve-se considerar que a identidade se constrói e reconstrói constantemente no interior das trocas sociais (Barth, 1969 apud Cuche, 1998)”. Dessa maneira, a produção da identidade se concretiza no interior de contextos sociais que definem a posição dos indivíduos e, por esse motivo, orientam suas representações e preferências. Diante disso, Cuche frisa que “a identidade é uma construção social” (Cuche, 1998, p. 202).

Os estudos de Manuel Castells também perpassam o conceito de identidade. Ainda nos anos 1990, o autor escreveu o livro “O poder da identidade” (2021), que apresenta discussões importantíssimas no campo dos estudos relacionados ao tema. Na obra, o autor aplica conceitos como sociedade em rede, mudanças tecnológicas, globalização, entre outros, para discutir o conceito de identidade.

Partindo disso, Castells (2021) afirma que a identidade não é fixa, uma vez que acompanha as mudanças ocorridas na sociedade, constituindo-se de algo dinâmico e produzido socialmente nas relações individuais e coletivas. Dessa maneira, para o autor, a identidade deve ser compreendida como “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado⁵” (Castells, 2021, p. 62) e faz parte de um conjunto de experiências de um povo. Um dos argumentos descritos é de que existe uma diferença entre identidade e papéis estabelecidos socialmente.

Com base em Castells (2021), pode-se dizer que os papéis sociais são estabelecidos segundo as normas construídas pelas instituições e organizações da sociedade, como por exemplo, o fato de os indivíduos serem jogadores de futebol, pais ou mães, trabalhadores de determinada área, frequentadores de igrejas, entre outros. Esses papéis são efetivados conforme certas instituições. No caso das identidades, estas “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (Castells, 2021, p. 63). Diante desse argumento, o autor sustenta que a identidade também pode ser formada com base nessas instituições, porém, o que validará se a

⁵ Segundo o autor define-se significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator (Castells, 2021).

identidade foi formada a partir de uma instituição é o grau de internalização do indivíduo e o significado que este atribui mediante a internalização.

Assim, Castells (2021) enfatiza que as identidades possuem maior relevância se comparadas aos papéis sociais, por envolverem tanto processos de autoconstrução quanto de individualização. As identidades organizam significados, enquanto os papéis organizam funções. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, os significados são formados mediante uma identidade primária que serve de alicerce para as demais identidades; trata-se de uma identidade autossustentável ao longo dos anos e nos diferentes espaços.

Considerando que a identidade é uma permanente construção, o pensador descreve que os aparatos fornecidos pela história, geografia, biologia, ciências sociais, instituições e organizações civis, entre outros, são fundamentos importantes, “porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço” (Castells, 2021, p. 64). Ou seja, são os significados que os indivíduos atribuem a esses materiais que dão sentido e constroem as identidades.

Com isso, o autor também afirma que a construção da identidade perpassa as relações de poder e por isso conceitua três dimensões e origens da construção das identidades, sendo elas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. Primeiramente, quanto à identidade legitimadora, Castells (2021) descreve que esta se insere na sociedade por meio das instituições dominantes, com o objetivo de difundir e racionalizar sua dominação em relação aos indivíduos; em contraposição, a identidade de resistência abarca os indivíduos que se encontram em posições e condições desvalorizadas no âmbito das relações de dominação, gerando uma fonte de resistência e de sobrevivência que vai na contramão dos princípios definidos pelas instituições presentes em nossa sociedade.

Com relação à identidade de projeto, o autor sublinha que se trata de uma identidade que visa a transformação dos contextos sociais e suas estruturas, nela “os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social” (Castells, 2021, p. 56). Como, por exemplo, o feminismo, que para além de ter um princípio de resistência, busca enfrentar as dimensões estruturantes como o patriarcado, a reprodução, a sexualidade, entre outros. Ou seja, as mudanças propagadas pelo feminismo podem de certa forma repercutir na estrutura social e gerar transformação.

Nos anos 2000, temos Michael W. Apple que trabalha a identidade sob a ótica da educação. O autor analisa como a diversidade cultural presente nas escolas pode impactar as identidades dos estudantes, e como estas são construídas e afirmadas nesse contexto. Para ele, as diferenças culturais devem ser valorizadas e não colocadas à margem.

Contrariando essas vertentes, este trabalho se consolida pela perspectiva dual e intercultural, considerando a concomitância entre sujeito e mundo. Assim, a diferença é compreendida como possibilidade, como direito inalienável, como intrínseco ao ser humano.

Atualmente, vivemos na sociedade da informação, onde os indivíduos podem ser incluídos ou excluídos de acordo com seu acesso e inserção. Assim, é no interior dessa sociedade que as teorias duais se fortalecem e obtêm êxito. Nessa perspectiva, entende-se que, para além de um espaço de reprodução, a sociedade se firma como um espaço de transformação a partir da concepção de indivíduo e de realidade. Nela, acredita-se que o indivíduo é sujeito ativo, capaz de regular a sua própria conduta e de agir para transformar, e é visto como ator social, como protagonista. No caso da realidade, na concepção dual, ela é construída pelos indivíduos na inter-relação com as estruturas e com os sistemas, ou seja, é determinada tanto por elas, quanto pelas ações das pessoas ou grupos (Flecha et al., 2001 apud Garcia, 2004).

Destaca-se que, na perspectiva dual, os indivíduos têm a possibilidade e são capazes de construir situações de diálogo, de democracia e de igualdade mediante suas interações com a realidade, ou seja, com os outros e com o mundo, nas relações (Garcia, 2004). Sendo assim, na sociedade da informação, o diálogo é uma peça fundamental, o alicerce para se alcançar um mundo mais bonito e igualitário, livre de preconceitos.

De acordo com Coelho (2008, p. 25), “a perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apoia-se essencialmente no diálogo. Ou seja, tem seu foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença, e compreende a existência da diferença numa perspectiva dialogada”; isto é, reconhece a diferença e a valoriza. Nessa concepção, o que importa são as relações estabelecidas entre os indivíduos de culturas e etnias diferentes, frisando a compreensão dessas relações firmadas pelo diálogo.

Conforme descreve Constantino (2010), para entender o conceito de identidade é necessário percorrer diferentes campos, como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia, visto que sua abordagem pode ser ampla. Nesse caso, é fundamental compreender a identidade como um processo de construção do ser sujeito, ser indivíduo, ser gente. É pertencimento, hábito, cultura, crença, raça, gênero. É o ser diverso dentro da sua humanidade,

desempenhando e vivendo diferentes papéis sociais em um determinado tempo e espaço (Castells, 2021 apud Constantino, 2010).

Posto isso, considerando a perspectiva dual e intercultural, que estabelece a concomitância entre sujeito e mundo, apresenta-se a seguir a compreensão de identidade a partir de autores que dialogam com esta perspectiva teórica.

Em relação à identidade, a presente pesquisa é pautada nos estudos e conceitos defendidos por Amartya Sen (2015), pois, na perspectiva do autor, os sujeitos vão se constituindo por suas várias identidades na medida em que interagem de diferentes formas. Esse fato corrobora o pressuposto deste trabalho, cujas pessoas podem ser como desejam, podem ter diferentes identidades e, mesmo assim, serem respeitadas. Nesse sentido, aqui se compreende a identidade intercultural baseada na perspectiva dual em que sujeito, sociedade e estrutura dialogam na construção do ser e estar no mundo.

Sen (2015) reconhece que existem identidades plurais e que essas identidades podem ser inevitavelmente diversas. O cerne da questão é compreender que, ao se filiar à determinadas identidades, pode haver implicações boas ou ruins. Para o autor, “junto com o reconhecimento da pluralidade de nossas identidades e suas diversas implicações, existe uma necessidade criticamente importante de compreender o papel da escolha ao determinar a validade e a pertinência de certas identidades que são inevitavelmente diversas” (Sen, 2015, p. 23).

Sen (2015) indica que a filiação à certas identidades pode impactar negativamente a vida de um indivíduo, pois “muitos dos conflitos e da barbárie no mundo são sustentados pela ilusão de uma identidade única e sem alternativa. A arte de fabricar o ódio assume a forma de uma invocação do poder mágico de uma identidade supostamente predominante que afoga outra filiação” (Sen, 2015, p. 13). Com esse argumento, o autor refuta a concepção de que o indivíduo precisa se filiar ou ter uma identidade única, alertando sobre o cuidado ao escolher uma identidade específica.

De acordo com esses apontamentos, trabalhar a identidade das mulheres negras significa entender que estas podem ter diferentes identidades por viverem em contextos distintos e particulares. A identidade das mulheres negras também pode ser influenciada por questões históricas e sociais, por desigualdades raciais e educacionais, ou até mesmo pelo mecanismo de resistência advindas dos enfrentamentos que permeiam essa identidade.

Posto isso, Constantino (2014, p. 88) esclarece que:

“Pensar a constituição da identidade dos diferentes sujeitos implica considerar aspectos sociais, psicológicos, antropológicos e filosóficos. Constituir-se mulheres e homens de uma dada sociedade não diz respeito apenas a um conjunto de caracteres próprios do sujeito como nome, idade, sexo e filiação; constituir-se enquanto sujeito implica um tanto de outros elementos, como história, cultura, religião, vivências e escolhas políticas” (Constantino, 2014, p. 88).

Nesse contexto, pensar a identidade das mulheres negras como uma identidade em construção é também pensar na diversidade dessas identidades. Com isso, faz-se necessário pensar em ferramentas de atuação na realidade que validem essas identidades, que possibilitem o respeito ao outro e ao ser diferente.

Sob essa perspectiva, acredita-se que a educação tenha um papel fundamental nessa relação entre sujeito, identidade e formas de ser e estar no mundo. Portanto, garantir uma educação de qualidade às pessoas é garantir também a possibilidade de que os sujeitos possam ser quem são e ter seus direitos respeitados.

1.2. Perspectivas acerca do conceito de Identidade Negra

“Então eu gostaria de destacar a importância que é a sociedade, as pessoas em geral, nos reconhecerem e valorizarem, também, como pessoas que de fato somos, sem fazer distinção, valorizar e reconhecer pela questão da cor da pele, tipo de cabelo ou outras características, mas sim valorizar e reconhecer pelo que de fato somos e fazemos, enquanto pessoa, ser humano” (ED13).

Nesta subseção, destaca-se alguns apontamentos que colocam em evidência os conceitos de identidade e identidade negra. Para isso, serão apresentados autores que trabalharam com ênfase as relações raciais e as identidades negras, para assim apresentar um panorama dos estudos acerca da identidade negra.

Na década de 1980, especificamente para o contexto brasileiro, a socióloga Neusa Santos Souza (1983) escreve sobre questões raciais e a identidade racial do negro no Brasil. Por meio da publicação do livro "Tornar-se Negro: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social", a autora realiza uma discussão sobre a identidade negra, considerando a ascensão social do afro-brasileiro, seja no meio educacional, profissional ou econômico. À vista disso, retrata a construção cultural e histórica da identidade negra no Brasil desde o período em que os negros foram submetidos à condição de escravizados até os dias mais recentes, de acordo com a escrita do livro. Por esse aspecto, faz uma análise de como a mudança no status social pode impactar tanto a identidade racial quanto a identidade cultural dessas pessoas.

Ainda na década de 1980, Munanga (1988) também apresenta discussões relevantes quanto ao conceito aqui discutido, destacando a enorme complexidade quando se pensa a construção de uma identidade negra; isto é, uma identidade que seja capaz de abranger todos os indivíduos desse grupo, pois “se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros’, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados” (Munanga, 1988, p. 7). Assim, destaca que para compreender a construção da identidade negra é preciso pensar os diversos contextos em que os indivíduos estão inseridos, propondo uma análise a partir de determinados fatores, sendo eles histórico, linguístico, psicológico, político-ideológico, cultural e racial. Com isso, descreve que, à medida que se considera esses fatores, a identidade passa a ser entendida não como linear ou fechada, mas abrangente e, portanto, complexa.

Nesse panorama, o autor enfatiza que a identidade negra não surge somente pela tomada de consciência quanto às diferenças de pigmentação da pele entre brancos, negros e amarelos, mas sim de uma história em comum, o fato de serem “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas” (Munanga, 2019, p. 17). Desse modo, entende-se que o processo de busca e afirmação da identidade negra necessariamente perpassa a tomada de consciência de questões históricas e culturais vivenciadas por esse grupo e a sua resistência ao longo da história.

Em consonância com os aspectos da identidade negra, Munanga (2019) apresenta o termo negritude, acentuando que este pode ser um instrumento valioso na busca pela garantia dos direitos fundamentais dos seres humanos, como o direito ao desenvolvimento, à dignidade humana e ao respeito das culturas. A partir disso, destaca que o termo negritude, apesar de ter sua origem na cor da pele negra, não se refere necessariamente a uma ordem biológica ou às questões culturais desses povos, mas à tomada de consciência de uma história em comum; uma história que por vezes foi renegada e desumanizada; por isso torna-se fundamental a sua compreensão.

De acordo com o autor, a negritude tem papel relevante na construção da identidade positiva dos negros, uma vez que busca reconstruir e afirmar a história de um povo por meio da conscientização e da solidariedade entre as pessoas desse grupo. Nesse aspecto, um dos pontos centrais do conceito de negritude está associado à busca pela valorização das civilizações africana e ocidental, seja por meio da afirmação da cultura, seja pela

personalidade dos povos negros ou pela rejeição à assimilação da cultura europeia; assim sendo, tem a ver com resistência e com o reconhecimento do ser negro (Munanga, 2019).

Munanga (2019), citando Césaire (1987), descreve que o conceito de negritude pode ser compreendido a partir de conceitos como: identidade, fidelidade e solidariedade. Nessa perspectiva, Munanga (2019) esclarece que a identidade se expressa pelo orgulho em ser negro e por sua aceitação, já o termo fidelidade remete tanto à ligação de um indivíduo com sua “mãe terra”, quanto à compreensão de que existe uma herança advinda deste povo e que, portanto, deve ser priorizada. Dentro da negritude, a solidariedade é entendida como um sentimento capaz de unir os negros, tornando-os irmãos. O autor frisa que esses conceitos estão interligados (Césaire, 1987 apud Munanga, 2019).

Dada a realidade de que o povo negro tem problemas específicos gerados por seu passado histórico, como por exemplo “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e da sua história e, conseqüentemente, sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc.” (Munanga, 2019, p. 17), Munanga (2019) aponta que a superação desses problemas/situações perpassa a busca por uma identidade negra, e que por meio dela o indivíduo poderá alcançar uma igualdade com os outros oprimidos na luta coletiva por seu bem-estar, e também por ela superará o complexo de inferioridade.

Compreendendo que o povo negro, ao longo da história, foi visto como inferior e que a construção de sua identidade foi marcada pelo complexo de inferioridade, o autor sublinha que a “recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 1988, p. 18). Diante disso, o autor pontua que a recuperação dessa identidade negra possibilita que os membros desse grupo se unam para uma luta coletiva e se mobilizem mesmo que o povo negro seja diverso em sua língua, história, cultura, território, religião, entre outros aspectos.

Nessa direção, acredita-se que a escola tem um papel importantíssimo na busca pela valorização e potencialidade da identidade negra, uma vez que no ambiente escolar é possível dialogar sobre a diversidade, o racismo, o preconceito, a diferença, a desigualdade, entre outros assuntos pertencentes à realidade dos estudantes.

Olhar a escola é olhar para as possibilidades, e a postura assumida neste estudo entende e acredita que a escola é, sim, uma ferramenta valiosa para romper com o círculo de reprodução das desigualdades e de exclusão presentes na sociedade; compreende-se que se trata de um espaço dinâmico, no qual não há apenas o encontro das diferentes culturas, mas uma relação entre elas e entre os sujeitos que permeiam o interior dessas culturas. Nesse

âmbito, “o corpo docente, os funcionários, as/os estudantes e as famílias não são aqui entendidos como simples peças do sistema educativo, mas como sujeitos agentes que constroem a realidade e a transformam” (Garcia, 2004 apud Coelho, 2008, p. 98).

Nessa perspectiva, “a educação que transforma o indivíduo, o que sabe e como sabe e sua situação social e cultural é uma educação dirigida a mobilizar todos os recursos possíveis do entorno para transformar as situações de desigualdade em situações de possibilidades” (Aubert et. al, 2008, p. 128); é justamente essa educação que se almeja e se acredita.

Segundo Constantino (2010) o ensino da história de todos os povos que constituem o Brasil tem muito a contribuir para a valorização da identidade negra e demais identidades. Para ela, a escola precisa romper com o ciclo do silêncio sobre as diferenças e sobre o negro e a negritude. A escola e os professores precisam falar mais sobre a história dos povos africanos, assim como dos povos indígenas, pois, na medida em que abordam essas outras histórias, se demonstra que a sociedade brasileira é fruto de um conjunto de culturas. Trabalhar a verdadeira origem do nosso país, rompendo com imagens distorcidas, possibilita o fortalecimento das crianças negras e a valorização de sua cultura. Outra questão a ser considerada é que trabalhar as africanidades no ambiente escolar também é uma maneira de valorizar as identidades negra e indígena, pois as pessoas se constroem nas relações e interações.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com o fortalecimento do movimento negro e a intensificação de suas lutas, muitas intelectuais negras voltaram o seu olhar para entender a identidade dos negros. Lélia Gonzalez (2020), uma das participantes assíduas desse movimento, buscou compreender a identidade negra no Brasil para além das questões raciais. Após longos estudos, apontou que essa identidade deveria ser entendida de forma interseccional, ou seja, deveria considerar as questões de gênero, classe social, raça e outras dimensões específicas desse grupo, do povo negro.

A autora também teve um papel relevante na mobilização de pautas a favor da igualdade racial e da valorização da cultura afro-brasileira; nesse quesito, no campo teórico, foi responsável por conceituar o termo “Amefricanizar o Brasil”, que defendia a valorização das raízes africanas na cultura e na identidade brasileira, reconhecendo a influência significativa dessa cultura na formação da sociedade brasileira. Esses fatores contribuíram para a compreensão da construção da identidade negra e, com isso, os intelectuais e estudiosos da época voltaram a sua atenção para formação de uma identidade que precisava ser analisada a partir dessa influência da cultura africana.

Nessa direção, vale ressaltar que, com a propagação do movimento negro, pautas internas surgiram, como por exemplo a reivindicação das questões de gênero; as mulheres alegaram não se sentirem representadas dentro desse movimento, pois tinham pautas específicas que perpassam a tríade de raça, gênero e classe. Esse fator culminou no surgimento do Movimento de Mulheres Negras (MMN), que possibilitou a reivindicação de melhores condições de vida e de direitos especialmente para este grupo de mulheres.

Com a efetivação desse movimento de mulheres negras a partir da década de 1970, o feminismo negro ganhou visibilidade no contexto brasileiro. Damasco (2012) afirma que foi precisamente nas décadas de 1980 e 1990 que o feminismo se concretizou no cenário brasileiro por meio dos eventos nacionais e internacionais. A autora relata que o contexto político da época serviu de palco para que feministas e ativistas negras agregassem as variáveis de raça e classe, entrecruzadas com as de gênero, visando denunciar as desigualdades sociais pelas quais passavam. Nesse contexto, relata que não encontraram aportes necessários dentro do próprio Movimento Negro, alegando falta de interesse por parte dos homens na luta contra o sexismo, dentro dos movimentos sociais (Damasco, 2012).

Considerando todas as movimentações da época e a luta das mulheres negras, o Feminismo Negro problematizava a escassez de abordagens que não consideravam a intersecção de raça e gênero, colocando em evidência o sexismo, tão visível em nossa sociedade. Portanto, buscava contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Essas vertentes contribuíram para que outras intelectuais pudessem se debruçar sobre as questões das mulheres negras e pensar também na especificidade e identidade dessas mulheres.

Na década de 2000, Nilma Lino Gomes introduz um novo debate sobre as questões das mulheres negras ao defender a tese de doutorado intitulada “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”, na qual a autora trabalha a identidade negra de forma positiva por meio da valorização do corpo e cabelo. A pesquisa foi realizada em quatro salões étnicos da cidade de Belo Horizonte; constituíram a pesquisa 17 mulheres negras e 11 homens negros, entre cabeleireiras, cabeleireiros e clientes dos salões. O perfil dos participantes se enquadra na faixa etária dos 23 aos 60 anos (Gomes, 2020).

Um dos pontos centrais da pesquisa foi compreender o significado social do cabelo e do corpo negro considerando os sentidos que a eles foram atribuídos enquanto homem e mulher negra na sociedade brasileira. Gomes (2020) enfatiza que para entender o sentido e o papel social do cabelo do(a) negro(a) deve-se analisar o contexto das relações raciais que atravessam a sociedade, já que este não existe de forma isolada. Como conclusão, a pesquisa

destaca que os espaços culturais, corporais, estéticos e identitários como os salões de beleza por um lado contribuem para reflexões relacionadas à complexidade e aos conflitos acerca da identidade negra, e, por outro, para a transformação do estigma adotado ao cabelo/corpo negro; ou seja, nesses espaços é possível transformar e afirmar uma identidade positiva tornando o cabelo um verdadeiro símbolo de orgulho e afirmação étnica e racial (2020).

Nesse panorama, Gomes (2020) indica que o corpo surge como suporte da identidade negra e o cabelo como símbolo de identidade, portanto, quando o corpo negro é tocado ou alterado, passa por um processo de humanização ou de desumanização. Em muitos casos, o racismo se consolida por esse processo de desumanização.

De acordo com a autora, entende-se por identidade negra “a construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2020, p. 171). Diante disso, a autora afirma que a identidade negra se constrói não apenas como oposição aos brancos, mas à medida que lida com as diferenças, com os conflitos, com as negociações e com os diálogos que permeiam essas relações. Dessa forma, a diferença surge como algo complexo, porém imprescindível para a construção dessa identidade.

Tendo em vista os argumentos apresentados até aqui, torna-se fundamental expor um panorama da educação das mulheres negras e as possibilidades de fortalecimento via educação. Pensar a relação entre educação e identidade faz-se necessário quando é vista sob a ótica do respeito ao diferente. Compreender a identidade negra é compreender a diferença, a interculturalidade e o respeito ao outro.

1.3. Panorama da educação no Brasil e a educação das mulheres negras

Mundialmente, as mulheres estão em desvantagem quando se trata de escolarização. De acordo com a Unesco (2016), é recorrente a desigualdade de financiamento e valorização da educação de meninas e mulheres, portanto, esta é considerada uma questão urgente.

O direito à escolarização democrática é resultado histórico de diferentes lutas travadas no interior da sociedade brasileira por iniciativa de múltiplos agentes e pela força de um conjunto de órgãos públicos. Haddad e Di Pierro (2000) elucidam que “a implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109), o que culminou em uma sociedade com profunda desigualdade educacional.

Essa desigualdade impacta diretamente a vida de mulheres e homens negros na sociedade, portanto, abordar e denunciar essas desigualdades é emergente quando se deseja uma educação de qualidade, equitativa, que considere que todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades e igualdade de direitos.

Conforme já apontado neste trabalho, o contexto brasileiro sofreu influência de um passado histórico repleto de exclusão e marginalização da população negra desencadeado pelo período escravocrata. Nessa dimensão, é impossível negar a interferência desse passado na dinâmica social atual do Brasil, portanto, existe a necessidade de olhar para esse passado e compreender o presente com vista à sua superação.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Art.3 apresenta pontos relevantes quanto à temática aqui discutida, pois apresenta como objetivos fundamentais: “I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”. Esses objetivos contribuem para pensar a necessidade de buscar uma efetiva transformação de contexto, da forma como a sociedade está constituída, já que muitos objetivos ainda precisam ser alcançados.

Apesar dos avanços ao longo dos anos e a passos curtos pela implementação de políticas públicas, como é o caso das cotas e das leis, entende-se que ainda há um longo caminho a trilhar.

Quanto a isso, Freire (2020, p. 54) salienta que “a questão é como transformar as dificuldades em possibilidades”. Assim sendo, a presente pesquisa deseja contribuir para uma mudança de olhar, embora se constate que existem muitas dificuldades quando se pensa o contexto escolar de milhares de crianças negras, mas que para além das dificuldades, é preciso compreender que também existem possibilidades.

Nesse aspecto, considera-se relevante apontar dados que propiciem uma análise quanto às desigualdades educacionais, para assim pensar em transformar as realidades e olhar para as possibilidades.

O primeiro apontamento diz respeito ao impacto da educação na vida das mulheres negras e o quanto o acesso a uma educação de qualidade pode impactar positivamente em termos econômicos, sociais, entre outros. O segundo é apresentar a educação como essencial a esse processo, para alcançar autonomia e melhores condições de vida e locomoção no mundo, considerando a perspectiva freireana sobre educação. Dentro dessa abordagem, ainda,

busca-se esclarecer o quanto uma educação de qualidade e o fortalecimento da identidade pode trazer benefícios contundentes às gerações futuras.

Ao analisar os dados fornecidos pelo IBGE é possível constatar que em 2022 o total de pessoas negras que completaram o ensino básico educacional foi de 47,0%. Em relação às pessoas brancas, esse percentual foi de 60,7%, ou seja, há uma diferença de 13,7%. Essa diferença impacta diretamente a população negra, tendo em vista que a maior parte da população brasileira se declara preta/parda, conforme já apontado neste trabalho.

Em relação à escolarização das mulheres negras, segundo os dados informados pelo relatório MIR “em 2022, a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras foi de 6,9%, enquanto para as mulheres brancas foi de 3,4%” (2023). Ainda de acordo com esse documento, quando se observa os níveis de instrução, as mulheres negras também estão em desvantagem, pois cerca de 29,70% não completaram o ensino fundamental, enquanto em relação às mulheres brancas, a porcentagem foi de 23,30%. Esses dados revelam as desigualdades raciais da educação e o quanto se faz necessário oportunizar melhores condições em termos escolares para que os estudantes consigam finalizar seus estudos e possam ter seus direitos garantidos.

A desigualdade proporcionada por esse déficit educacional tem efeitos negativos em vários âmbitos da vida das mulheres em diferentes partes do mundo, impactando diretamente as esferas social, econômica, política e cultural, bem como educação, mercado de trabalho, ensino superior, renda familiar, saúde, bem-estar pessoal, entre outros níveis. Nesse sentido, a Unesco (2016) assinala que é essencial melhorar os dados referentes à igualdade de gênero na educação, uma vez que, ao possibilitar uma aprendizagem efetiva às mulheres, tem-se impacto direto na qualidade de vida, no âmbito familiar e na própria educação de seus filhos. Além disso, aprimorar a qualificação educacional de meninas e mulheres é fundamental para o desenvolvimento econômico, cuidados com a saúde e participação cívica (UNESCO, 2016).

É importante ressaltar que elevar a instrução e a qualificação de todas as pessoas é uma forma de combater a desigualdade educacional do país. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, os dados indicam que elevar a escolaridade das pessoas e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade (informais) e possibilitar melhores condições de moradia e qualidade de vida (IBGE, 2018). Diante disso, considera-se fundamental buscar maneiras para garantir uma educação de qualidade à população negra.

Quando se trata da educação no ensino superior, observa-se também uma discrepância entre pessoas pretas ou pardas em relação às pessoas brancas, corroborando a análise de que a

desigualdade racial influencia na educação dos indivíduos. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE em 2016, a estimativa de pessoas pretas ou pardas no ensino superior com idade entre 18 e 24 anos era de 50,5%; já em 2018, esse percentual subiu para 55,6%; no entanto, quando se comparam esses dados com a população branca, considera-se um aumento relativamente baixo, já que nesse grupo o percentual é de 78,8%.

Os dados indicam que, apesar da população brasileira ser majoritariamente negra/parda, a população branca ainda permanece com o percentual de escolarização mais alto, o que corrobora a desigualdade racial na educação. Esse fato, demonstra o quanto a cor da pele determina o lugar que essa pessoa ocupa no mundo, seja no mercado de trabalho, seja nos espaços educacionais ou no meio social.

O problema da escolaridade impacta diferentes âmbitos da vida de um indivíduo, como seu acesso cultural, sua participação política e cidadã na sociedade, mas, principalmente, sua posição social e econômica. Constatou-se recentemente pela Unesco (2016), em parceria com o relatório de monitoramento global da educação, que em uma única geração, se todos os adultos completassem o ensino médio, a pobreza estabelecida a nível mundial poderia ser reduzida pela metade (UNESCO, 2016). Esse dado reflete a importância da educação formal para a erradicação da pobreza e ascensão econômica dos grupos fragilizados da sociedade.

Frente a isso, vale destacar que elevar a instrução das pessoas em uma determinada geração, ou seja, possibilitar melhores condições em nível educacional, impacta não apenas a vida desses indivíduos, mas também a das próximas gerações, o que evidencia a perspectiva intergeracional atribuída à educação.

À vista disso, a Unesco (2016) também enfatiza que uma educação de qualidade possibilita que os indivíduos alcancem autonomia e meios para se locomoverem no mundo, sendo capaz de propiciar dignidade e afirmar os direitos humanos e sendo, portanto, imprescindível para a vida em sociedade. Desse modo, entende-se que esta pesquisa colabora para a área da Educação, à medida que busca validar a relevância de uma educação de qualidade para todas as pessoas, em especial, as mulheres negras, e elucida o quanto o fator educacional pode ser decisivo na questão de mobilidade e bem-estar pessoal/social diante das gerações futuras. Assim, demonstra-se por meio do conhecimento científico o quanto uma educação de qualidade impacta positivamente em termos socioeconômicos, culturais, familiares, políticos, entre outros, na vida em sociedade (UNESCO, 2016).

As questões de raça também se impõem como um fator crucial em relação ao fracasso ou sucesso escolar. Ferreira e Veloso (2003) destacam que entre os negros ocorre pouca

mobilidade entre gerações. Os estudos indicam que é muito provável que crianças negras com pais sem escolaridade ou com baixo nível de escolarização continuem na mesma condição. Quanto à probabilidade, os dados indicam que isso pode ocorrer em cerca de 42% dos casos; já em relação ao percentual dos brancos, essa probabilidade é de 24% (Ferreira; Veloso, 2003).

Esse fato contribui para pensar na importância de garantir que todas as pessoas tenham direito à escolarização, direito a uma educação de qualidade que possibilite que as pessoas negras alcancem mobilidade social, possam fazer escolhas e transformar as próximas gerações.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) igualmente elucida que um dado relevante a ser considerado, quando se pensa na questão da menor mobilidade entre os negros, relaciona-se com a permanência desse grupo nas escolas. Também atribui a esse problema o fracasso escolar acarretado pelo racismo e por preconceitos que se concretizam no bojo da instituição escolar e, certamente, na sociedade como um todo.

Ainda nesse aspecto, aponta-se que a permanência desse grupo dentro das escolas infelizmente não assegura conhecimento de qualidade e aquisição dos conteúdos de forma igualitária. Diante de tal realidade, as alunas e alunos negros constroem a subjetividade totalmente alicerçada no racismo e no preconceito presentes nas escolas e na sociedade (IPEA, 2013).

Diante disso, não se trata de qualquer educação ou de inserir as crianças negras no ambiente escolar. É necessário garantir uma educação de qualidade, uma educação com vista à transformação e à busca por um mundo mais justo e igualitário.

Entende-se que a educação é a chave fundamental para alcançar o desenvolvimento humano e social na sociedade, portanto, é imprescindível romper com as disparidades educacionais vivenciadas pela população negra, a fim de garantir o desenvolvimento de todos.

Na perspectiva aqui discutida compreende-se “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem” (Freire, 2015, p. 12), vista como um direito inalienável aos homens e mulheres com uma vocação para humanização, segundo os ideais freirianos. Trata-se de uma educação entendida como ato político, como uma ferramenta de atuação na realidade em que os sujeitos estão inseridos, direcionada à conscientização e à mudança social que se deseja no mundo (Freire, 2015). Assim, a educação deve estar em constante processo, deve garantir a máxima aprendizagem a todos(as) os(as) educandos(as) e potencializar seu agir no mundo, de forma que todos tenham acesso aos seus direitos e a uma vida digna.

Nesse aspecto, acredita-se que a educação é um caminho possível para o fortalecimento da identidade das mulheres negras, pois ela possibilita o agir no mundo e o impacto nas próximas gerações. Assim sendo, com este trabalho pretende-se evidenciar o potencial da educação na vida dessas mulheres tal como a compreende Paulo Freire.

Para ele, é incompreensível pensar numa educação descomprometida com a realidade dos educandos/sujeitos; a verdadeira educação deve possibilitar que os sujeitos sejam críticos e saibam refletir sobre a sua própria vida e a sua condição no mundo.

Na perspectiva freiriana, o ser humano é um ser histórico e inconcluso, um ser limitado e finito, um ser que reconhece sua inconclusão e compreende que cotidianamente enfrenta o constante processo de vir a ser. Nessa direção, acredita-se que a educação compõe esse processo de renovar, de vir a ser, de descobrimento; assim, apresentam-se alguns apontamentos e conceitos listados pelo educador para ajudar a compreender a relação entre as possibilidades de fortalecimento da identidade das mulheres negras e a educação, levando em consideração sempre o tornar-se, o vir a ser (Freire, 2020).

Nesse sentido, Freire (2020, p. 21) aponta que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização”. Assim, ao relacionar educação e humanização, o autor esclarece que o ser humano é um ser em construção, um ser social, um ser que está em constante busca e, logo, é possível intuir que possui identidades diferentes.

A educação, dessa maneira, também serve de base para as relações estabelecidas entre os sujeitos, já que proporciona a humanização na medida em que o ser humano não é um ser perfeito, mas é um eterno vir a ser, ou seja está em constante renovação, na busca permanente, na construção de saberes e formas de ser e de estar no mundo e com os outros, assim se faz e refaz as coisas; é nessa interação que as identidades são construídas e afirmadas.

O primeiro conceito escolhido para delinear as possibilidades de fortalecimento das identidades é a educação problematizadora/libertadora, pois, como já mencionado, acredita-se que a educação seja um dos caminhos para alcançar um mundo mais igualitário, justo e respeitoso, um mundo em que as pessoas possam ser quem desejam, um mundo onde as pessoas tenham moradia digna, alimentação e seus direitos garantidos. Para que isso aconteça, é necessário que os sujeitos tenham uma educação crítica e libertadora (Freire, 2020).

Entende-se que a proposta da educação problematizadora/libertadora pressupõe um agir no mundo, uma educação que supera a compreensão da realidade imposta e se embasa na

concretude das ações diárias; essa educação se torna um mecanismo extremamente relevante para a mudança que se deseja no mundo.

Assim, para se compreender com exatidão a centralidade da educação problematizadora/libertadora, acredita-se que seja contundente explicar o que Freire entende por educação bancária. Em seus estudos, Freire alerta que na concepção “bancária”, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1996, p. 37), ou seja, é apenas uma maneira de transferir conteúdos, transmitir conhecimentos e determinados valores. Trata-se de uma educação para alienação, conformismo e adaptação, sendo assim impossível desenvolver a consciência crítica.

Contrário a essa educação, o educador destaca que a educação como prática da liberdade pressupõe uma vocação ontológica e histórica, trata-se de uma educação que prioriza a criatividade, estimula a reflexão e se concretiza na ação sobre o mundo e a realidade, busca verdadeiramente a transformação do mundo e das pessoas, e também possui um caráter crítico. Esse fato coincide com os pressupostos desta pesquisa, pois acredita-se que essa educação possibilita o respeito e a reflexão quando se pensa no fortalecimento da identidade (Freire, 2017).

Freire (2017) afirma que existe uma enorme discrepância entre a educação libertadora e a educação usada para a dominação (bancária); o autor retrata que, enquanto uma educação é sustentada pela imersão, a outra busca a emersão da consciência, portanto, realizam trabalhos opostos.

Com isso, o educador elucida que “do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo” (Freire, 2020, p. 79). Desse modo, a partir do instante em que os indivíduos começam a ter consciência e visão do mundo e do seu agir, conquistam uma nova educação, rompendo com o estigma da educação na concepção “bancária”.

A educação libertadora carrega consigo a compreensão de que o sujeito, enquanto ser histórico no mundo, pode, sim, fazer escolhas e é capaz de refletir e agir, porém, precisa saber que existem grupos dominantes que muitas vezes ditam as regras da sociedade. Assim sendo, para Freire é imprescindível que o sujeito tenha informações coerentes, saiba compreender a dinâmica social em que está inserido e saiba refletir e agir sobre ela de forma a transformar a sua realidade. O educador relata que:

“A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 2017, p. 89).

Conforme o exposto, a educação libertadora/problematizadora contribui para que os sujeitos sejam capazes de refletir, analisar e agir sobre o mundo e a sua história, considerando sua interação com o outro. Para corroborar esse apontamento, Freire (2017, p. 28) pontua que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder”.

De acordo com o conceito aqui discutido, Freire (2017) indica a existência de uma oposição entre a concepção de educação "bancária" e a educação problematizadora/libertadora. Para ele:

“A primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘doméstica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Freire, 2017, p. 57).

Assim, evidencia que existe um caminho a percorrer para alcançar a educação libertadora, pois existem dificuldades e desafios nesse processo, mas reconhece também que “a ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência” (Freire, 2017, p. 94).

Nessa acepção, é importante compreender que “a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade” (Freire, 2020, p. 43). Com isso, não se trata de uma educação sem propósitos, sem desafios, mas, sim, de uma educação em que as pessoas estejam abertas à consciência do ser mais, da busca, da problematização e da certeza de que elas são seres atuantes no mundo e com o mundo.

O autor também salienta que “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2017, p. 49). Ou seja, conforme o sujeito interage com o mundo e com as pessoas, ele vai se transformando. Isso significa que todos são seres em constante evolução, construindo-se cotidianamente na relação que estabelecem uns com os outros.

Neste capítulo, apresentou-se um panorama sobre o impacto da educação na vida de mulheres e homens negros e o quanto o acesso a uma educação de qualidade pode favorecer positivamente a vida de todas as pessoas, especialmente das meninas e mulheres negras. Ao final, buscou-se elencar as contribuições do educador Paulo Freire visando a potencialidade da educação na vida dos sujeitos e o quanto ela pode ser um caminho pertinente para o alcance dos direitos fundamentais dos seres humanos.

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM DIALÓGICA COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

Para fundamentar as discussões acerca das identidades das mulheres negras e o seu fortalecimento via educação, neste trabalho, toma-se como conceito central a *aprendizagem dialógica*, que é composta por sete princípios: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças*. Esses princípios foram concebidos pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, que se pauta na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Paulo Freire (Aubert et al., 2008).

A perspectiva da aprendizagem dialógica firma-se pelo diálogo que ocorre nas relações entre as pessoas ou entre as pessoas e as instituições; nela todos os significados construídos dentro de uma realidade social são criados por meio das interações, e não advindas de um sistema ou do interior das pessoas; nessa perspectiva, tanto o sistema quanto o interior (subjetivo) são criados com base nas interações (Aubert et al., 2008).

Quanto à ação comunicativa de Habermas, trata-se de um conceito em que a linguagem é um meio de entendimento e compreensão da interação entre os indivíduos. Essa teoria defende que “todas as pessoas têm capacidades de linguagem e ação. Graças a essa capacidade de linguagem todas as pessoas podem atuar de forma comunicativa” (Aubert et al., 2008, p. 82). Ou seja, estabelecer interação comunicativa e fazer argumentos dentro de um diálogo, independentemente do seu nível econômico, cultural ou acadêmico, leva em consideração estar pautado nas pretensões de validade. Na ação comunicativa, os interlocutores também expressam suas expectativas, interpretações e percepções do mundo de forma respeitosa (Aubert et al., 2008). Os sujeitos dialogam e buscam entendimento com base na realidade objetiva e subjetiva.

Ao pensar nas ações dentro do contexto escolar, a teoria da ação comunicativa possibilita avaliar quais diálogos produzem ações transformadoras capazes de garantir e aumentar as igualdades educacionais, e quais as ações limitam e colaboram para as desigualdades escolares e sociais. Assim, trata-se de um conceito importantíssimo e fundamental na sociedade em que vivemos.

Já no conceito de dialogicidade elaborado por Paulo Freire, o diálogo é compreendido como “encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2020, p. 102), portanto, é o diálogo que humaniza e faz com que os sujeitos façam parte da sociedade.

Esses autores, em consonância, preconizam que os sujeitos devem interagir com o mundo e no mundo de forma crítica, reflexiva e atuante. Para Habermas, “os sujeitos são capazes de linguagem e ação, logo, são capazes de modificar o mundo, o que completa a ideia de Freire quando afirma que não somos seres determinados e sim inacabados, inconclusos, o que pressupõe nossa ação no mundo” (Constantino, 2010, p.14). Assim, entende-se que o sujeito interfere na realidade na medida em que se propõe a estar com o mundo e com os outros. Diante disso, a relação do sujeito com o mundo não se efetiva por mera adaptação, uma vez que existe a possibilidade de transformar a realidade da qual faz parte.

A partir desta proposta, acredita-se que os princípios norteadores da aprendizagem dialógica podem ser uma ferramenta valiosa ao vislumbrar a possibilidade de que as diferentes identidades das mulheres devem ser respeitadas, independentemente da sua forma de ser e estar no mundo, e considerar as identidades a partir desses princípios garante, também, o respeito ao diferente e a convivência respeitosa.

Conforme mencionado anteriormente, a aprendizagem dialógica é composta por sete princípios, sendo eles:

Diálogo igualitário implica em um diálogo no qual todas as falas têm igual importância, e o que prevalece são as pretensões de validade. O diálogo deve se estabelecer de forma horizontal, sem distinção de gênero, raça, classe social etc., assim, o que tem validade são os argumentos e não as pretensões de poder (Aubert et al. 2008); portanto, não se trata de qualquer diálogo, mas sim de um diálogo que de fato seja igualitário e propicie uma comunicação sincera e respeitosa entre os indivíduos por meio dos argumentos. Diante disso, considera-se fundamental aplicar esse conceito para responder aos objetivos traçados e ao percurso desta pesquisa.

Atualmente, vivemos em uma sociedade marcada pela quantidade de informações as quais os indivíduos são expostos. Com isso, falar de diálogo horizontal e igualitário se torna um desafio muito necessário quando se almeja um mundo melhor. Nessa dinâmica social, os indivíduos podem estabelecer diferentes relações que definirão o tipo de diálogo que será estabelecido, ou seja, se será dialógico ou não.

Para aprofundar a discussão sobre a essência do diálogo igualitário, considera-se pertinente esclarecer dois conceitos principais, são eles: *pretensão de validade* e *pretensão de poder*. No caso da pretensão de validade, esta é entendida como aquela que faz uso adequado dos argumentos, isto é, a principal questão está na força dos argumentos. Nesse caso, busca-se convencer o outro pelo argumento e não pela coação. Por outro lado, a pretensão de poder se consolida pela força; esta ocorre quando um indivíduo de determinada posição utiliza do seu

poder para argumentar e fazer seu argumento ser considerado e/ou validado (Aubert et al., 2008).

Desse modo, “o diálogo é igualitário quando as diferentes contribuições são consideradas em função da validade dos argumentos, em vez de serem valorizadas pelas posições de poder de quem as realiza” (Aubert et al., 2008, p. 142), ou seja, o diálogo deve ser utilizado para fazer acordos, estabelecer relações horizontais e não para impor opiniões com base na posição de poder que o indivíduo ocupa. A partir disso, outro ponto fundamental a ser analisado refere-se ao tipo de relação a qual as pessoas são submetidas; segundo o CREA, os diálogos podem ocorrer dentro de interações de poder ou de interações dialógicas.

Na interação de poder, as relações são construídas pelos indivíduos em um contexto marcado pela violência física ou simbólica. Nessa relação, as pessoas exercem influência e força de acordo com seu *status* social ditando as regras, ou seja, um age sobre o outro. Já na interação dialógica, as relações ocorrem em um ambiente aberto ao diálogo, todas as pessoas fazem parte do processo e podem argumentar, questionar e interagir de forma horizontal.

Inteligência cultural se trata de um conceito desenvolvido pelo CREA que presume que “todos os saberes acadêmicos e práticos têm o mesmo valor e que independente de um ou outro, todas as pessoas possuem habilidades para ensinar e aprender; dessa forma, podem estar no espaço escolar colaborando em um plano de igualdade” (Constantino, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, o princípio da inteligência cultural é compreendido como algo que ultrapassa a ideia de que os saberes acadêmicos se sobrepõem ao saber prático, “contempla a capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento, acabando assim com a priorização da inteligência acadêmica sobre a prática, as habilidades comunicativas e cooperativas” (Braga, 2008, p. 54).

Segundo Aubert et al. (2008), existem três tipos de inteligência que configuram a inteligência cultural, são elas: inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência comunicativa. Na inteligência prática, as pessoas aprendem fazendo, ou seja, executando uma tarefa; já a inteligência comunicativa diz respeito ao uso da linguagem, trata-se da habilidade de utilizar a linguagem e outras formas de comunicação para pedir ajuda a outras pessoas ou para resolver um problema; no caso da inteligência acadêmica, trata-se daquela utilizada em contextos acadêmicos, com uma linguagem específica estabelecida nesse campo.

Os autores assinalam também que, na inteligência cultural, “todas as pessoas de qualquer idade têm capacidade de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações” (Aubert et al., 2008, p. 151). Esse conceito esclarece que, em nossa

sociedade, independente do contexto social ou cultural, todas as pessoas têm algo a aprender e algo a ensinar.

Transformação significa e implica uma mudança de atitudes e hábitos que levam a transformar a realidade e não a adaptar-se a ela (Aubert et al., 2008). Nesse aspecto, entende-se que a sociedade da informação provocou mudanças significativas no mundo e o surgimento de profundas desigualdades em níveis sociais, culturais e educacionais. Para romper com essas desigualdades, muitos autores, ao longo dos anos, se debruçaram sobre a perspectiva da transformação, visando a possibilidade de alcançar uma igualdade social e educacional para todas as pessoas. Assim, a transformação muitas vezes foi vista como utópica e passou ora por processos de valorização, ora por processos de desvalorização.

Nesse panorama, diferente de teorias reacionárias e que desconsideram a importância da transformação na sociedade, apresenta-se a aprendizagem dialógica, que parte do princípio de que a transformação é algo fundamental para construir um mundo mais justo e igualitário. Nessa perspectiva, a transformação faz com que as pessoas se sintam valorizadas e pertencentes à sociedade, fazendo com que atuem nos contextos em que estão inseridas de forma a transformar e melhorar as suas vidas. Ainda nessa perspectiva, a transformação também possibilita a melhoria nas relações tanto individuais quanto coletivas e, com isso, ao melhorar a si mesmas, melhora-se o coletivo, o ambiente e as relações.

Aubert et al. (2008) salienta que a transformação na sociedade pressupõe a transformação igualitária, ou seja, a educação tem um papel fundamental na busca e na afirmação da igualdade e rompe com as desigualdades sociais. Assim, não é possível pensar a transformação sem considerar o ambiente escolar e as aprendizagens advindas dele; desse modo, o indivíduo alcança êxito e igualdade pela educação, influenciando diretamente a transformação que deseja no mundo.

No princípio da transformação, o comportamento e os hábitos dos indivíduos influenciam diretamente a realidade, ou seja, a forma como vivem pode favorecer a transformação ou simplesmente se adaptar à realidade que está posta. Portanto, a transformação exige uma mudança na forma de ver o mundo, a escola, as pessoas e as relações.

Dimensão instrumental considera que o diálogo é peça-chave por meio do qual se consolidam as inúmeras aprendizagens, tanto as humanas quanto as técnicas; em um espaço democrático, a instrumentalização das aprendizagens se faz importante. “Trata-se de um diálogo que nos leve à ciência, à rigorosidade e à reflexão” (Braga, 2008, p. 54). Para compreender o conceito da dimensão instrumental é preciso considerar que todas as pessoas

têm o direito de alcançar níveis máximos de aprendizagem, assim sendo, todas as pessoas são capazes de adquirir conhecimento e aprendizagem.

A dimensão instrumental enfatiza que “a aprendizagem máxima ocorre em interações heterogêneas” (Aubert et al., 2008, p. 168), que as pessoas, independentemente do nível de compreensão, podem contribuir, podem ensinar e aprender; a grande questão está em incluir todos e não excluir. No caso da escola, os professores precisam acreditar na capacidade de todos os alunos, elevar o ensino e garantir a máxima aprendizagem.

Criação de sentido implica decisão e transformação à medida em que as pessoas decidem expressar seus pensamentos, desejos e anseios sem restrições ou medos; quando a pessoa atua com êxito dentro de um projeto. Na aprendizagem dialógica, a criação de sentido implica a tomada da própria vida nas mãos, mas também um compromisso pessoal com as pessoas a sua volta (Aubert et al., 2008).

Solidariedade considera que dentro da aprendizagem dialógica, todas as ações são realizadas com vistas ao bem comum, à confiança e ao apoio mútuo e, assim são desenvolvidas relações mais solidárias, uma vez que por meio do diálogo igualitário uma pessoa não se sobrepõe à outra, o que inviabiliza a lógica da competitividade.

Nesse campo, “a solidariedade real é a que supera o nível do discurso e alcança a ação” (Aubert et al., 2008, p. 185); não basta falar abertamente o quanto o indivíduo é solidário; nesse princípio, é necessário agir, pôr em prática as palavras. Portanto, pensar a solidariedade nos contextos escolares é justamente considerar os contextos em que os alunos e alunas possam se desenvolver plenamente e garantir a aprendizagem máxima para todos. Nessa perspectiva, a solidariedade busca o rompimento da competitividade e o estabelecimento de relações respeitadas.

Igualdade de diferenças implica o igual direito de todas as pessoas a serem diferentes e terem suas escolhas e diferenças respeitadas, sejam estas culturais, raciais, sociais ou outras, sem perder de vista o igual direito de proteção social (Aubert et al., 2008). Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem dialógica esclarece que:

“O reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade. Temos muitos exemplos dos efeitos sociais que tiveram as propostas educacionais centradas na diferença em detrimento da igualdade. Para que a educação na sociedade da informação abarque todas as pessoas e para que não haja exclusão, a educação precisa ser orientada, fundamentalmente, por objetivos igualitários” (Aubert et al., 2008, p. 188).

Dessa forma, para se pensar na diferença faz-se necessário pensar no fortalecimento dos ambientes em que as pessoas estão inseridas. Seja o escolar, religioso ou outro, é preciso

garantir que os ambientes sejam igualitários, pois não basta que as pessoas reconheçam a diferença, é preciso agir sobre ela e a favor dela.

Para Aubert et al. (2008), a aprendizagem dialógica ocorre por meio de diálogos que são igualitários, em interações nas quais se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e se orientam para a transformação dos conhecimentos prévios e do contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos; o objetivo é alcançar o êxito/aprendizagem para todos. Com isso, a aprendizagem dialógica firma-se em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido tanto pessoal quanto social, guiadas pelo sentimento de solidariedade, no qual a igualdade e a diferença são valores compatíveis e igualmente enriquecedores.

Partindo do conceito de aprendizagem dialógica, destaca-se o princípio do diálogo igualitário, da dimensão instrumental e da igualdade de diferenças por se acreditar que tais princípios respondem aos objetivos traçados nesta pesquisa, considerando a potencialidade da identidade e o seu impacto intergeracional no âmbito educacional.

Quanto ao princípio do diálogo igualitário, acredita-se que este pode validar os pressupostos desta pesquisa na medida em que garante que o diálogo entre os sujeitos ocorra de forma horizontal; o respeito ao outro, ao diferente, pode ser estabelecido via diálogo.

Posto isso, o diálogo igualitário possibilita que os indivíduos estabeleçam uma relação que seja dialógica e respeitosa, já que nela ocorre uma interlocução em que todas as falas têm igual importância, prevalecendo as pretensões de validade firmadas por argumentos e não as pretensões de poder. Esse fato corrobora a distinção ou discriminação de gênero, raça, classe social etc. (Aubert et al., 2008). No caso das mulheres negras e na potencialidade de suas identidades, esse princípio contribui para romper com barreiras de silenciamento à medida que torna o ambiente igualitário e propício ao diálogo.

Braga, Mello e Bachega (2021), citando Freire (2005), pontuam que “o diálogo, que é palavra verdadeira, implica reflexão e transformação sobre o mundo, uma vez que não há palavra verdadeira que não seja práxis. Dizer a palavra verdadeira, portanto, é transformar o mundo”. É nesse sentido que o diálogo igualitário caminha conforme o princípio de que a palavra tem um potencial transformador. Assim sendo, é imprescindível que todas as pessoas façam uso desse direito.

Dessa forma, partindo da compreensão de que o diálogo verdadeiro e respeitoso abre caminhos para que os indivíduos transformem suas realidades, acredita-se que as mulheres negras têm papel importantíssimo na luta pela igualdade de direitos e de oportunidades.

Nesse tocante, Braga, Mello e Bachega (2021), fundamentadas em Freire (2005), destacam que o diálogo é uma característica notável no cenário atual, trata-se de uma exigência e essência para a humanidade. O que pressupõe “[...] um reclamo de coerência entre palavra sincera e ação comprometida. Uma postura necessária de respeito às diferenças e à busca de uma ética universal em prol da humanização do mundo”. Ou seja, o diálogo é um instrumento capaz de humanizar e de estabelecer respeito, serve para formar e tornar as pessoas autônomas, críticas e comprometidas com a transformação do mundo.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, no Brasil, as mulheres negras representavam um dos grupos mais populosos se comparados a outros grupos, como de mulheres brancas, amarelas ou indígenas; esse fato ajuda a pensar na relevância de aprofundar as discussões em torno das mulheres negras e contribui para dar visibilidade às ações dessas mulheres em prol de uma sociedade mais dialógica, igualitária e que reconheça as diferenças como possibilidades.

Dentro disso, Elboj et al. (2002) esclarece que:

“É possível manter um diálogo igualitário entre pessoas de diferentes níveis acadêmicos, gêneros, idades, culturas ou pertencimento étnico, etc; e chegar a consensos sobre as ações que respeitem as diferentes identidades. O diálogo igualitário entre as pessoas nos dá possibilidades de mudança social, embora o desacordo também possua um papel central no diálogo e na busca de melhores argumentos que sustentem nossas opiniões” (Elboj et al., 2002, p. 40).

Neste trabalho, busca-se evidenciar o potencial dessas mulheres e seu fortalecimento, dando ênfase à educação. Assim, o diálogo igualitário é um caminho promissor que contribui para tal atuação, uma vez que defende o respeito ao diferente e a mudança social por meio de relações dialógicas e argumentativas.

Em relação ao contexto escolar, o diálogo igualitário torna-se também um fator favorável quando se pensa no fortalecimento da identidade da mulher negra, pois, por meio do diálogo é possível trabalhar a valorização, a autoestima, a positividade do corpo e do cabelo da pessoa negra, entre muitos outros aspectos.

No que se refere ao princípio da dimensão instrumental, acredita-se que esteja coerente com a proposta defendida nesta pesquisa, por possibilitar que os indivíduos se instrumentalizem para agir no mundo; para que isso ocorra, é necessário e fundamental que o diálogo se faça presente e possibilite o enaltecimento da ciência, da rigorosidade e da reflexão, permeando os diferentes contextos. O diálogo precisa criar um espaço onde se estabeleça democratização das aprendizagens (Braga, 2008).

Tendo como pressuposto o fato de que todas as pessoas são capazes e podem adquirir máximas aprendizagens, acredita-se que ao olhar para as identidades, os indivíduos podem refletir e aprender sobre seu corpo no mundo, sobre suas responsabilidades e suas diferenças.

Com base nos dados divulgados pelo IBGE, ao analisar a taxa de frequência escolar entre as mulheres segundo a raça ou cor, nota-se uma discrepância considerável, pois, nesse panorama, as mulheres pretas ou pardas representam 27,9%, enquanto as mulheres brancas apresentam um percentual de 39,7. Outro dado relevante diz respeito ao ensino superior, onde mulheres brancas, em 2022, alcançaram 29,0%, quase o dobro em relação às mulheres pretas ou pardas, que são 14,7%.

Esse princípio da aprendizagem dialógica defende que as pessoas têm o direito de adquirir máximas aprendizagens independente do contexto escolar ou relacional em que estiverem inseridas, ou seja, não é porque vivem em um ambiente menos favorecido que merecem um ensino insuficiente. Muito pelo contrário, a escola, os professores e a comunidade escolar devem atuar de forma a garantir que todos os estudantes tenham acesso a níveis elevados de ensino, tenham sucesso escolar e tenham currículos que os incluam na sociedade (Aubert et al., 2008).

Partindo desses pressupostos, a dimensão instrumental na vida das mulheres negras possibilita que tenham ferramentas de atuação no mundo e se locomovam de forma autônoma.

Conforme mencionado neste trabalho, o conceito de igualdade de diferenças tem como centralidade a busca pela garantia da igualdade de direitos para as todas as pessoas. Trata-se de uma igualdade que envolve o direito de cada pessoa viver de forma diferente e, mesmo diante disso, ter oportunidades de escolha e de realização em todos os âmbitos em que estiver inserida (Garre et al., 2002 apud Constantino, 2010). Desse modo, esse princípio delinea um caminho importante ao se considerar as identidades, já que valida as diferentes formas de ser das pessoas e a garantia ao respeito e a dignidade humana.

Coelho (2008), com base em Vieira (1996), sublinha que:

“A diferença aqui é considerada por nós como um direito que pressupõe a aceitação do outro na sua própria diferença. A partir da constatação da diversidade cultural e da multiculturalidade concebe-se a integração das diferenças numa perspectiva híbrida, no sentido de mobilidade, diversificada e enriquecedora em termos de saberes, aprendizagens ou atitudes com o próximo numa perspectiva da construção da interculturalidade” (Vieira, 1996 apud Coelho, 2008, p. 85).

Entende-se que o conceito de igualdade de diferenças é fundamental para compreender as identidades das mulheres negras, pois, sabe-se que essas mulheres carregam formas de ser e viver no mundo de uma maneira muito singular, já que historicamente foram colocadas à

margem da sociedade. Assim, ao buscar analisar essas identidades, validam a igualdade real e de direitos, como o direito de viver livremente, da forma como desejam e de terem as suas escolhas respeitadas.

Nas escolas, muitas vezes identificam-se ambientes em que as crianças são inseguras e querem fazer o máximo para serem iguais umas às outras, pois a diferença não é valorizada. Isso faz com que, ao se tornarem adultos, tenham dificuldade em aceitar sua própria diferença e se acolherem. No caso dos meninos e meninas negras, quando não se trabalha a diferença, nega-se o direito de se reconhecerem, de se aceitarem, por isso é crucial levar e reconhecer a diferença nos diferentes espaços, principalmente o escolar.

Sabe-se que a escola é uma extensão da sociedade, por isso não está isenta de questões como racismo, *bullying* e preconceito, seja religioso, social, cultural, linguístico, entre outros. Portanto, quando se almeja a busca por um mundo mais bonito e respeitoso, é primordial olhar para a escola e mudar as ações e atitudes dentro desse ambiente. Ter o compromisso de viver a igualdade de diferenças na escola e na sociedade é ter o compromisso de buscar a superação de vivências e práticas racistas e discriminatórias; é levar em consideração culturas e identidades (Constantino, 2010).

Nesse campo, Constantino (2010, p. 137) esclarece que “a história da humanidade não se faz apenas de um homem ou de uma mulher, mas de muitos povos que representam diversos ‘tipos’ de ser gente, de pensar, de falar, de se colocar no mundo”. Assim, cada ser humano é formado a partir do outro, do diferente, o que torna cada indivíduo um ser único, diferente.

De acordo com Freire (2020), o ser humano é um ser social, um ser em construção e que está em constante busca do vir a ser, do tornar-se. Assim, entende-se que a escola é um espaço que torna possível essa busca pelo vir a ser, vir a ser um ser humano melhor, um ser humano que respeite as diferenças, que reconheça a diversidade como possibilidade e compreenda que o mundo é formado por diferentes culturas e formas de ser.

Nesse aspecto, Constantino (2010) esclarece que:

“A partir do outro, sei quem sou. E para ser eu, não preciso apagar o outro. Viver a igualdade de diferenças é ser respeitado nas diferenças e ter igual direito de oportunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. É enxergar na diversidade a riqueza humana e as possibilidades de transformação daqueles e daquelas que se colocam em diálogo e reflexão” (Constantino, 2010, p. 138).

Assim, de acordo com a autora, o ser diferente precisa ser respeitado, já que é a partir do outro que eu me reconheço, me formo e entendo quem sou; posto isso, não é necessário

diminuir ou apagar o outro para ser quem é, se reconhecer enquanto ser humano. Levando em consideração esse fator, a igualdade de diferenças pautada pelo diálogo igualitário pode transformar a realidade das pessoas, as relações e os contextos, pois a efetivação desses conceitos perpassa a ação. Não tem como falar de igualdade sem agir, sem dialogar e sem fazer a reflexão do nosso estar no mundo e com os outros.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, com base na metodologia comunicativa conceituada como uma ferramenta que compreende a realidade a partir de uma visão comunicativa, sendo assim, fundamental para a produção de conhecimento científico com impactos sociais.

De acordo com essa concepção, a interação entre os indivíduos em sociedade é importantíssima para a geração de significados e aprimoramento das relações sociais. Um fator relevante é que essa metodologia se caracteriza por ter um potencial transformador, pois entende que os sujeitos, por meio da ação comunicativa, podem transformar os contextos sociais, tal como se configura a proposta desta pesquisa. Nessa direção, busca-se produzir conhecimento científico para fortalecer a identidade da mulher negra, visando o seu impacto social e as possibilidades advindas da educação superior em uma perspectiva intergeracional.

De acordo com Latorre, Gómez e Engel (2010), a metodologia comunicativa busca construir significados de forma comunicativa por meio da interação e do diálogo entre as pessoas. Nessa vertente, entende-se que os indivíduos têm capacidade de interpretar a realidade e, mediante suas interpretações, podem interagir socialmente de forma dialogada para construir a sua realidade social. Essa construção social perpassa interações comunicativas, validando-se por argumentos que se delineiam pela reflexão intersubjetiva e objetiva.

Conforme descrito nesta abordagem, “as pessoas têm capacidade de refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo que lhes permitam criar as suas próprias práticas e, ao mesmo tempo, influenciá-las e modificá-las” (Latorre; Gómez; Engel, 2010, p. 157). Isso permite compreender que as pessoas podem transformar os contextos em que estão inseridas na medida em que estabelecem diálogo consigo mesmas e com os outros, constituindo-se, efetivamente, em processos intersubjetivos e objetivos.

Trabalhar a partir dessa perspectiva contribui para entender que as mulheres participantes, para além de fazerem parte da pesquisa, podem refletir sobre o seu corpo no mundo e as suas ações, o que viabiliza as possibilidades de transformação. Compreende-se que as mulheres participantes e as pessoas como um todo são capazes de interpretar a realidade e por meio dela criar conexões, transformando, assim, as estruturas sociais (Latorre; Gómez; Engel, 2010).

Destaca-se que, nessa perspectiva, o conhecimento é construído pela interação entre pessoas e grupos por meio do estabelecimento da comunicação. Assim sendo, o que importa é

a validade dos argumentos e não o poder advindo deles (Gómez et al., 2006). Nesse sentido, o estudo também fez uso dessa ferramenta ao criar um espaço de discussão comunicativo em que todas as participantes tiveram a oportunidade de dialogar, de construir conhecimentos, de argumentar e de interpretar a realidade da qual fazem parte.

Partindo da compreensão de que a metodologia comunicativa se efetiva dentro de relações dialógicas baseadas por argumentos de validade e não de poder, e de que o conhecimento se constrói pela interação entre pessoas e grupos, é importante salientar que nessa metodologia o pesquisador e participante estão inseridos na investigação de forma horizontal e igualitária, tanto um quanto o outro podem argumentar, interpretar a realidade observada, refletir e analisar os aspectos que são levantados, explicar fenômenos. Assim, todas as pessoas presentes na investigação contribuem para o estudo de forma equitativa e dialógica (Latorre; Gómez; Engel, 2010).

No caso desta pesquisa, as mulheres participantes e a pesquisadora de fato se colocaram na investigação, tendo como eixo fundamental o diálogo validado pela força dos argumentos e pelas interpretações da realidade social a partir da interação que foi estabelecida.

Enfatiza-se que a pesquisa seguiu todos os protocolos estabelecidos pelo comitê de ética, seguindo a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 instituída pelo do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a fim de assegurar e proteger todos os envolvidos. Para corroborar as questões éticas e promover a integridade científica apresenta-se o CAAE⁶ número 63318922.00000.5504 liberado pelo comitê de ética em pesquisa.

3.1 Instrumentos de pesquisa e recolha de dados

Na presente pesquisa, utilizaram-se duas técnicas principais: grupo de discussão comunicativo e questionário com questões abertas.

Latorre, Gómez e Engel (2010) descrevem que “o principal objetivo dos grupos de discussão comunicativos é alcançar uma interpretação compartilhada da realidade e assim criar conhecimento científico voltado para a transformação do contexto” (Latorre; Gómez; Engel, 2010, p. 161, tradução nossa). Geralmente o grupo de discussão comunicativo é composto por seis ou sete pessoas, tendo como eixo central o diálogo igualitário, visando sempre os argumentos e não as posições sociais que essas pessoas ocupam.

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. Trata-se de um número emitido pela plataforma Brasil.

Considerando esse fato, entendemos que o grupo de discussão comunicativo é um instrumento adequado para a finalidade desta pesquisa, por possibilitar que os sujeitos argumentem independentemente da sua etapa acadêmica e do seu percurso escolar. Ou seja, o fundamental no grupo é o diálogo e o estabelecimento de uma interação horizontal.

O grupo de discussão comunicativo foi realizado com três mulheres negras em diferentes etapas acadêmicas e uma egressa do ensino superior.

A segunda técnica utilizada para coleta de dados foi o questionário com questões abertas, por possibilitar inúmeras vantagens, como a otimização do tempo de pesquisa em campo, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, um maior tempo para responder as perguntas e em hora mais favorável aos participantes. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201) o questionário é “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; [...]” no caso deste estudo o questionário foi enviado por mensagem em *WhatsApp* e por e-mail, para facilitar a dinâmica da pesquisa. Depois de respondido, as mulheres participantes devolveram da mesma maneira.

Um aspecto importante a destacar do questionário é que para aumentar sua eficácia e validade deve-se usar normas precisas e organizar a técnica de forma a considerar os participantes da pesquisa, o assunto abordado, o tipo de questão, a sua finalidade, entre outros. Outro ponto é que o pesquisador deve selecionar as questões com cautela e ciência dos objetivos gerais e específicos do estudo, de modo que o questionário esteja alinhado a essa demanda (Augras, 1974 apud Lakatos; Marconi, 2003). Desta forma, buscou-se alinhar as questões do questionário com os respectivos objetivos do estudo e em seguida, após elaborar as questões, a pesquisadora compartilhou as informações com sua orientadora para juntas avaliarem a coerência e pertinência do questionário para posterior aplicação.

Pelo fato de as participantes residirem em cidades diferentes, todos os procedimentos ocorreram virtualmente. Os encontros virtuais foram realizados via plataforma do *Google Meet*, plataforma esta que é considerada adequada para a efetivação do estudo. Os equipamentos utilizados foram aparelhos celulares e computadores, e todos os encontros foram gravados pela própria plataforma sob a responsabilidade da pesquisadora e o seu armazenamento se deu pelo *Google Drive*.

Conforme especificado, os grupos de discussão comunicativos foram gravados em mídia digital para posterior transcrição. Todo o material registrado está à disposição da/o participante para 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.

Os encontros para os grupos de discussão comunicativos ocorreram no período de janeiro a março de 2024, com duração de 1 hora a 1 hora e meia. Encontros não muito longos foram definidos para que tivessem intervalos regulares, para que as mulheres participantes tivessem tempo para refletir sobre os apontamentos do grupo e conseguissem fazer indagações e sugestões, com a finalidade de buscar melhorias e sanar qualquer dificuldade como o cansaço. A pesquisadora também esteve aberta a novas propostas que pudessem ajudar as mulheres participantes da pesquisa caso houvesse necessidade, visando, com isso, o bem-estar de todos.

Considerando o bem-estar das participantes e entendendo que temas voltados às questões raciais muitas vezes podem despertar sentimentos e emoções difíceis de lidar, ocasionados por vivências racistas e pelo passado histórico da população negra, a pesquisadora, em diferentes momentos, colocou-se à disposição para dialogar e ouvir as mulheres participantes para além das questões advindas da pesquisa.

Na primeira etapa, para iniciar a coleta dos dados, foi realizado o grupo de discussão comunicativo. Previamente, a pesquisadora entrou em contato com as participantes para verificar a disponibilidade de horários e encontrar uma data em comum para todas. Após a sua definição, as participantes da pesquisa receberam um e-mail e *WhatsApp* com o link dos encontros. Vale destacar que os e-mails encaminhados às mulheres participantes foram no formato individual, ou seja, com um único remetente/destinatário. Para essa etapa da coleta de dados, foram realizados três grupos de discussão comunicativos de acordo com o roteiro do quadro abaixo.

Para dar início ao grupo de discussão comunicativo e favorecer a aproximação entre a pesquisadora e as mulheres participantes, inicialmente, a pesquisadora realizou uma breve apresentação pessoal e de sua trajetória acadêmica, solicitando, na sequência, que as participantes também se apresentassem. Os encontros virtuais foram divididos por temas e seguiram a sequência apresentada no quadro a seguir.

Quadro 1. Roteiro do grupo de discussão comunicativo.

Grupos de discussão comunicativo	Data	Tema
Grupo 1	29/01	Constituição da identidade da mulher negra e as experiências sobre as relações raciais durante a escolarização e o percurso acadêmico.
Grupo 2	31/01	As mulheres negras e seu fortalecimento a partir da educação (ou seja, do conhecimento acadêmico) visando o seu impacto nas próximas gerações.

Grupo 3	29/02	O papel das mulheres negras na sociedade brasileira e os elementos que potencializam ou dificultam a ação no mundo.
---------	-------	---

Fonte: Elaboração própria.

Conforme evidenciado, entre os grupos de discussão comunicativos 2 e 3 houve um intervalo de tempo de aproximadamente 28 dias. Explica-se que este fato ocorreu pelo desencontro de agendas entre pesquisadora e as mulheres participantes e porque uma das mulheres indicou que no momento da pesquisa estava enfrentando uma demanda de saúde em sua família.

O primeiro grupo de discussão comunicativo foi realizado em 29 de janeiro de 2024, com três mulheres participantes, e foi conduzido pela pesquisadora junto à sua orientadora de mestrado, pois, por ser a primeira vez que a pesquisadora iria conduzir um grupo, considerou-se importante esse apoio e a troca de experiência entre uma pesquisadora experiente e uma iniciante. Portanto, para além dos objetivos que seriam alcançados nesta pesquisa, buscou-se o desenvolvimento integral de uma pesquisadora em formação, mulher negra e professora em início de carreira.

Para o primeiro grupo de discussão comunicativo, a pesquisadora e sua orientadora realizaram uma reunião para definir quais os conteúdos a serem trabalhados no primeiro encontro, elegendo, com isso, alguns temas norteadores. A pesquisadora achou pertinente elaborar slides com dados sobre as mulheres negras, buscando dar elementos para a discussão.

Conforme já mencionado, para iniciar o primeiro encontro, a pesquisadora fez uma apresentação pessoal e pediu para que as mulheres participantes se apresentassem também. Em seguida, houve a apresentação de alguns dados sobre o mercado de trabalho e renda, educação básica e superior, saúde e bem-estar, violência (segurança pública), entre outros. A partir desses dados, apresentaram-se alguns temas para o diálogo de acordo com os objetivos da pesquisa, como: o percurso escolar da educação básica e a influência na identificação/reconhecimento enquanto mulher negra, as vivências escolares e a constituição da identidade negra, a construção da identidade e as interações (ambiente e pessoas), a identidade e as influências externas, os desafios e possibilidades.

O segundo grupo de discussão comunicativo ocorreu em 31 de janeiro de 2024. Neste dia, a pesquisadora fez uma retomada das análises e argumentações advindas do primeiro encontro, apontando elementos relevantes quanto à constituição da identidade da mulher negra e o percurso escolar. Em seguida, apresentaram-se os temas que seriam abordados neste segundo encontro, a saber: as mulheres negras e o seu silenciamento pela sociedade, o

fortalecimento da identidade da mulher negra via educação, vivências acadêmicas, a permanência e as redes de apoio, possibilidades a partir da formação acadêmica, as mulheres negras e as contribuições para as próximas gerações.

O terceiro grupo e último encontro se deu em 29 de fevereiro de 2024. Nele, novamente, a pesquisadora retomou os assuntos dos encontros anteriores e apresentou suas análises, dialogando sobre os dados que surgiram a partir dos diálogos. Após esse momento, as mulheres participantes foram convidadas a dialogar sobre as seguintes temáticas: os marcadores de gênero, raça e classe e as mulheres negras na sociedade brasileira, os estereótipos e os elementos que potencializam ou dificultam a constituição dessa identidade, cabelo e corpo e a composição da identidade negra, e o impacto da mulher negra na perspectiva intergeracional.

Após a finalização dessa etapa, a pesquisadora entrou em contato novamente com as participantes e reforçou o convite para o preenchimento do questionário com questões abertas, que tinha por objetivo traçar a caracterização de seus perfis pessoais e profissionais, e retomar questões alinhadas aos objetivos do estudo. Desse modo, por estar em períodos com muitos compromissos e para facilitar a coleta de dados, optou-se por encaminhar o roteiro de questionário às mulheres participantes tanto por e-mail quanto por *WhatsApp*, e estas podiam responder diretamente no documento via e-mail ou por áudio e mensagem via *WhatsApp*. Vale ressaltar que a pesquisadora, a fim de esclarecimentos, colocou-se à total disposição para sanar quaisquer dúvidas quanto aos procedimentos e ao questionário.

Para dar início ao processo, a pesquisadora encaminhou o questionário com questões abertas no dia 1 de março de 2024, um dia após a finalização dos grupos de discussão comunicativos, estabelecendo como retorno um prazo de 10 dias, diante do curto prazo para a finalização da pesquisa.

Assim, como no grupo de discussão comunicativo, ao receber os dados da pesquisa que foram por áudio, mensagem e via documento *Word*, a pesquisadora iniciou o armazenamento adequado dos conteúdos e a sua transcrição. Primeiramente, criou um documento na plataforma *Google Drive* e copiou e colou as informações recebidas pelo *WhatsApp*. Posteriormente, transcreveu os áudios e uniu todos os dados em um único documento. Concluindo essa etapa, voltou ao documento e conferiu as respostas, a fim de confirmar se a resposta atenderia aos objetivos delineados para o estudo.

As duas técnicas utilizadas foram imprescindíveis para ajudar a responder a questão de pesquisa traçada nesta investigação. A pesquisadora, ao entender que o tema poderia gerar inquietações, desconforto ou insegurança nas mulheres participantes, em vários momentos,

colocou-se à disposição para ouvir e dialogar com elas. Destaca-se que, durante a pesquisa, em diferentes momentos, as participantes se emocionaram. Assim, por se tratar de temas sensíveis, houve momentos de amorosidade e respeito aos sentimentos e emoções do outro, estabelecendo-se momentos muito ricos de escuta, diálogo, aprendizagem e interação igualitária e horizontal.

Com a conclusão da coleta e transcrição de dados, o passo seguinte foi realizar a análise dos dados obtidos tanto por meio do grupo de discussão comunicativo quanto pelo questionário com questões abertas. Conforme a proposta dessa metodologia, esse momento perpassou a análise dos elementos transformadores e dos elementos excludentes, passo este fundamental para efetivação desta pesquisa.

Bellini (2018) destaca que “a metodologia comunicativa, com base no conceito de aprendizagem dialógica, propõe-se a investigar e dar respostas para a superação das desigualdades sociais, a partir de uma reflexão crítica e da intersubjetividade, na qual o diálogo é o elemento central” (Bellini, 2018, p. 61). Assim, entende-se que essa metodologia vai muito além de uma ferramenta de pesquisa, contribuindo para o combate das desigualdades sociais por meio de evidências científicas, com ênfase na perspectiva dialógica. Desse modo, para seguir o protocolo dessa metodologia, organizou-se um quadro com os dados coletados a fim de se analisar as dimensões transformadoras e as excludentes (Bellini, 2018).

Segundo Gómez, Racionero e Sodré (2010 apud Bellini, 2018) as dimensões transformadoras são acontecimentos, fen menos e intera es que contribuem para a supera o de determinados problemas e situa es vigentes em sociedade. Em contrapartida, as dimensões excludentes são aqueles acontecimentos, fen menos e intera es que impedem ou restringem as pessoas de terem acesso a direitos sociais e alcançarem melhores condi es de vida. Entende-se que são práticas que excluem o indivíduo das possibilidades de se locomover no mundo (Gom ez; Racionero; Sodré, 2010 apud Bellini, 2018). Nesse sentido, buscou-se analisar quais informa es obtidas por meio dos grupos comunicativos de discussão e do questionário se enquadravam como fatores transformadores, e quais fatores se constituíam como excludentes.

De acordo com a metodologia comunicativa, seguiram-se os mesmos procedimentos tanto nas técnicas de coleta de dados quanto na análise dos dados. A organiza o se delineou conforme descrito a seguir.

3.1.1. Transcrição da gravação referente ao grupo de discussão e dos áudios (questionário)

Para a transcrição dos áudios, utilizou-se um programa de transcrição específico. No caso das participantes que encaminharam a resposta via documento do *Google* ou por diálogo via *WhatsApp*, houve a leitura dos dados (Constantino, 2010).

3.1.2. Escuta, conferência e correções da transcrição

Após a transcrição, a pesquisadora criou uma pasta com o tema de cada grupo de discussão comunicativo. Posteriormente, criou documentos especificando Grupo 1(Data), Grupo 2(Data) e Grupo 3(Data) e realizou a conferência e as correções de acordo com gravações e áudios. Nessa etapa, ouviu-se atentamente cada detalhe das gravações a fim de compreender se a transcrição estava correta (Constantino, 2010).

3.1.3. Atribuição de nome fictício a cada participante

Nessa etapa, a pesquisadora entrou em contato com as participantes para que escolhessem um nome fictício. Quando a primeira participante respondeu que escolheria um nome de origem africana, a pesquisadora escreveu para as demais participantes e relatou que caso desejassem poderiam também escolher nomes de origem africana. Todas as participantes concordaram (Constantino, 2010).

3.1.4. Atribuição de código

Para organizar e facilitar a localização no documento e no quadro, em cada dado coletado inseriram-se códigos, compostos por nome fictício, técnica e parágrafo. Por exemplo: GDP, que significa Grupo Comunicativo de Discussão + Dandara + Parágrafo, ou EDP que significa Entrevista + Dandara + Parágrafo (Constantino, 2010).

3.1.5. Leitura exaustiva dos dados e levantamento das principais temáticas

Nessa etapa, a pesquisadora leu os dados e listou as temáticas que mais surgiram tanto nos grupos de discussão quanto no questionário. Foi o momento de realizar uma leitura

cautelosa dos dados. Em seguida, as categorias foram elencadas. Destaca-se que as categorias foram elaboradas a partir do roteiro dos grupos de discussão comunicativos, na medida em que notou-se que temáticas ficaram divididas dentro do conteúdo de cada encontro. Nessa etapa, para se compreender os dados, optou-se por fazer um quadro com temas encontrados (Constantino, 2010).

3.1.6. Identificação de trechos referentes aos elementos transformadores e dos elementos excludentes

Após o levantamento dos temas e a definição das categorias, ocorreu a verificação/identificação dos elementos transformadores e dos elementos excludentes em cada categoria, o que gerou mais um código. Nessa etapa, inseriu-se T para os fatores transformadores e E para os fatores excludentes. Desse modo, o código ficou G+D+P+T ou E+D+P+E (Constantino, 2010).

Destaca-se que, ao elencar as categorias, buscou-se olhar quais elementos dentro de cada categoria apresentavam possibilidades de transformação da realidade. Por exemplo quais acontecimentos, fenômenos e interações relatados pelas participantes contribuem para a superação de determinados problemas e situações vigentes em sociedade e quais elementos contribuem para o fortalecimento da identidade da mulher, tendo em vista a dimensão instrumental, a igualdade de diferenças, e a pluralidade em suas formas de ser e estar.

Quanto aos elementos excludentes, buscou-se observar nos relatos quais acontecimentos, fenômenos e interações impedem ou restringem as mulheres negras de terem acesso aos seus direitos fundamentais, como moradia, educação e saúde. Com isso, analisou-se também situações que impossibilitam as mulheres negras de alcançarem melhores condições de vida e as práticas que excluem o indivíduo e limitam o seu reconhecimento enquanto mulher negra.

3.1.7. Elaboração dos quadros

Ao fim da etapa anterior, a pesquisadora criou um quadro com as seguintes informações: categorias/temática e descrição dos Elementos Transformadores e dos Elementos Excludentes. Na parte da descrição, inseriu-se o parágrafo em que foi identificado o elemento transformador ou excludente (Constantino, 2010).

3.1.8. Organização dos trechos em categorias/temáticas

Com o quadro pronto, foram inseridos os trechos de acordo com sua respectiva categoria/tema. Posteriormente, para finalizar o quadro, inseriu-se o termo M de Menção para verificar a quantidade de vezes que o elemento foi citado pelas participantes. Ou seja, na categoria: *relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro*, encontrou-se o elemento *família e amigos como rede protetora*, frente a isso, observou-se quantas vezes as mulheres participantes indicaram isso, esse elemento. Assim, para cada elemento, descreveu-se a quantidade de menções, o que contribuiu para a análise do conteúdo explorado (Constantino, 2010).

3.1.9. Destaque dos trechos principais referente ao conteúdo das falas em cada parágrafo

Esse momento foi muito importante, pois a pesquisadora precisou captar as informações que saltavam aos olhos, definindo os trechos mais recorrentes e as falas que mostrariam a essência do diálogo (Constantino, 2010).

3.1.10. Elaboração dos quadros síntese (Elementos Transformadores e Elementos Excludentes)

Nesse momento, com as informações organizadas e com os destaques dos parágrafos, inseriram-se no quadro os elementos transformadores e os elementos excludentes por temática (Constantino, 2010).

Destaca-se que após a efetivação de todas as etapas e finalização das análises, ocorreu a validação dos dados. A pesquisadora elaborou um documento com os quadros relacionados a cada categoria e inseriu os principais resultados encontrados ao longo do estudo. Este momento foi imprescindível para sanar quaisquer dúvidas em relação ao tema pesquisado.

3.2 Participantes da pesquisa

Para responder aos objetivos traçados nesta pesquisa, formou-se um grupo comunicativo de discussão com três mulheres negras que estavam em diferentes etapas do ensino superior, sendo uma participante na fase final da graduação, uma na pós-graduação (doutorado) e uma pessoa egressa no ensino superior.

Vale ressaltar que, a princípio, a pesquisa seria realizada com quatro participantes, porém, ao se analisar o perfil de cada uma, optou-se por considerar apenas aquelas que atendessem ao desejado para este trabalho: que fossem mulheres negras e que estivessem necessariamente na fase final da graduação, na pós-graduação (mestrado ou doutorado) ou que fosse egressa do ensino superior. Sendo assim, esta pesquisa contou com três participantes, apenas.

A fim de esclarecimentos, o quadro abaixo apresenta a identificação das participantes da pesquisa. A primeira participante é Zuri, 23 anos, que durante este estudo cursava o 7º semestre em pedagogia em uma universidade pública de município do interior paulista e realizava estágio na área da educação no contraturno escolar em uma rede privada da cidade. Zuri relatou que não se considera adepta a nenhuma religião, embora tenha sua crença em Deus. Nascida em uma cidade de pequeno porte do interior paulista, mencionou que no momento sua vida se dividia entre duas cidades, a que residia e a que fazia faculdade/trabalhava; aos finais de semana sempre gosta de ficar com a família.

A segunda participante, Dandara, 48 anos, no momento da pesquisa cursava doutorado em uma universidade pública. Lecionou em sala por 12 anos, atuou na coordenação pedagógica de um Centro Infantil por 4 anos e no momento atuava na formação continuada do professorado da Educação Básica, mais diretamente com as formações continuadas na área de Educação Antirracista e com formação de professores(as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷ na secretaria municipal de educação da sua cidade. A participante fez o magistério, formou-se em pedagogia, fez pós-graduação na área da educação, mestrado e atualmente está na fase final do doutorado. Dandara se define na religião Evangélica. No momento da pesquisa, indicou que estava morando em uma cidade de médio porte também do interior paulista e que aos finais de semana gosta de ficar com a família além de viajar, ler e estudar.

A terceira participante, Imani, 53 anos, professora de educação infantil em uma rede municipal de ensino desde 2009, trabalha nessa área desde 1999, incluindo espaços formais e informais. Desde 2014 trabalha como voluntária no cargo de coordenadora do MOVA⁸ e no momento trabalhava como chefe de seção da EJA, também em uma rede paulista. A participante é formada em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, possui mestrado e doutorado em educação, no momento estava cursando licenciatura em Pedagogia.

⁷ Educação de Jovens e Adultos

⁸ O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, criado por Paulo Freire, tem como finalidade propiciar a inclusão social e a garantia da educação, a redução do analfabetismo no Brasil, um dos seus objetivos centrais é proporcionar melhores condições de trabalho e renda para as pessoas jovens e adultas.

Imani se considera Católica, Espírita e simpatizante das demais religiões. Cresceu na zona rural e atualmente mora em uma cidade do interior de São Paulo.

O quadro demonstra o perfil das mulheres participantes para embasar a diversidade existente entre elas, assim como o que elas têm em comum (identidade), com a finalidade de evidenciar os pressupostos desta pesquisa que são, justamente, compreender a dimensão instrumental na vida das mulheres negras e o quanto o acesso a uma educação de qualidade pode fortalecer sua identidade e impactar gerações futuras.

Quadro 2. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa⁹.

Sujeitos da pesquisa	Idade	Perfil	Nível Acadêmico	Formação
Zuri	23	Estudante e estagiária de pedagogia	Fase final da graduação	Pedagogia
Dandara	48	Professora de educação básica e atua como professora formadora em uma rede municipal	Doutoranda	Pedagogia Mestrado (Educação) Doutoranda (Educação)
Imani	53	Professora de educação infantil e Chefe de seção da EJA - Coordenadora do MOVA em uma rede municipal do interior paulista	Egressa	Ciências Biológicas Mestrado (Educação) Doutorado (Educação)

Fonte: Elaboração própria.

⁹ De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado e acordado pelos/as participantes e pesquisadora, o nome destes/as serão preservados, de forma que os nomes aqui apresentados são fictícios.

CAPÍTULO 4 - MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS E IDENTIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

Neste capítulo encontram-se as cinco categorias identificadas a partir dos dados coletados pelo grupo de discussão comunicativo e pelo questionário com questões abertas. Em cada categoria foi inserido um quadro referente aos elementos transformadores e aos elementos excludentes, e suas menções. Em seguida, a análise dos elementos contidos no quadro foi interpretada, a fim de identificar quais deles contribuíram para o fortalecimento da identidade da mulher negra via educação.

Destaca-se que os trechos que compõem esta análise foram definidos de acordo com a sua recorrência nas falas das mulheres participantes, por exemplo, em relação ao fortalecimento da identidade no ensino superior, escolheu-se o trecho que respondia com clareza o assunto tratado.

Conforme indicado no início deste estudo, o objetivo geral da pesquisa centrou-se na compreensão, identificação e análise, de forma dialogada com três mulheres negras acadêmicas, do papel da educação e o seu impacto sob uma perspectiva intergeracional, considerando a constituição e o fortalecimento da identidade negra a partir da pluralidade, da diversidade e do diálogo nas suas formas de ser e de se constituir. Diante disso, acredita-se que a análise da identidade deve perpassar a perspectiva plural e intercultural.

De acordo com Coelho (2008, p. 25), “a perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos apoia-se essencialmente no diálogo. Ou seja, tem seu foco no diálogo entre culturas e no interior delas e não na diferença, e compreende a existência da diferença numa perspectiva dialogada”. Ainda dentro dessa concepção, para a autora, a interculturalidade compreende a diversidade como riqueza humana para além de sua aceitação e reconhecimento; esse conceito apreende que a diferença é algo valioso.

Conforme descrito no capítulo anterior, as participantes deste estudo apresentam também uma diversidade entre si em relação à idade, religião, contexto de vivências profissionais e pessoais, formação, entre outros. Esse fato demonstra de forma sucinta a presença da diversidade quando se observa a identidade dessas mulheres e as suas formas de ser e estar no mundo. Coelho (2009) pontua que a essência da interculturalidade se apoia no diálogo e, com isso, a constituição e análise da identidade negra deve ser dialógica.

Pela descrição das participantes, compreende-se que a identidade deve ser analisada com base na igualdade de diferenças, pois entende-se que as participantes podem, sim, conviver em suas diferenças e ter seus direitos respeitados e garantidos.

Quando se pensa a identidade na perspectiva da igualdade de diferenças, considera-se a possibilidade de olhar as semelhanças entre as participantes. Olhar a identidade nesse campo pressupõe entender que a diferença existe, mas tem como essência as semelhanças, algo que partilham em comum.

Observa-se que as participantes vêm de contextos diferentes. Imani, em um dos diálogos, relata que:

“Pensando um pouco na minha infância, eu tive uma infância um pouco diferenciada, eu diria, porque eu venho de um contexto rural, então, a minha primeira escola, ela funcionava dentro de uma igreja, não era prezinho. Então, a gente já ia direto ali pro primeiro aninho e tinha que fazer longas caminhadas em meio ao mato pra poder chegar até a escola. Dava mais ou menos uma hora e meia caminhando a pé pra ir e uma hora e meia pra voltar” (Imani, G17-1).

Essa afirmação ajuda a entender a análise intercultural da identidade, pois as participantes fazem parte de diferentes culturas e contextos, o que valida a diversidade existente entre elas. Ao longo das categorias, a interpretação e análise dos elementos transformadores e excludentes decorrerá de um olhar sobre a perspectiva intercultural e a igualdade de diferenças de forma dialogada, de modo a buscar a valorização e a diversidade sob um aspecto positivo.

4.1. Relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro

Nessa primeira categoria, são listados os elementos transformadores e os elementos excludentes identificados nos relatos das participantes conforme suas percepções, reflexões e olhares sobre a temática. A primeira categoria analisada consiste nas *relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro*. Nesse âmbito, as participantes refletiram e analisaram como ocorreu a identificação e a constituição da identidade negra, tendo em vista o contexto escolar da educação básica¹⁰.

Nessa categoria, foram identificados três elementos transformadores com quatro menções e sete elementos excludentes com 18 menções. O primeiro dado relaciona-se com a discrepância quanto ao número de elementos excludentes e transformadores; faz-se pensar na emergência que as vivências e as práticas atribuídas ao contexto escolar devem mudar

¹⁰ Considera-se educação básica: a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio; de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional.

mediante as questões associadas ao racismo, ao preconceito, à desigualdade e ao silenciamento das crianças negras.

Quadro 3. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro.

Relações raciais na educação básica, a constituição da identidade e o reconhecer-se como um corpo negro			
Elementos transformadores	Menções	Elementos excludentes	Menções
A família e amigos como rede protetora.	2	A identificação enquanto corpo negro ocorre na escola, mas é compreendida como fator negativo.	2
A importância do posicionamento e defesa a favor de quem sofre o racismo como eixo fortalecedor.	1	Sofrimentos gerados a partir da inserção no contexto escolar (agressões físicas, psicológicas e racismo).	3
A escola como mecanismo para alcançar melhores condições de vida.	1	O ambiente escolar e a falta de empoderamento das meninas negras.	3
		A ausência de representatividade negra na escola (onde estão as professoras negras?).	3
		A escola como reprodutora do racismo: cantigas racistas.	1
		O silenciamento das crianças negras e as recordações dolorosas na infância dentro das escolas.	2
		O silenciamento dos docentes frente às questões raciais.	1
		O protagonismo do negro nos livros didáticos.	3
Elementos 3	4	Elementos 7	18

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, os elementos transformadores indicam a relevância da família como rede protetora, o posicionamento e a defesa em favor de quem sofre o racismo, e a escola como ferramenta de mobilidade social. Em relação à família como rede protetora, uma das participantes afirma:

“Desde quando eu ia pra escola, pra educação infantil, minha mãe fazia questões para me proteger. Ela arrumava muito meu cabelo, acordava de madrugada, até brincando um pouco. Nós falávamos de acordar cedo, acho que isso vem desde a infância, por isso. E ela falava que ela não queria que ninguém falasse dos meus cabelos. Aí [...] falando da questão do cabelo, me fez lembrar isso também. Então, eu já percebia. Minha mãe não usava essas palavras. Olha, você é uma menina negra, eu vou te proteger por isso. Mas aí, ao longo da vida, eu fui estabelecendo isso. Porque ela não queria que eu sofresse. Então, assim, ela já sabia depois, ao longo da vida, ela foi falando o que ela passou quando criança, depois também, não sei se...aprofundo um pouco. Mas ela, como ela sofreu, ela não queria que eu sofresse. E na escola já tinha isso” (GD13-1).

Nesse elemento, percebe-se que a proteção da família (mulher negra) com a sua filha (criança negra) é extremamente importante e reforça que seja um elemento de fato transformador, porém, ao pensar que a proteção ocorre para que essa criança não sofra os danos de um racismo perverso, faz-se necessário repensar muitas práticas escolares.

O segundo elemento dessa categoria, que consiste na importância do posicionamento em favor de quem sofre racismo como eixo fortalecedor, é melhor exemplificado por uma das participantes:

“Então, eu já tive amigas também que, quando viviam alguma situação, ajudaram não só nós nos defendermos, nos posicionarmos, mas outras pessoas também. Acho que isso faz diferença” (GD15).

Esse dado reafirma a importância das amizades sinceras e dialógicas e o quanto é necessário se posicionar contra o racismo, o preconceito e as desigualdades presentes em nosso país.

Os elementos excludentes demonstram o quanto o racismo ainda está presente em nossa sociedade e, que, portanto, tem-se um longo caminho a trilhar em busca de um mundo melhor e mais bonito para todas as pessoas.

Em relação ao contexto escolar, as participantes trazem relatos que ajudam a refletir a partir de que momento as crianças se identificam ou se reconhecem como pessoas negras. Como observado a seguir:

“Então a questão do cabelo e da cor da pele faz com que a gente se identifique, mas isso quando vai para a escola, porque até então, quando nós estamos em casa, entre famílias, não. Lembro que eu tinha amiguinhas, crianças de todas as cores. Então, o primeiro ponto é que a criança se depara. Ela vai ver que ela é negra. Não que isso seja um problema, pelo contrário, que eu defendo. Mas as diferenças são apontadas aí. Eu tenho amigas professoras que me falam isso em formação, e a família a chamava de linda e maravilhosa. Quando ela chegou na escola, ela viu essa contradição. Por que em casa eu sou linda e maravilhosa, na escola eu sou até xingada?” (GD13-2)

“Na infância não me recorde de alguma valorização enquanto criança negra” (GI10-2).

O dado acima indica que a escola é o local onde o indivíduo se reconhece como uma pessoa negra, ou seja, é nesse espaço que as crianças se dão conta do racismo, da desvalorização do povo negro, dos preconceitos e das diferenças. Dito isso, é nesse ambiente que se observa que as pessoas têm cores e que existe um padrão de belo, de bonito, que é o branco; é nesse local que se evidencia o ser negro e a negritude como fator negativo.

Nesse sentido, buscar ferramentas de mudança nesse ambiente é imprescindível. Coelho (2008, p. 25) afirma que “a escola, na sociedade da informação, tem o papel de atuar em favor dos que são vistos pela sociedade como desiguais, aqueles que são considerados apenas nas suas diferenças, transformadas em fatores de discriminação, preconceito e racismo, gerando, assim, a exclusão”. Em concordância com a autora, acredita-se que a escola tem o papel de romper com as desigualdades e com os mecanismos de exclusão, trabalhando no sentido de propor melhorias que valorizem as diferenças dentro de um espaço seguro no qual as crianças possam se sentir valorizadas. O relato abaixo expõe bem a relação da violência com a questão da “cor da pele”:

“Dava mais ou menos uma hora e meia caminhando a pé pra ir e uma hora e meia pra voltar. E aí, o que me marca, porque eu e meus dois irmãos, que são mais velhos do que eu, e eu sou a caçula de cinco filhos, eu sou a caçula. Então, a gente nunca ia junto com os grupos de crianças. Então, a gente sempre ia um pouquinho atrás ou um pouquinho adiante” (DI17-2).

“E quando a gente coincide da gente se cruzava no caminho, sempre tinha brigas, brigas intensas. Do meu irmão pegar, jogar a criança com mochila e tudo dentro do rio, porque doía muito você ser xingado, você ser humilhado. A gente era tratado como se a gente não fosse gente, enquanto pele negra” (DI17-1).

Olhar para esse relato é doloroso e muitas vezes faltam as palavras, pois, mesmo depois de décadas do período em que as pessoas foram submetidas ao regime de escravização, ainda nos deparamos com relatos desse nível. Bell hooks (2018, p. 25) enfatiza que “imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades”. É este mundo que se deseja.

Freire (2020) entende que a escola não deve ser vista como um espaço de transmissão de conteúdo/conhecimento, mas como um espaço que garanta a transformação social, um lugar em que as pessoas tenham a possibilidade de emancipação, um espaço que seja crítico com uma educação dialógica, um espaço em que cada pessoa possa ser diferente e mesmo assim ser respeitada. Portanto, é esse ambiente que se deve desejar para as crianças.

Nessa mesma direção, Constantino (2010) esclarece que:

“Pensar a identidade negra e a sua valorização no contexto escolar exige ao mesmo tempo superação de práticas racistas e adoção de novas práticas que extrapolem os muros da escola, que rompam com o silêncio sobre o ser negro, que tragam parcerias como o movimento negro e que vejam a família como aliada” (Constantino, 2010, p. 231).

Em busca desse objetivo, será necessário agir para transformar os ambientes hostis em ambientes mais seguros e de fortalecimento da constituição da identidade negra, de modo a

superar as práticas racistas e as desigualdades no contexto brasileiro.

4.2. O Percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais

Nessa categoria, apresentam-se os elementos transformadores e os elementos excludentes identificados nos relatos das participantes conforme suas percepções, reflexões e olhar sobre sua inserção no ambiente acadêmico. Nessa segunda categoria, foi analisado o *percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais*, buscando entender a relação entre as questões raciais e o ensino superior, tendo em vista a identidade das mulheres negras.

Acredita-se que analisar o percurso acadêmico das mulheres negras contribui para constatar se a identidade dessas mulheres pode ser fortalecida nesse ambiente e de que forma isso ocorre, caso acessem o nível superior.

Quadro 4. Elementos transformadores e excludentes da categoria: O percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais.

O percurso acadêmico das mulheres negras e as relações raciais			
Elementos transformadores	Mencões	Elementos excludentes	Mencões
O grupo de estudos [...] como rede de apoio e permanência no ambiente universitário.	2	As dificuldades do acesso ao ensino superior e a sua permanência quando se considera as questões financeiras.	3
O estudo e o conhecimento como ferramenta de luta, de rompimento de barreiras.	3	As questões raciais, as fragilidades e a baixa autoestima estabelecidas por esse ambiente.	1
O fortalecimento pelos pares e as relações que nos impulsionam, as amizades.	3	O sentimento de solidão e a falta de referência de pessoas negras no ambiente acadêmico.	5
A família e os amigos como rede de apoio e permanência.	3	Baixa expectativa pelos professores com as pessoas negras.	2
O estudo/conhecimento como ferramenta de mobilidade social.	3	O constrangimento de ser a única negra da sala, os preconceitos e as perguntas indesejadas.	2
Elementos 5	14	Elementos 5	13

Fonte: Elaboração própria.

Nessa categoria, foram identificados cinco elementos transformadores e cinco elementos excludentes. Dentre os elementos transformadores, um dos que chama a atenção diz respeito ao estudo/conhecimento como ferramenta de mobilidade social. Nessa categoria, umas das participantes afirmou que:

“A ideia era de crescer na parte acadêmica, então um pouco dessa iniciativa foi isso, ver nos estudos a possibilidade de melhor movimentação social e principalmente nós que estamos, nos mulheres Negras, eu como conselheira no movimento, movimento negro, eu comecei a observar essa necessidade e quanto mais nós estudamos mais

somos valorizados e valorizadas mais conseguimos mais elementos para ajudar outras pessoas também a ascenderem também o conhecimento acho que fortalece e protege no sentido de saber que temos nossos direitos ir atrás ajudar outras pessoas enfim” (ED10).

Observa-se no dado acima que, para além da mobilidade social, o acesso a uma educação de qualidade possibilita que as pessoas sejam fortalecidas e protegidas quando usam do conhecimento para lutar por seus direitos. Outra questão pertinente é que se percebe pelo relato da participante que, devido à mulher negra viver questões específicas marcadas pela interseccionalidade de raça, gênero e classe, ao conquistar esse movimento social por meio da educação, busca movimentar as outras mulheres, as outras pessoas.

Para corroborar esse argumento, outra participante enfatiza que:

“[...] assim, ouvindo vocês, pensando em toda a minha trajetória pessoal e acadêmica, a questão do estudo... estudo e conhecimento como uma forma de lutar, de romper essas barreiras. E aí falando mesmo de carreira acadêmica, dessas parcerias, entre pares, essas interações, por exemplo, eu me fortaleci bastante também, principalmente quando eu voltei entre pares [...]” (GD 24-2).

Ou seja, o estudo/conhecimento para as mulheres negras é visto como um mecanismo de luta e atuação em sociedade, por ele é possível romper com barreiras e atuar em uma realidade racista e complexa, como é o caso da realidade brasileira.

Nessa direção, entende-se que ao falar de conhecimento como um mecanismo de luta ou de uma educação que seja capaz de romper barreiras, não se trata de qualquer conhecimento ou de qualquer educação, mas, sim, de algo que pressupõe a mudança de contexto, algo direcionado à mudança. Dada essa realidade, defende-se que a educação antirracista seja um caminho possível, pois, conforme já mencionado ao longo deste estudo, a educação antirracista, para além de reconhecer que existem preconceitos e discriminações com a população negra, trabalha no sentido de propor a sua superação e de romper com o racismo e os outros tipos de violência instituídos na sociedade.

Entende-se que, ao se trabalhar a educação antirracista nos diferentes espaços, a diversidade e a afirmação das diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas, o que reforça que esta seja usada também como uma forma de luta e rompimento de barreiras.

Destaca-se que, entre os elementos transformadores na categoria do percurso escolar das mulheres negras, observam-se pelo menos três menções a respeito da rede de apoio, sendo esta os amigos, as famílias e os grupos de estudos. Nesse sentido, uma das participantes indica que:

“Quando eu ingressei no NIASE, essa rede de apoio só foi aumentando. E isso ajuda bastante a fortalecer a minha identidade, porque é isso, a nossa identidade é construída e vai se fortalecendo ao longo da vida. E é muito importante nós estarmos entre pessoas que valorizam, na perspectiva da igualdade de diferenças, que vê a pessoa humana, vê além da cor da pele, do tipo de cabelo” (ED11).

Um dado muito importante apontado nesse relato diz respeito à igualdade de diferenças; isso faz pensar que, além de reconhecer as diferenças, é preciso aceitá-las e garantir o estabelecimento do respeito. Sabe-se que o ambiente acadêmico possui uma diversidade de pessoas muito grande, por isso é urgente que seja estabelecido o princípio da igualdade de diferenças como possibilidade de atuação nesse contexto tão diverso.

Entre os elementos excludentes, encontram-se as dificuldades de acesso e de permanência no ambiente acadêmico, o sentimento de solidão ao se deparar com a realidade de que o ambiente universitário tem poucas mulheres, a baixa expectativa dos professores, a falta de referência de professoras/professores negros. Para esclarecer esses apontamentos, apresentam-se alguns trechos dos relatos das participantes:

“E senti falta sim de ver outras mulheres negras no contexto da universidade, com certeza, porque é diferente. Você olha, tem alguém ali e tal, mesmo que você não converse com a pessoa, mas você tem uma referência agora o difícil é quando você está no lugar e você não tem referência nenhuma” (GI 10-2).

“Bom, pra mim, eu lembro de uma cena, na minha calourada que ficou marcada até hoje em mim, que foi quando eu entrei na universidade, a semana da calourada, a gente se reúne, com as pessoas da turma e eu lembro que o pessoal que estava organizando pediu pra gente fazer uma roda, pra gente ir se apresentando e eu me recordo de perceber que não tinha muitas mulheres negras, pelo curso ser pedagogia, a maioria são mulheres e não tinham muitas, eu acho que contando comigo era umas três. Eu lembro que isso me chocou um pouco. Fiquei com isso durante a semana inteira da calourada e já veio a pandemia. Então, acabei que eu não tive muito contato” (GZ11-2).

“[...] eu lembro de quando eu voltei, quando voltaram as aulas na UFSCar, veio um sentimento de solidão, porque voltou a turma, então aquele sentimento da calourada de ver a maior parte da turma ser branca e não ter tantas pessoas negras, veio esse sentimento com a minha rotina de estágio, trabalho” (EZ9).

“No magistério, fiquei ouvindo vocês e tentando lembrar. No magistério, eu era a única estudante mulher negra na sala. Aí, na graduação, eu lembro que tinha mais duas. Uma que já era amiga da época da juventude mesmo, só que ela fez, ela não fez magistério ela fez outra coisa, então nós não seguimos juntas no magistério e nos reencontramos na pedagogia” (GD 15-2).

Ao longo dos encontros, ao se deparar com perguntas e reflexões sobre a existência de mulheres negras no ensino superior, algumas participantes indicaram que não se lembravam, ou que eram poucas, o que de certa forma causava um desconforto, um sentimento de solidão. Essa afirmação traz uma questão importante a se pensar, que é justamente o acesso de pessoas

negras a essa modalidade de ensino, tanto homens quanto mulheres. A partir desse dado, é urgente também buscar meios para que mais mulheres negras e homens negros consigam acessar o ambiente acadêmico.

No Brasil, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE em 2022, havia aproximadamente 58,3 milhões de mulheres negras, em uma população de 103,5 milhões de mulheres. Ou seja, as mulheres negras ocupam um pouco mais da metade do número de mulheres brancas. Com esse fato, faz-se necessário olhar para os dados e buscar estratégias capazes de garantir que as mulheres negras alcancem os níveis mais elevados de ensino.

4.3. Construção/constituição da identidade negra e seu fortalecimento via educação

“Eu acho que quando a gente se identifica, a gente se afirma como pessoa negra, a gente está num processo de construção de quem nós somos, e por nós, e por mim. Estudar pedagogia, saber que serei formadora, educadora, tem muito dessa questão de levar para as crianças, levar para os jovens conhecimento, cultura, pertencimento. Eu acho que propiciar espaços de diálogo, porque eu acho que isso foi importante pra mim, e se eu tivesse tido essas questões mais cedo, eu teria me reconhecido mais cedo e, assim, evitado algumas questões” (EZ8).

Nessa categoria, apresentam-se os elementos transformadores e os elementos excludentes identificados nos relatos das participantes conforme suas percepções, reflexões e olhares sobre a constituição de sua identidade, buscando compreender quais elementos potencializam e fortalecem a identidade da mulher negra, tendo como eixo a dimensão instrumental e a superação do racismo em prol da transformação social.

Quadro 5. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Construção da identidade negra e seu fortalecimento via educação.

Construção da identidade negra e seu fortalecimento via educação			
Elementos transformadores	Menções	Elementos excludentes	Menções
A educação de qualidade como ferramenta de superação do racismo e da garantia de que todas as pessoas possam ter suas diferenças respeitadas.	3	A falta de incentivo da sociedade e as falas negativas e preconceituosas ao entrar no ensino superior.	3
Grupo de estudos [...] e as parceiras que valorizam e potencializam as relações.	4	Ausência de professoras e professores negros.	2
Conhecimento como fator de proteção e segurança das pessoas negras.	4	O trabalho com as questões raciais e a valorização de aspectos negativos em datas comemorativas ou no cumprimento de leis específicas.	2
A educação superior como mecanismo de empoderamento e autonomia das pessoas negras.	4		

A universidade como espaço de identificação do ser negro, de ser uma mulher negra como algo positivo.	2		
As possibilidades e as reflexões que surgiram a partir da identificação enquanto mulher negra e o seu impacto fora desse contexto.	2		
O fortalecimento a partir de estudos e conhecimentos sobre a temática	6		
A importância da rede de apoios, família, amigos.	3		
Elementos 8	28	Elementos 3	7

Fonte: Elaboração própria.

Nessa categoria, foram identificados oito elementos transformadores e três elementos excludentes; inicialmente, esse dado ajuda a pensar que a identidade negra é, sim, fortalecida pelo ensino superior e que esse espaço possibilita também que as pessoas se reconheçam enquanto negras e observem sua negritude como positiva.

Diante desse dado, faz-se necessário pensar que o grande desafio está em tornar a educação básica espaço de convivência respeitosa entre os diferentes e fonte de fortalecimento das identidades negras e outras identidades.

Diferente do que se observou nos dados sobre as questões raciais na educação básica, o ensino superior possibilita vislumbrar que existe um potencial enorme quando se pensa na identidade da mulher negra e no seu fortalecimento via educação. Na educação básica, notou-se que as participantes apresentaram percepções associadas à identidade de forma negativa, e isso difere do ensino superior.

Dentre os três elementos excludentes encontrados, destaca-se a falta de docentes negras no Ensino Superior, embora a ausência também esteja presente em todas as etapas de ensino. Pode se verificar pelo argumento da Zuri:

“Me incomodou o fato de não ter tantas docentes negras na universidade. E isso vem de um sentimento desde a infância. Eu paro para analisar professores, professoras que eu tive e nenhuma era negra, então foi um processo mais difícil de fortalecimento, assim, de me reconhecer como mulher negra e muito solitária” (GZ13).

De acordo com os dados divulgados pelo Censo de 2022 para o Ensino Superior, a porcentagem de mulheres brancas nesse nível de ensino é de 29,0%, enquanto o das mulheres negras/pardas é de 14,7%, basicamente a metade. Os dados repercutem nos efeitos de representatividade dentro das escolas e universidades; se a porcentagem de nível de instrução é baixa para pessoas negras, isso significa que a representatividade nesses ambientes será

menor, portanto, é urgente buscar ferramentas para que as mulheres negras tenham as mesmas oportunidades de acesso e permanência no ambiente universitário.

Em relação ao acesso e permanência no ensino superior, destaca-se aqui a importância das leis referentes às cotas presentes em nosso país, como é o caso da Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, que estabelece que as instituições federais devem garantir em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas às pessoas autodeclaradas¹¹ pretas, pardas, indígenas e quilombolas, e para pessoas com deficiência, sendo esse mínimo por curso e por turno.

É importante destacar que dar visibilidade a esses dados pressupõe dois pontos relevantes: primeiro, denunciar as desigualdades educacionais vividas pelas mulheres negras, e, segundo, anunciar que existem possibilidades, que esse quadro pode mudar na medida em que se propaga o princípio da dimensão instrumental.

Que as mulheres negras tenham seus direitos garantidos, que consigam estar em diferentes carreiras, possam escolher suas profissões e atuando, com isso, de forma igualitária com as outras pessoas.

De acordo com o questionamento inicial deste trabalho, que consistiu em verificar *“como a identidade da mulher acadêmica negra se fortalece na pluralidade e na diversidade das suas formas de ser e se constituir como sujeito, tendo em vista seus processos educacionais na própria vida e na vida das futuras gerações”*, são apresentadas a seguir as percepções, reflexões e o olhar de três mulheres negras acadêmicas participantes da pesquisa, evidenciando os elementos transformadores.

Nesse relato, verifica-se a importância do papel da universidade para a construção positiva e o fortalecimento da identidade negra, conforme argumenta uma das participantes:

“Eu acho que a universidade, ela traz isso pra mim até hoje, em cada ano, em cada semestre, eu aprendo um pouco mais a lidar com algumas questões, eu consigo me enxergar de uma maneira nova e, às vezes, diferente, porque cada pessoa que a gente dialoga sobre isso, cada espaço que é aberto para ser falado sobre isso, é uma oportunidade de construção, porque, para mim, é isso, a gente, nós somos seres inconclusivos e a gente vai aprendendo, a gente vai se construindo nos espaços, nos relacionamentos, na colaboração com as pessoas” (EZ12).

O primeiro ponto a destacar é a positivação do corpo negro. O segundo se relaciona ao fato de que, ao dialogar com o outro e consigo mesmo, é possível mudar a visão que a sociedade impõe sobre a negritude. Nesse sentido, Giddens (1999) retrata a relevância da

¹¹ De acordo com o estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que se refere à declaração de cor

narrativa na construção e efetivação da identidade, onde pessoas constroem suas identidades por meio de narrativas direcionadas a si mesmas, ou seja, as identidades dos indivíduos são validadas com base na narrativa que o sujeito faz de si mesmo e sua percepção do mundo; esse fato possibilita que as mulheres negras construam, pela narrativa, aspectos positivos do seu corpo e a sua valorização. Isso, de certa forma, impacta na forma como se veem e se enxergam.

Nesse panorama, outra participante sublinha que:

“Então, eu não sei se eu respondi, mas eu acredito que seja, eu acho que, eu acredito não, eu também não acho, eu tenho certeza, que a gente só vai conseguir superar a partir do mesmo estudo, do aprimoramento. E aí eu digo assim, não só nós, mulheres negras, vamos superar essas questões, como as pessoas que não são negras, tanto homens como mulheres, eu acredito que quando passam a conhecer e ver, nos ver como pessoas humanas e não somente pela cor da pele, eu acho que com o tempo isso vai melhorando ao longo do... do tempo, mas quando não se tem o conhecimento, mesmo inconsciente as pessoas vão reproduzindo práticas preconceituosas, práticas racistas, mesmo inconsciente. Não sei se eu estou me fazendo entender. E aí eu acho que o estudo ajuda, ajuda todo o mundo, entende? Então, por isso que a inserção da história da África, da cultura africana, da população indígena também que passa por essas questões, os ciganos e tudo mais, é importante para a gente ir quebrando essas barreiras. Aí eu parei por aqui” (GI8-2).

Amartya Sen (2015) e Anthony Giddens (1999), enfatizam que a identidade não é linear, mas, sim, construída socialmente dentro das relações estabelecidas em sociedade. Assim sendo, isso ajuda a compreender que a identidade posta ao povo negro na infância como negativa, pode, sim, mudar, pode ser alterada e ganhar uma nova perspectiva.

Castells (2021) também afirma que a identidade não é fixa, uma vez que acompanha as mudanças ocorridas na sociedade, trata-se de algo dinâmico, sendo produzida socialmente nas relações individuais e coletivas. Desse modo, destaca-se que se uma identidade, por exemplo a identidade das pessoas negras, por anos foi associada a fatores negativos devido ao racismo, as questões de estereótipos, ela pode ser alterada; é possível mudar esses aspectos e a partir da diferença retratar aspectos positivos de uma identidade, é possível uma mudança de perspectiva e de olhar sobre o povo negro, já que se trata de algo que não é fixo.

Para além da superação dos aspectos considerados negativos, como por exemplo, dizer que as pessoas negras têm menos capacidades e são inferiores, faz-se necessário buscar meios para aceitação e valorização das pessoas negras.

Reforçando o que foi exposto, Castells (2021) afirma que a identidade é uma construção permanente que utiliza os aparatos fornecidos pela história, geografia, biologia, ciências sociais, instituições e organizações civis, entre outros, para se constituir. Assim, “(...) todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que

reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço” (Castells, 2021, p. 64). Ou seja, são os significados que os indivíduos atribuem a esses materiais que dão sentido e constroem as identidades, por isso, é possível reorganizar os significados e construir identidades positivas firmadas no diálogo e no respeito ao diferente.

Nesse sentido, a participante reforça a necessidade de as mulheres negras mudarem a forma como a sociedade as veem, o que pode também servir de impacto para as outras pessoas,

“Então, eu ver cientistas negras, professoras negras, me dá um impulso de ter orgulho de quem eu sou e de saber que tem possibilidades pra mim. que eu não estou restrita ao que a sociedade me dita do que deve ser a mulher negra. Porque, historicamente, a gente sabe que a mulher negra, ela está abaixo do homem branco, da mulher branca e do homem negro. Há uma marginalização muito grande do que é ser a mulher negra. Então, quando a gente impulsiona isso, a gente traz representatividade, a gente dá espaço para diálogo, a gente aprende a como cuidar de um cabelo crespo, a cuidar de um cabelo cacheado, a lidar com a pele negra, a usar as cores, os recursos para potencializar a autoestima” (GZ10).

Em relação ao ambiente universitário:

“Encontrei pessoas que me respeitavam e dialogavam comigo, e pude me aproximar de conceitos que me ajudaram a superar algumas dificuldades enquanto pessoa negra e rural. A aproximação aos conceitos me possibilita conhecer a verdadeira história dos grupos marginalizados a medida que vai revelando que quem contou a história da população negra, indígena, cigana entre outras, não revelou a importância de cada uma delas e a rica contribuição para a sociedade que as mesmas fizeram e ainda fazem “as questões verídicas de fatos” (EI11).

Nesse relato, é possível verificar a relevância do respeito e do diálogo nas interações e o quanto isso contribui para que as pessoas rompam com barreiras e dificuldades, tanto individuais quanto coletivas. Freire (2020, p. 109) salienta que “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, [...]”, mas sim, um caminho de encontro com as possibilidades, um anúncio de que é possível transformar os contextos.

Nesse sentido, o autor pontua que o ser humano é um ser em construção, um ser social, um ser que está em constante busca e por isso é capaz de buscar um mundo melhor, um mundo em que as pessoas possam ser quem são. Acredita-se que esse mundo virá na medida em que as pessoas sejam despertadas para o verdadeiro sentido da educação, ou seja, uma educação problematizadora, em que as pessoas estejam abertas à consciência do *ser mais*, da

busca, da problematização e da certeza de que elas são seres atuantes no mundo e com o mundo, o que contribui para pensar que, pelos relatos das participantes, não se trata de qualquer educação, mas de uma educação com vistas à transformação.

“Na questão se o ambiente acadêmico contribuiu para a identificação e a formação enquanto mulher negra, sim, no áudio anterior eu falei um pouco disso, mas eu afirmo que o ambiente acadêmico em se tratando específico do grupo que eu me encontro, cercada com as pessoas que eu estou, isso também acho importante destacar, porque eu tenho esse relato, mas conheço pessoas que não têm. Então, não é qualquer tipo de interação. Qual é a postura dessas pessoas que estão no nosso entorno, isso influencia bastante” (ED7).

Vale destacar novamente que, assim como sinalizado pela participante, não é qualquer interação que possibilita o fortalecimento da identidade, mas, sim, uma interação com vistas à transformação e ao respeito. Trata-se de uma interação que compreenda o sujeito como um ser dual, assim como se defende nesta pesquisa.

Na perspectiva dual o sujeito, sociedade e estrutura dialogam na construção do ser e estar no mundo; nela se acredita que os indivíduos têm a possibilidade e são capazes de construir situações de diálogo, de democracia e de igualdade, de acordo com suas interações, seja no mundo ou com os outros, nas relações (Garcia, 2004).

Em relação aos elementos que potencializam a construção da identidade, as participantes indicaram que:

“Eu acho que elementos que potencializam a constituição de nós como mulheres negras é uma rede de apoio, ter referências, se cercar de pessoas que nos mostram, que nos ensinam sobre essas questões e a dificuldade é realmente o racismo estrutural, que muitas vezes nós estamos cercados por coisas tão sutis que muitas vezes nem a gente consegue perceber. Muitas vezes é tão enraizado que a gente deixa passar...essas coisas” (GZ13).

“A minha autoestima, assim, eu me senti mais capaz. Depois a gente consegue caminhar na área acadêmica, e entrar na universidade foi um diferencial” (GD22).

“E aí, para superar, eu acredito que, atualmente, é por meio dos estudos. Você tem que se aprofundar, você tem que conhecer muito daquilo que você faz e com propriedade porque isso te dá segurança e estabilidade para você poder responder também quando você é questionado, quando você vai falar” (G16).

“O conhecimento ajuda a prevenir e combater o racismo, porque aí depois que a pessoa sabe que aquela é uma expressão, que aquela fala é uma fala racista, se ela continuar repetindo, aí é uma escolha dela. Porque é isso, as pessoas precisam fazer escolhas” (GD18).

Conforme exposto, as menções relacionadas aos elementos retratam a importância da representatividade em diferentes espaços, das redes de apoio como mecanismo de acesso e

permanência no ambiente universitário, do conhecimento como ferramenta de proteção e de combate ao racismo, e da elevação da autoestima.

Como visto neste trabalho, a dimensão instrumental pressupõe que “a aprendizagem máxima ocorre em interações heterogêneas” (Aubert et al., 2008, p.168), nas quais as pessoas, independentemente do nível de compreensão, podem contribuir, ensinar e aprender. Com isso, entende-se que a dimensão instrumental é um caminho promissor para a movimentação das mulheres negras na sociedade.

Olhar os dados ajuda a entender que a educação traz subsídios para a construção intercultural, plural e dual das identidades, na medida em que, ao acessar o ambiente acadêmico, as mulheres negras entram em contato com diferentes pessoas, com diferentes culturas, etnias e formas de ver o mundo.

Munanga (2019) sublinha que o reconhecer-se como um corpo negro e a constituição positiva da identidade negra trazem elementos para a superação do racismo. Para o autor, o povo negro tem problemas específicos gerados por seu passado histórico, associados “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e, conseqüentemente, sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política etc.” (Munanga, 2019, p. 17), assim sendo, apresenta problemas/situações específicas, e para romper com isso é necessário buscar a valorização do ser negro, buscar a garantia de direitos; esse é um caminho viável e coerente.

Olhar pelo prisma de uma identidade que é plural e firmada na igualdade de diferenças possibilita compreender que a mulher negra pode ser o que desejar e ainda assim ter seus direitos respeitados e garantidos.

Dentro desses elementos transformadores, uma das participantes pontua que:

“Lembro que teve duas disciplinas que foram muito importantes para eu discutir essa questão em casa. Porque no meu contexto familiar, como uma mãe negra e irmã negra, a gente nunca tinha abordado isso. Eu nunca abordei essa questão dentro da minha casa, porque a minha mãe não falava sobre isso. Então, tudo que eu fui aprendendo, a minha identificação como mulher negra sempre foi fora do contexto familiar. E na pandemia, como estávamos todas juntas, lembro que tive a disciplina de Relações Etnico e Raciais e de Feminismo Dialógico. E foram duas disciplinas que eu fui trazendo algumas coisas pra dentro de casa, conversando, ah, abordou tal coisa na disciplina, e a gente foi conversando, eu, a minha mãe e minha irmã, e eu lembro de uma dessas conversas da minha mãe falar, porque como mulher negra. E eu lembro que levei um choque, assim, porque foi a primeira vez que eu tinha escutado ela falar isso” (GZ12-1).

Esse fato corrobora o argumento de que o acesso dessas mulheres ao ensino superior e a afirmação e constituição da identidade negra via educação gera pontos positivos não

somente para esse grupo de mulheres, mas para outras mulheres negras. Conforme destacado, ao acessar o ensino superior, a participante pode trazer diálogos sobre a temática para dentro de casa e, assim, proporcionar que outras mulheres também se reconheçam e se valorizem.

4.4. Identidade: o papel das mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância para as próximas gerações

Nessa categoria, apresentam-se os elementos transformadores e os elementos excludentes identificados nos relatos das participantes conforme suas percepções, reflexões e olhar sobre a constituição da identidade da mulher negra, tendo em vista seu papel na sociedade e a sua importância para as próximas gerações, considerando o seu impacto sob uma perspectiva intergeracional.

Na categoria, foram identificados seis elementos transformadores com 17 menções e dois elementos excludentes com quatro menções, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6. Elementos transformadores e excludentes da categoria: Identidade: o papel das mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância para as próximas gerações.

Identidade: o papel das mulheres negras na sociedade brasileira e sua importância para as próximas gerações			
Elementos transformadores	Menções	Elementos excludentes	Menções
A mulher negra acadêmica como fonte de representatividade para outras mulheres.	2	A ausência de diálogo nos diferentes espaços e o silenciamento da sociedade.	2
O impacto das ações das mulheres negras na vida de todas as pessoas.	3	A negação do preconceito como fator que limita a ação no mundo e com os outros.	2
O diálogo e as reflexões como possibilidade de identificação na negritude.	5		
As bases dialógicas e os textos científicos como abordagem para superação do racismo e preconceitos.	2		
As questões interculturais e a educação antirracista como aspecto de valorização e respeito as pessoas negras.	3		
O papel das docentes negras e o fortalecimento de meninas e meninos negros.	2		
Elementos 6	17	Elementos 2	4

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos elementos considerados excludentes, ou seja, aqueles elementos que não contribuem para a transformação social da realidade, percebe-se a ausência de diálogo nos diferentes espaços e o silenciamento da sociedade, bem como a negação do preconceito,

como fator que limita a ação no mundo e com os outros, conforme se pode ver pelos relatos a seguir:

“Há também um elemento que dificulta nossa ação no mundo, porque por mais que nós ocupemos os espaços por meio dos estudos, nós vamos conseguindo avançar, romper com as barreiras sociais em virtude do preconceito. O que também é um fator limitador é a negação, que as pessoas falam assim, que não, que não têm preconceito. Então, é a questão do mito da democracia racial que o Munanga fala, que não, não tem preconceito. Só que quando nós vamos para as pesquisas, para os dados, nós percebemos que tem. Então, há uma desigualdade, e é discrepante e no caso nós mulheres, nós mulheres negras, nós sofremos em dobro a questão do preconceito. Nós somos atingidas porque, além de ser... Nós temos preconceito de gênero por ser mulher e por ser uma mulher negra. Então, são elementos para nos fazer pensar” (GD10).

“Eu penso muito em quantos profissionais estão dispostos a fazer essa reconstrução com as crianças? Se muitas vezes, quando essas questões são apresentadas, elas são silenciadas, porque muitas vezes, para os professores ou para os outros profissionais, é muito difícil abordar o assunto, é muito complicado, dá muito trabalho. Ou se é mais fácil não lidar com essas coisas mesmo, sabe? Em todos os âmbitos, tudo que eu já ouvi, já peguei para ler, já vivenciei há sempre um silenciamento dessas questões, principalmente dentro da sala de aula” (GZ28).

“Porque eu vejo que há muito silenciamento sobre esse tema, sobre o racismo, sobre a negritude, é mais fácil você não falar, não verbalizar isso do que você parar e mobilizar uma sala para conversar” (GZ30).

O primeiro apontamento que se deseja realizar está relacionado ao mito da democracia racial indicado pela participante. Ao longo deste estudo, constatou-se que no Brasil não existe, de fato, uma democracia racial, pois não existe uma igualdade de oportunidades e de direitos entre brancos, negros e indígenas, ou seja, entre todas as pessoas. Ao se observar os dados, inclusive os indicados nesta pesquisa, nota-se a discrepância de direitos e de oportunidades entre as pessoas, o que retrata a inexistência da democracia racial em nosso país.

Nesse viés, é fundamental buscar formas de superar essa realidade e garantir uma real democracia, um país em que todas as pessoas tenham direitos e oportunidades iguais independentemente da cor de sua pele, de sua origem, da sua etnia, da sua cultura, do seu lugar no mundo.

Gomes (2020) retrata que o silenciamento também é uma forma de perpetuar o racismo e as desigualdades presentes na sociedade; com isso, escolher não falar sobre a história dos povos africanos e indígenas e silenciar as pessoas negras é uma forma de apagar a sua história e as suas raízes, é tentar valorizar um grupo de pessoas em detrimento de outro. Nesse aspecto, Gomes frisa que todas as pessoas precisam lutar contra o silenciamento, e que é necessário criar espaços de diálogos em que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas,

tanto no ambiente universitário quanto fora dele.

A maioria dos elementos nessa categoria foram elementos transformadores, o que é um dado importante a considerar, pois, a categoria indica o papel da mulher negra na sociedade e o que elas têm a contribuir para a próxima geração.

Em um dos relatos, uma das participantes afirma que a mulher negra vivencia questões específicas, e por conta disso, ao buscar se fortalecer, ela também influencia e fortalece outras mulheres. Ressalta também que o fortalecimento de uma identidade perpassa diretamente a garantia de direitos, a garantia de igualdade e de equidade. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 esclarece, em seu Art. 3º, que um dos seus objetivos fundamentais consiste em “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988), o que corrobora a afirmação de que todas as pessoas precisam ter seus direitos validados e garantidos.

Nessa questão, o relato enfatiza que:

“Então, há o movimento de tentar proteger ao máximo todas as mulheres, fortalecer, influenciar para que elas se enxerguem, para que nós possamos nos enxergar e ajudar as outras pessoas também a ver que nós temos, sim, nossos direitos, como todas as outras pessoas. Aí eu vou para a questão da igualdade, equidade que são conceitos que eu também tenho pensado a respeito e estudado um pouco. Então, isso influencia muito, são elementos para a gente pensar” (GD11).

Freire (2020, p. 108) pontua que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”, considerando isso, o ambiente universitário, as escolas e os diferentes espaços em que as pessoas estão inseridas precisam garantir a efetivação do diálogo, promover ambientes seguros que valorizem todas as culturas e formas de ser e estar no mundo. Conforme os relatos, o diálogo é um caminho possível e viável.

“Se o professor, em termos de educação e em vários contextos, as pessoas não tiverem abertura novamente à questão de dialogar sobre e um olhar mais atento para perceber também essas relações para perceber o quanto nós influenciemos, seja no tipo de cabelo, quando eu vou para escolas, que eu estou ou com trança ou com o cabelo cacheado” (GD24).

Nesse sentido, apresenta-se o conceito de diálogo igualitário, que conforme já abordado neste estudo, trata-se de um diálogo em que todas as falas têm igual importância e o que prevalece são as pretensões de validade, os argumentos. A partir disso, o diálogo se estabelece de forma horizontal, sem distinção de gênero, raça, classe social etc. Assim, o que

tem validade são os argumentos e não as pretensões de poder (Aubert et al., 2008), portanto, não se trata de qualquer diálogo, mas sim de um diálogo que de fato seja igualitário, propicie uma comunicação sincera e respeitosa entre os indivíduos, firmada pelos argumentos.

Identificou-se também pelos relatos que quando uma mulher negra alcança seus direitos, oportunidades, melhores condições de vida e de estudos, ela se torna referência para outras mulheres. Observa-se, conforme descrito a seguir:

“No entanto, quando eu faço visita nas escolas de EJA, as mulheres elas ficam assim, sabe? Porque elas se sentem representadas. E aí elas falam, eu também quero estudar. Se a [...] conseguiu, eu também vou conseguir. E aí, isso me impulsiona para superar essas questões e ficar ali. Então, eu estou lá por essas pessoas” (GI27).

“Que nós, quando ocupamos os espaços, somos referências para outras mulheres, para outras pessoas, não só para as crianças, mas aí trazendo lá para o campo de adulto, no campo profissional. E eu tenho amigas, tenho colegas e tenho amigas, amigas mais próximas, que têm abertura, sentem confortáveis para falar e falam, olha, quando eu vejo você se autodeclarando, mulher negra, você ocupando esses espaços, eu me inspiro também e vejo que é possível” (GD30).

A identificação positiva da mulher negra traz benefícios e faz com que outras mulheres se reconheçam também; o papel da mulher negra nessa concepção é de inspirar, mostrar que as mulheres negras podem alcançar o que desejam se tiverem oportunidades educacionais, econômicas e sociais. A identidade entendida sob uma perspectiva positiva tende a potencializar as mulheres negras e a sua ação no mundo e com as outras pessoas.

Segundo Gomes (2020), compreender a identidade negra perpassa a construção social, histórica, cultural e plural, pois as pessoas negras foram submetidas a processos históricos específicos. Desse modo, considerar a identidade negra pressupõe a construção de um olhar direcionado a um grupo étnico/racial ou de indivíduos que pertencem a um grupo étnico/racial sobre si mesmos a partir da relação estabelecida com o outro. Desse modo, afirma-se que a identidade negra se constrói com base nas interações tanto em nível individual quanto coletivo, em uma perspectiva dual. Para corroborar, apresenta-se uma das indicações da integrante da pesquisa, Zuri:

“Quando a gente verbaliza essas questões, elas passam a ser vistas, elas passam a ser questionadas. E dessa forma a gente vai trazendo essa questão da identificação, essa construção da identificação? Porque eu lembro que quando eu comecei a ler mais sobre isso, eu pensei, não, é uma fórmula que já vem pronta, eu me identifico como tal. E não é, é uma construção. A gente vai estudando, vai lendo mais, e vai construindo isso na gente, a nossa negritude e tudo mais, então eu acho que... É isso que eu quero, é isso que eu sonho. Proporcionar espaços onde a diversidade é bem-vinda e lugares que a gente possa falar sobre isso para que crianças, adolescentes, possam começar a se identificar” (GZ31).

Como afirma Sen (2015), a identidade de um indivíduo não é fixa, mas, sim, linear; constrói-se cotidianamente dentro das relações e na medida em que interage de diferentes formas, com diferentes pessoas e ambientes. De acordo com o relato, a identificação não é algo simples, exige empenho, construção e reconstrução do que se entende por negro, da negritude. Nesse elemento, nota-se novamente o diálogo como algo essencial para a valorização e construção positiva da identidade negra e o quanto é necessário criar espaços para discussão de questões relacionadas ao povo negro e à cultura, espaços em que ocorra uma verdadeira aceitação da diversidade.

4.5. As mulheres negras brasileiras: enfrentamentos, desafio e possibilidades

Nessa categoria, apresentam-se os elementos transformadores e os elementos excludentes identificados nos relatos das participantes conforme suas percepções, reflexões e olhar sobre a presença das mulheres negras na sociedade brasileira considerando seus enfrentamentos diários, seus desafios e suas possibilidades.

Nessa categoria, foram identificados sete elementos transformadores com 21 menções e oito elementos excludentes com 29 menções, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7. Elementos transformadores e excludentes da categoria: As mulheres negras brasileiras: enfrentamentos, desafios e possibilidades.

As mulheres negras brasileiras: enfrentamentos, desafios e possibilidades			
Elementos transformadores	Menções	Elementos excludentes	Menções
A voz e a representatividade como instrumento de luta e ocupação dos espaços.	5	As sutilezas do racismo nos diferentes espaços (escolares, acadêmicos, trabalho).	5
Mulheres negras como referência e como possibilidade de identificação por outras mulheres na sociedade.	3	Questões de estereótipos, tons de pele e as vivências das mulheres negras.	6
Questões sobre ações que potencializam as atuações no mundo.	3	O silenciamento da voz.	4
A resistência como fator de luta e mecanismo de atuação.	2	A recorrência do racismo e o cansaço por ter que demonstrar diariamente que o negro tem capacidade e potencial.	4
A transição capilar e o cabelo como fortalecimento da identidade.	2	As vivências e o enfrentamento interno e externo acarretados pelos preconceitos e o racismo presente na sociedade.	1
A identificação e afirmação da negritude em espaços conduzidos por pessoas negras (educadores negros).	2	As diferenças de tratamento da mulher branca e da mulher negra nos espaços.	2
A aceitação do corpo, do cabelo e da pele como ferramenta de identificação e empoderamento.	4	A imposição de padrões do que é belo e a negação do corpo negro.	5

		Ausência de livros, filmes com protagonistas negras.	2
Elementos 7	21	Elementos 8	29

Fonte: Elaboração própria.

Nessa categoria, os elementos excludentes perpassam as sutilezas do racismo nos diferentes espaços, sejam escolares, acadêmicos ou de trabalho, e o quanto isso repercute de forma negativa na vida das mulheres negras; outro elemento que chama a atenção refere-se às questões relacionadas aos estereótipos associados ao tom da pele e às vivências das mulheres negras, a recorrência do racismo e o cansaço por ter que demonstrar diariamente que o negro tem capacidade e potencial como as outras pessoas, as vivências e o enfrentamento interno e externo acarretados pelos preconceitos e o racismo presente na sociedade, as diferenças de tratamento da mulher branca e da mulher negra nos diferentes espaços, a imposição de padrões do que é belo e a negação do corpo negro, ausência de livros, filmes com protagonistas negros e o silenciamento da voz das pessoas negras.

Ao longo deste estudo, apontou-se como elementos excludentes aqueles acontecimentos, fenômenos e interações que impedem ou restringem as pessoas de terem acesso a direitos sociais e a alcançarem melhores condições de vida e existência; desse modo, são práticas que excluem o indivíduo das possibilidades de se locomover no mundo e que não favorecem a transformação da realidade (Goméz; Racionero; Sodré et al. apud Bellini, 2018). A partir disso, apresentam-se a seguir, relatos que demonstram esses elementos:

“O tempo todo, eu acho que a gente, enquanto mulher negra, a gente está sendo testada na nossa sociedade. São embates diários. E eu acho que já cheguei a comentar no encontro anterior, que mesmo que você faça cem vezes por você estar nesse corpo negro o 100 não vale, você tem que fazer 150 tem que fazer 200. E aí muitas das vezes isso vai dando um cansaço porque o tempo todo você precisa provar para as pessoas a sua capacidade, que você   capaz de fazer, que você   capaz de exercer, que você tem competência para tal. E, no entanto, há algumas coisas na vida que a gente não vai mudar quando a gente pensa no nosso corpo negro quando eu chego nos lugares, eu chego a Imani uma mulher negra eu não chego a Imani uma mulher branca” (G15).

“Então, pensando nisso, eu vejo que ser mulher, principalmente aqui no Brasil,   sempre ter que se adequar a alguma coisa, como a Imani falou, a gente sempre   cobrada e não   o bastante dar o 100%, a gente tem que dar mais e muitas vezes   uma cobrança que ela   sutil, as pessoas às vezes nem verbalizam isso” (GZ14).

Munanga (1988) relata, por meio do conceito de racismo estrutural, que constantemente as pessoas negras sofrem por viverem em uma sociedade racista e preconceituosa, e os resquícios dessa discrimina o repercutem nas vivências dessas pessoas e no seu estar no mundo. Diante disso, sinaliza que o acúmulo das microagressões diárias, as

discriminações, as desigualdades e a exclusão das pessoas negras podem gerar diferentes tipos de cansaço, como físico, emocional e psicológico. O autor esclarece que se trata de um cansaço advindo da necessidade de provar constantemente sua capacidade, sua humanidade e o seu valor para as outras pessoas e para si mesmo; esse cansaço também ocorre pelo enfrentamento de estereótipos e por ter que lutar diariamente pela igualdade de oportunidades e direitos.

Para Freire (1996, p. 60) “[...] qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]”. De acordo com o autor, entende-se que a discriminação, o racismo e as diferentes formas que oprimem e excluem os indivíduos são imorais e perversos, portanto, é urgente buscar formas de superar e lutar contra eles.

“E aí eu queria fazer uma colocação também quando a gente pensa na questão das nossas características físicas enquanto mulher negra e tal. Tem uma questão que eu queria colocar em relação à característica física das pessoas negras, o foco aqui é as mulheres, por exemplo, quando a gente pensa em mulheres negras, as mulheres negras que estão na TV, por exemplo, são aquelas mulheres – acho que é um pouco o que a Dandara estava comentando – que são negras, têm a pele retinta. No entanto, os traços têm traços de pessoas brancas. Então, tem os lábios mais finos e o nariz mais fino. Então, essas pessoas também, que são os padrões de beleza enquanto mulher negra, que tem uma diferença também. A mesma atenção não é dada às mulheres negras quando elas têm os lábios mais grossos e o nariz mais alargado” (GI30).

Nessa direção, Gomes (2020, p. 19) destaca que “quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos”, e demonstra que o racismo é tão perverso que os traços físicos também podem influenciar a proporção da desvalorização, ou seja, se uma pessoa negra tem traços mais finos, que se aproximam de uma pessoa branca, ela sofrerá menos racismo do que uma pessoa negra de pele retinta.

Outro elemento observado pelos dados consiste nos estereótipos que envolvem as mulheres negras. Conforme indicado pelo relato da participante Dandara:

“E aí depois essa mesma pessoa me disse, você é uma negra atípica... Aí eu não aguentei, perguntei, mas o que você quer dizer que uma pessoa é negra atípica? Aí ela foi falar dos traços, de nariz, de boca, sabe, do lado fenótipos mesmo. Eu falei, eu fiquei pensando assim, e é até difícil na hora, às vezes foge a palavra, por mais que a gente leia sobre, pense e aí eu retomei num outro momento com essa pessoa para tentar fazer um movimento educativo, porque eu acho que é outra dificuldade. Às vezes tem pessoas que vem... olha a pessoa falou isso e isso, na hora eu fico, olha, na hora eu faço esse exercício, às vezes eu não consigo falar na hora, mas eu retomo de forma respeitosa para que seja um processo educativo também para as

pessoas” (GD27).

Nesse âmbito, hooks (1981, p. 93) relata que “a designação de todas as mulheres negras como depravadas, imorais e sexualmente desinibidas surgiu no sistema de escravidão”. Partindo desse ponto, a autora coloca que os estereótipos relacionados às mulheres negras se iniciam no período da escravidão e se estendem até os dias atuais; esse fator coloca a mulher negra em situações de desvalorização diante das demais pessoas, mulheres. Ressalta-se que mudar essa realidade é imprescindível quando se deseja um mundo melhor e mais bonito.

Munanga (1988) também retrata as questões relacionadas ao povo negro, descreve que ao longo da história as pessoas negras foram vistas como inferiores e que a construção de sua identidade foi marcada pelo complexo de inferioridade, por isso, a “recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 1988, p. 18). Com essa afirmação, compreende-se que a recuperação da identidade negra possibilita que os membros desse grupo se unam para uma luta coletiva mesmo com suas diferenças quanto à língua, história, cultura, território, religião, entre outros.

Na perspectiva da aceitação e valorização da identidade das mulheres negras, Gomes (2020) ressalta que a valorização dessa identidade perpassa a valorização do corpo e do cabelo, e que estes devem ser entendidos como símbolos de afirmação étnica e racial. Nesse sentido, tem-se os seguintes relatos:

“Me tocou muito porque quando eu era pequena eu alisava meu cabelo e passei pelo momento da transição, que é voltar com o cabelo natural e pra mim foi um momento muito importante de fortalecer a minha identidade como mulher negra, como pessoa negra. A transição capilar é um momento muito difícil de autoestima e de todo o estereótipo que persegue a mulher de ter sempre os cabelos bonitos e tem... existe um padrão do que é ter um cabelo bonito, um cabelo aceito na sociedade” (GZ11).

Esse relato ajuda a compreender a importância do corpo e do cabelo para a identificação da negritude, do ser negro, sob um aspecto positivo, e também a compreender a força do empoderamento firmado pela aceitação e valorização dos aspectos corporais do negro. Nesse aspecto, as mulheres negras participantes apontam que:

“Tinha um cabeleireiro, que é de São Paulo, e pelo que eu vi lá, ele é muito famoso, porque pessoas de diversas regiões do Brasil, mesmo distante, vão fazer o corte nele. E aí ele corta cabelo de pessoas negras, cabelos afros. E aí quando ele faz o corte, principalmente o corte de cabelo daquelas mulheres que têm a química, que estão passando pelo processo de transição. E, quando elas se encontram com elas mesmas, é nítido, sabe? É gostoso. Eu assisto porque eu vejo ela sorrindo, sabe? Aquele

empoderamento. E eu falo, nossa, quantas mulheres lindas? E que acabam ficando escondidas mesmo na sua beleza por conta da imposição da sociedade?” (GI32).

“Vou comentar um pouco sobre essa questão dos traços, de aceitação. Quando a gente, quando nós nos aceitamos como somos, nos sentimos bem e valorizamos o conjunto, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo. As pessoas ao nosso redor sentem isso. Algumas pessoas expressam e de diferentes formas” (GD23-3).

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (Freire, 2020, p. 25). Com isso, entende-se que os desafios são enormes quando se pensa o racismo e o preconceito instituído em nossa sociedade, porém, para além dos desafios e dos condicionamentos, é necessário buscar soluções, pois os seres humanos são capazes de criar e recriar os seus contextos, com isso, pode-se sim transformar a realidade e tornar o mundo mais bonito e amoroso (Freire, 2020).

Outro elemento que se destaca é o empoderamento das mulheres negras por meio da voz. Em relação a isso, umas das participantes sublinha que:

“Então, eu acho que a luta ainda continua, se as pessoas puderem silenciar, elas vão silenciar mesmo, mas a gente vai ter que encontrar forças para lutar, para superar, para ter a voz” (GI28).

Hooks esclarece que “falar se torna uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito” (Hooks, 2015 p. 45). Para a autora, as mulheres negras precisam usar a voz como mecanismo de libertação, como forma de confrontar, incomodar e exigir que as pessoas que ouvem suas vozes sejam modificadas em sua maneira de ser e até mesmo em sua maneira de ouvir. A escritora sublinha que a voz é parte essencial da luta pela libertação de todos e para a superação do racismo e do silenciamento imposto pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a pesquisa tem um caráter de relevância social com uma dimensão transformadora, na medida em que busca viabilizar um caminho de possibilidades alicerçado na perspectiva de uma educação de qualidade para todas as pessoas, em especial, as mulheres negras. Ao elucidar o processo de escolarização desse grupo de mulheres, esperamos contribuir para a emancipação das mulheres negras ao tornar visível sua luta e resistência no atual cenário nacional. Destaca-se, ainda, que a pesquisa buscou produzir conhecimento de excelente qualidade e contribuir com o debate acadêmico e científico.

Com base nos estudos realizados, é possível argumentar que a identidade negra, principalmente a identidade das mulheres negras, precisa ser vista sob a ótica da diversidade, da pluralidade e do respeito ao diferente, já que se trata de uma identidade muito diversa e marcada por questões atreladas às pessoas negras.

No capítulo 1, foram apresentados o aporte teórico e as perspectivas sobre o conceito de identidade e as principais discussões envolvendo a temática. Primeiramente discutiu-se a identidade negra em um panorama mais amplo, em seguida, buscou-se enfatizar o conceito de identidade negra apresentado por estudiosos brasileiros, como Gomes e Munanga. No capítulo 2, a aprendizagem dialógica foi abordada como uma possibilidade educativa para os diferentes contextos. Nele, deu-se ênfase aos princípios da dimensão instrumental e à igualdade de diferenças, por considerá-los temas centrais deste estudo.

No capítulo 3, foram retratados os caminhos trilhados pela pesquisa, ou seja, a metodologia. Por último, apresentou-se a análise de dados de acordo com os elementos transformadores e os elementos excludentes, considerando-os aqueles elementos que potencializam as identidades e transformam os contextos e aqueles elementos que excluem os indivíduos ou negam seus direitos, respectivamente.

Como suporte deste estudo, utilizou-se a aprendizagem dialógica que se estabelece pelo diálogo que ocorre nas relações entre as pessoas ou entre as pessoas e as instituições; nessa perspectiva, os significados são construídos dentro de uma realidade social por meio das interações e não advindas de um sistema ou do interior das pessoas. Portanto, tanto o sistema quanto o interior (subjetivo) são criados com base nas interações (Aubert et al., 2008), o que possibilita a transformação dos contextos ou de situações.

Para embasar a pesquisa, utilizou-se a metodologia comunicativa, por possibilitar a produção de conhecimento científico com impactos sociais e por contribuir com a transformação da realidade por meio do diálogo e da ação no mundo e com os outros.

Acredita-se que essa metodologia firmada pela visão comunicativa da realidade se fez presente durante todo este estudo, na medida em que as mulheres participantes contribuíram e participaram ativamente de todo o processo e construção da pesquisa, seja na validação dos resultados compartilhados ao longo dos encontros, seja pela retomada dos diálogos e reflexões pertinentes a cada grupo de discussão comunicativo. Nesses momentos, as mulheres participantes e a pesquisadora juntas buscaram compreender a realidade e as temáticas discutidas, com a finalidade de transformar os contextos sociais.

Neste estudo, buscou-se compreender a possibilidade de que as diferentes identidades das mulheres negras possam ser respeitadas, independentemente da sua forma de ser e estar no mundo; considerando que o olhar para a identidade negra deve perpassar princípios que garantam o respeito ao diferente e a convivência respeitosa.

Viu-se também que a identidade da mulher negra perpassa a interseccionalidade de fatores como raça, gênero, classe, idade, escolaridade, entre outros. Ou seja, uma mulher negra pode ser mulher (gênero), ser negra (raça), ter 40 anos (idade), ter alta ou baixa escolaridade e pertencer a uma classe menos favorecida. Mas, mesmo assim, precisa ter seus direitos garantidos e a sua identidade de mulher negra respeitada; independentemente dessa intersecção ou de suas diferenças (Hirata, 2014 apud Coelho; Guedes; Dyonisio, 2022).

Nesse sentido, argumenta-se que a identidade da mulher negra é permeada pela diversidade e pela pluralidade nas formas de ser e estar; a grande questão é buscar a valorização dessa identidade, e que as mulheres negras alcancem os mesmos direitos das pessoas brancas e indígenas. Levando isso em consideração, a identidade negra, principalmente a identidade das mulheres negras, deve ser vista sob a ótica da igualdade de diferenças e da unidade na diversidade, tendo como parâmetro o respeito ao diferente, já que se trata de uma identidade muito diversa e marcada por questões atreladas ao povo negro.

Destaca-se que um dos objetivos consistiu compreender o papel da dimensão instrumental na vida das mulheres negras e o quanto o acesso a uma educação de qualidade pode fortalecer sua identidade e impactar gerações futuras. Com base nos resultados alcançados com a coleta dos dados referentes ao depoimento das três mulheres negras, ao alcançar uma educação de qualidade e ao se movimentar no ambiente acadêmico, as mulheres negras impactam e movimentam outras mulheres.

Com isso, pensar a dimensão intergeracional nesse contexto é justamente pensar a mulher negra como sendo referência de uma identidade positiva para as crianças negras ou como modelo de inspiração, o que impacta diretamente os meninos e meninas. Outro fator, observado nos dados indica que a mulher negra impacta também a vida de outras mulheres,

pois, como vimos, quando mulheres negras se movimentam pelos estudos, outras mulheres negras se sentem motivadas a buscar melhores condições de vida e de direitos, como o acesso à educação superior.

Nessa questão intergeracional, pelos dados das mulheres negras participantes, percebe-se que o acesso ao ensino superior e a aquisição de uma educação de qualidade reverbera nos contextos em que estão inseridas, seja no âmbito profissional ao incentivar e valorizar a identidade das crianças negras, seja na abertura de espaços para debater assuntos como racismo, diferenças de tons de pele, preconceitos entre outros, ou ainda, na inserção de modelos positivos de pessoas negras.

Com a análise dos dados e sua discussão, percebe-se também o impacto das questões intergeracionais, quando as mulheres negras participantes indicam que, ao se movimentarem, buscarem mobilidade social pelos estudos, elas se tornam modelos de referência para outras mulheres, encorajam outras pessoas a também lutarem pela garantia de direitos e melhores condições de vida, como acesso a uma educação de qualidade. Desta forma, acredita-se que as questões intergeracionais se validam dentro deste panorama, pois o avanço das mulheres negras influencia crianças e mulheres mais velhas.

Como resultados da pesquisa com as três mulheres participantes, identificou-se a necessidade de mudança nas práticas atribuídas ao contexto escolar (educação básica) quando o assunto permeia o racismo, o preconceito, a desigualdade e o silenciamento das crianças negras. O desafio está na educação básica, pois, pelos indicativos, é nessa etapa que a identidade negra é vista como negativa. Faz-se necessário também agir para transformar os ambientes hostis em ambientes mais seguros e de fortalecimento da constituição da identidade negra, tanto na escola quanto no meio social.

Os resultados também indicaram que a família e os amigos são redes de proteção e apoio, assim como a interação com grupos de estudos que se baseiam em conhecimentos científicos. Outro dado diz respeito à escola; segundo as mulheres participantes, uma educação de qualidade e o acesso ao ensino superior propiciam mobilidade social, fortalecimento e proteção na medida em que elas usam do conhecimento para lutar por seus direitos e na atuação contra as diferentes formas de racismo e desigualdades.

Identificou-se também que no ensino superior as mulheres negras enfrentam o sentimento de solidão, a falta de referência negra (professores, pesquisadores) e a baixa expectativa das outras pessoas, como professores e colegas.

Nesse campo, as participantes da pesquisa também relataram quanto que a negação do preconceito é fator que limita a ação no mundo e com os outros, e que a ausência de diálogo

nos diferentes espaços, as sutilezas do racismo e os estereótipos atribuídos às mulheres negras, assim como o silenciamento da sociedade, inviabiliza a luta contra o racismo e as desigualdades, portanto é necessário criar espaços para discussão de questões relacionadas ao povo negro, à cultura. Espaços em que ocorra uma verdadeira aceitação da diversidade.

Os resultados também apontam que a identidade negra é, sim, fortalecida pelo ensino superior e que esse espaço possibilita também que as pessoas se reconheçam enquanto negras e observem a sua negritude como positiva, firmando assim a dimensão instrumental como fundamental. Outro quesito é que o acesso a esse ambiente possibilita a elevação da autoestima das mulheres negras e seu empoderamento, assim, ao se movimentarem em sociedade, movimentam também outras mulheres, influenciam outras pessoas, inspiram.

De acordo com os resultados, o diálogo e a igualdade de diferenças também surgem como algo essencial para a valorização e construção positiva da identidade negra, sendo ferramentas de ação no mundo.

Para finalizar, é importante destacar que a coleta dos dados ocorreu junto a três mulheres negras que cursam ou cursaram o ensino superior, portanto os dados aqui encontrados foram obtidos mediante este estudo, demonstraram que a identidade da mulher negra é, sim, fortalecida no ambiente acadêmico, e que esse espaço gera a positividade da identidade e do reconhecer-se como negro, e que as diferenças são respeitadas e valorizadas. É possível compreender que a pesquisa apresenta determinados limites, mas esse fato não invalida seus resultados, muito pelo contrário, contribui e abre caminhos para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BELLINI, Daniela Mara Gouvêa. Violência contra mulheres nas universidades: contribuições da produção científica para sua superação (Scielo e Web of Science 2016 e 2017). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 137. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9942/BELLINI_Daniela_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 15 Out 2023.

BERGER, Peter L.LUCKMANN, Thomas P. **La construccion social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1996.

BRAGA, Fabiana M.; MELLO, Roseli R.; BACHEGA, Denise. **A unidade na diversidade em Paulo Freire: avanços para a transformação educacional**. Práxis Educativa,[S. l.], v. 16,p.1–21,2021.Disponívelem:<<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16597>>. Acesso em: 9 set. 2023

BRAGA. Fabiana M. **Comunidades de Aprendizagem: uma experiência única (Brasil e Espanha) na busca de democratização de ensino e melhor aprendizado de todos(as)**.Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em <<https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/tese-final-fabiana.pdf>> Acesso em 28 de Jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em Out. 2023.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). Atlas da violência 2024. Brasília: Ipea, FBSP, 2024.

CORREIA, Rosimara S. *Reflexões acerca dos sujeitos da EJA e abordagem das questões etnicorraciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CORREIA, Rosimara S. *Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2692/5646.pdf?sequence=1>>

COELHO, Marciele N.; GUEDES, Helenice A.M. de S; DYONISIO, Regina de Oliveira. **Diálogos com Paulo Freire: interseccionalidade, unidade na diversidade e igualdade de diferenças.** Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19322, p. 1-19, 2022

COELHO, Marciele N., CONSTANTINO, Francisca L., DYONISIO, Regina de O., **Educação antirracista: Transformação Social e Educativa em diferentes contextos** Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v.8, N.3, 2022, p.01-24. Disponível em <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/625/540>> Acesso em 19 Out. 2023

COELHO, Marciele N. **Memórias de Angola e vivências do Brasil: educação e diversidade étnica e racial.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CONSTANTINO, Francisca L. Uma busca na compreensão dos conceitos de identidade e de diversidade em periódicos e leis educacionais brasileiras, no período de 2004 a 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CONSTANTINO, F. L. **Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/625/540>> Acesso em 19 Out. 2023

CONSTANTINO, Francisca L. **Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341?show=full>> Acesso em 21 Out. 2023.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATAS. *Declaração e Programa de Ação de Durban.* 2001. Disponível em: <https://www.un.org/WCAR/durban.pdf>. Acesso em 22 set. 2024.

CUCHE, D. **Cultura e Identidade.** In: A noção de cultura nas ciências sociais. Trad: Viviane Ribeiro. EDUSC. 1998, p.175-220

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 133-151, Abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de Outubro de 2022

DYONISIO, Regina de O. **Feminismo negro: contribuições da pensadora bell hooks.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/625/540>>

Acesso em 28 Jan. 2022.

ELBOJ, Carmen S. et al. **Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación**. De esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L. C/Francesc Tárrega, 32-34.08027, Barcelona, 1ª edición: Noviembre 2002, 7ª reimpressão: Marzo de 2009.

FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras. El aprendizaje de la personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.1997.157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**.30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____.**Anotações sobre Unidade na Diversidade. In: Política e Educação**. 2ªed.,São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Carme. Comunidades de aprendizaje: de la segregación a la inclusión. Tesis de Doctoral. Universitat de Barcelona, 2004.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

GOMES. Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra**.3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GÓMEZ, A., RACIONERO, S. e SORDÉ, T. (2010). **Dez anos de metodologia crítica de comunicação**. International Journal of Qualitative Research , 3 (1), 17-43.

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

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. nº 14, mai-agosto, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 30 Jun 2022.

HOOKS, Bell. Teoria Feminista: **Da margem ao centro**. São Paulo: Editora Perspectiva. Coleção Palavras Negras, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 3ª edição.Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_notas_tecnicas.pdf> Acesso em Nov.2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 1ª edição.Rio de Janeiro: IBGE, 2018.Disponível em<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_notas_tecnicas.pdf> Acesso

em Out. 2024.

IPEA - Atlas da Violência v.2.7 - **Atlas da Violência 2020**. Ipea.gov.br. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 14 Abr. 2022.

IPEA. Informe MIR - Monitoramento e Avaliação, nº 2 - Edição Mulheres Negras. Brasília, DF: IPEA, Setembro de 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/informe-edicao-mulheres-negras.pdf>> Acesso em 10 de Set. 2024.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA. Educação e Treinamento da mulher. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_b_educacao_e_treinamento_da_mulher.pdf> Acesso em: 28 Jan. 2022.

LATORRE, MA. GÓMEZ, A. e ENGEL L. (2010). **Metodologia comunicativa crítica, transformação e inclusão social**. Temps d'Educação , (38), 153-165. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/49114189_Metodologia_comunicativa_critica_transformacio_i_inclusio_social> Acesso em 25 de Jan. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo, 5. ed. Atlas, 2003. p.310

LEAL, Halina. Feminismo Negro. [s.l.]: , [s.d.]. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2020/03/PDF-Feminismo-Negro.pdf>> Acesso em 14 Abr. 2021.

LIMA, M.; RIOS, F.; FRANÇA, D. **Articulando gênero e raça**: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, M. M. et al. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf> Acesso em 14 Abr. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. 5.ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

_____. **Negritude**: Usos e Sentidos, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNooesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. Revista Sociedade e Estado. Volume 28 Número 3 Setembro/Dezembro. 2013.

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso. Coerência Interna em Pesquisas em Psicologia e Contribuições à Educação: análise da produção no período de 2011-2015 no periódico Psicologia Escolar e Educacional. p.123. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2017

SEN, Amartya. **Identidade e violência**: a ilusão do destino. Trad. José Antonio Arantes. 1 ed. São Paulo: Iluminuras: Itáu Cultural, 2015. 208 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. In: A produção social da identidade e da diferença. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Charles. **As Fontes Do Self** - A Construção Da Identidade Moderna. 1989. Disponível

em <<https://pt.scribd.com/document/331972455/As-fontes-do-Self-A-construcao-da-identidade-e-moderna-pdf>> Acesso em 18 de Ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília, 2016. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/02/relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos.pdf>> Acesso em 18 de Ago. 2022.

VELOSO, Fernando A., FERREIRA, Sergio Guimarães. Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico. v.33, n.3, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual a cidade/Estado em que reside?
- 3) Você se identifica com alguma religião? Se sim, qual? Comente.
- 4) Sexo. Por favor, caso deseje, comente a forma como você reconhece sua própria identidade de gênero.
- 5) Formação (indique o maior nível de sua formação já concluída)
 - 5.1) Escreva o seu curso de formação específico (Exemplo: Licenciatura em Pedagogia). Se tiver mais de um, escreva todos.
- 6) Qual a sua função/atuação profissional atual? Para as professoras, há quanto tempo leciona? Qual o nível de atuação? Para as gestoras, há quanto tempo está na gestão? Este trabalho tem relação com o que estudou?
- 7) Comente um pouco sobre seu cotidiano, lazer e como define sua personalidade de modo a trazer elementos de como é ser mulher negra nesta sociedade? Se possível destaque aspectos que foram e são desafiadores para você e os que te fortaleceram e fortalecem e as redes de apoio que te auxiliaram no processo?
- 8) Comente um pouco sobre como foi sua infância e os elementos que te ajudaram ou não para sua identificação/afirmação enquanto criança negra? Você já ia para escola ou não? Em caso afirmativo, que elementos destaca desse período que te fortaleceram nesta identificação/afirmação? E que elementos não favoreciam? Em relação às práticas escolares, como foi sua vivência? Chega a destacar algum/a professor/a que te influenciou? Algum/a amigo/a? Algum/a outro agente educativo/a?
- 9) Comente um pouco sobre sua escolarização (educação básica) você estudou em escola pública, privada, filantrópica ou outros? Quais elementos destaca que te fortaleceram para sua identificação/afirmação enquanto criança negra? E os elementos que não foram favoráveis? Em relação às práticas escolares, como foi sua vivência? Chega a destacar algum/a professor/a que te influenciou? Algum/a amigo/a? Algum/a outro agente educativo/a?
- 10) A partir de que momento você decidiu cursar graduação, se envolver com o ambiente acadêmico? Como se deu essa iniciativa? Alguém ou algum fato específico te influenciou?
- 11) Na graduação, mestrado ou doutorado você estudou em instituições públicas ou privadas. Comente como foi o convívio e processo educativo durante esse período, destacando apoios, redes, etc.
- 12) O ambiente acadêmico contribuiu para sua identificação/afirmação enquanto mulher negra?

13) Quais aspectos considera importantes na questão da identificação da mulher negra e que sugestões a partir da sua trajetória indica para as escolas, professores, universidades etc.?

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de São Carlos(UFSCar)
Centro de Educação e Ciências Humanas(CECH)



Programa de Pós Graduação em Educação(PPGE)
Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa(NIASE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecemos que a presente pesquisa se pauta nos critérios estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016

Título da pesquisa: O fortalecimento da identidade da mulher negra: caminhos possíveis pela educação e seu impacto em uma perspectiva intergeracional

Mestranda/pesquisadora: Regina de Oliveira Dyonisio

Orientadora: Fabiana Marini Braga

1. Natureza da pesquisa: a sra/sr. está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada “O fortalecimento da identidade da mulher negra: caminhos possíveis pela educação e seu impacto em uma perspectiva intergeracional” ofertada remotamente, realizada pela mestranda Regina de Oliveira Dyonisio e orientada pela Profa. Dra. Fabiana Marini Braga, da Universidade Federal de São Carlos.

2.Objetivos da pesquisa: O objetivo da pesquisa é produzir conhecimento sobre o processo de escolarização das mulheres negras acadêmicas para o fortalecimento de sua identidade; visando os impactos intergeracionais e as contribuições para uma educação de qualidade.

E os objetivos específicos são:(I) Analisar as dimensões excludentes e transformadoras identificadas nos depoimentos das 4 mulheres negras acadêmicas no que se refere a sua formação escolar, a fim de compreender como estes elementos reverberam e potencializam a sua identidade enquanto mulher negra;(II) Evidenciar as contribuições do processo de escolarização das mulheres negras acadêmicas, assim como os impactos intergeracionais no âmbito educacional, principalmente no que tange ao fortalecimento da identidade das mulheres negras e as contribuições para uma educação de qualidade.

3. Participantes da pesquisa: Esta pesquisa envolve cerca de 4 participantes, com foco na mulher negra e acadêmica. Desta forma, a escolha das 4 participantes foi definida segundo a metodologia utilizada, que consistiu na entrevista em profundidade por possibilitar um diálogo mais profundo com o participante e com o tema escolhido; a outra técnica denominada grupo de discussão que tem como eixo central o diálogo igualitário, podendo favorecer as discussões estabelecidas. Outro ponto é que o grupo de discussão visa sempre os argumentos e não as posições que essas pessoas ocupam.

4. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra/sr permitirá que a pesquisadora Regina de Oliveira Dyonisio e sua orientadora Profa. Fabiana Marini Braga utilizem o conteúdo da entrevista em profundidade e do grupo de discussão como dados desta pesquisa. A sra/sr. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo e sem ter que explicar sua retirada desta. Cabe ressaltar também que a sra/sr. poderá se recusar a responder qualquer uma das questões previamente expostas. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5. A coleta de dados:A coleta de dados para a pesquisa, caso esteja de acordo em participar da mesma, será feita conforme apontado a seguir. Cabe informar que sua participação é voluntária.

Em virtude do contexto ocasionado pela pandemia do Covid-19 e pelo fato das participantes residirem em cidades diferentes, todos os procedimentos ocorrerão virtualmente. Os encontros virtuais serão realizados pela plataforma do Google Meet, plataforma já utilizada pela Universidade Federal de São Carlos(UFSCar). Os equipamentos necessários serão celulares, computadores ou algum eletrônico que tenha conexão com a internet. Os encontros serão gravados pela própria plataforma (Google Meet), sob a responsabilidade das pesquisadoras, posteriormente serão armazenados no Google Drive, podendo solicitar o acesso às gravações a qualquer momento se desejar. Após esse momento, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e a sua transcrição. Com a finalização da pesquisa, o material ficará sob guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após esse período serão excluídos garantindo o sigilo e direito de imagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa receberão um e-mail e WhatsApp com o link para os encontros. Importa destacar que os e-mails encaminhados aos participantes serão de forma individual, ou seja com um único remetente/destinatário.

6. Entrevista em profundidade: A técnica utilizada para coleta de dados consistirá na entrevista em profundidade por possibilitar uma melhor compreensão quanto ao tema escolhido, já que esse tipo de pesquisa trabalha com questões abertas, em que o participante poderá expressar seus pensamentos, crenças, atitudes e sensações na medida em que o entrevistador realiza as perguntas e conduz o momento. Nesse sentido, para dar início a entrevista e favorecer a aproximação entre pesquisador e participante, inicialmente a pesquisadora fará uma breve apresentação pessoal e de sua trajetória acadêmica. Em seguida, será solicitado que o participante se apresente. Após esse momento, daremos início as perguntas. A realização de cada Entrevista será de 1 hora e 30 minutos até 2 horas de duração e será individual. O encontro será definido conforme a disponibilidade de horário do pesquisador e do participante. O contato será feito por e-mail e WhatsApp.

7. Grupo de discussão: O grupo de discussão tem como eixo central o diálogo igualitário, visando sempre os argumentos e não as posições em que essas pessoas ocupam. Posto isto, o grupo de discussão será realizado com as 4 participantes; é relevante sinalizar que as participantes estarão em diferentes etapas do percurso acadêmico, sendo uma pessoa egressa do ensino superior, uma em fase final da graduação e uma da pós graduação (doutorado) e uma do mestrado.

Após as entrevistas, as pessoas serão convidadas a participar do grupo focal comunicativo online, com tema previamente exposto, no qual a pesquisadora lhes apresentará suas análises, dialogando sobre elas. A pesquisadora realizará a mediação deste.

Os encontros virtuais vão ser divididos por temas, e seguirá a seguinte sequência:

Grupo 1: experiências sobre as relações raciais durante o percurso acadêmico.

Grupo 2: Constituição da identidade negra e seu fortalecimento a partir da educação(ou seja do conhecimento acadêmico)

Grupo 3: O papel das mulheres negras na sociedade brasileira e a sua importância para as próximas gerações.

Os encontros para o grupo de discussão serão semanais, e a duração será de 1 hora à 1 hora e meia, definimos encontros não muito longos que possam ter intervalos regulares, e outros desejos que os participantes possam levantar ao longo dos encontros para buscarmos melhorias e sanar qualquer dificuldade como o cansaço. As pesquisadoras também estão abertas a novas propostas que possam ajudar os sujeitos participantes da pesquisa se necessário, visando sempre o bem estar dos mesmos.

8. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Esta pesquisa apresenta riscos minimizados, mas existentes como: desgaste físico, mental e/ou emocional; desprendimento de um tempo para servir à pesquisa, o que poderia ser utilizado para outro benefício pessoal da/o participante. Por tratar-se de um tema sensível, pode gerar desconforto e insegurança nas pessoas ao falarem. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

9. Confidencialidade: as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Apenas alguns dados serão divulgados na intenção de responder aos objetivos desta pesquisa. Todas as identidades das pessoas participantes serão preservadas.

10. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra/sr. não terá nenhum benefício direto. Como benefícios esta pesquisa pode contribuir com toda comunidade escolar da Universidade, uma vez que pode possibilitar uma discussão relevante sobre a temática do projeto, aprofundando assim os debates a respeito no contexto acadêmico. Um segundo benefício é que nos comprometemos a socializar os resultados e conclusões para os membros deste órgão público com a finalidade de elucidar diferentes ações que ocorrem na Universidade. A participação na pesquisa me proporcionará benefícios acadêmicos e pessoais, já que ao escutar com atenção e de forma acolhedora as participantes estarei aprendendo e dialogando junto com elas.

11. Pagamento: a sra/sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

12. Garantia de ressarcimento das despesas decorrentes: Embora a pesquisa tenha sua realização online, garante-se o ressarcimento de possíveis despesas, por exemplo, custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação virtual.

13. Indenização e/ou reparação de danos: Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação nesta pesquisa, poderá haver indenização conforme as leis vigentes no país. Em qualquer momento, caso me sentir emocionalmente vulnerável poderei solicitar à pesquisadora que seja encaminhado(a) ao atendimento psicológico oferecido pela UFSCar, com garantia de total sigilo tanto do encaminhamento, quanto de sua identidade.

14. Acesso aos resultados da pesquisa: Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos/às participantes em encontros previamente agendados, também pela plataforma Google Meet, conforme demanda dos/as participantes.

15. Anuência: Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

16. Envio do Termo: Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado como arquivo PDF para o e-mail de cada participante de forma individual, contendo as assinaturas das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

Nome do/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora
Regina de Oliveira Dyonisio

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da orientadora
Profa Dra Fabiana Marini Braga

CONTATOS:

Pesquisadora: Regina de Oliveira Dyonisio

E-mail: reginadyonizio@estudante.ufscar.br

Telefone: (16) 994 14 0305

Orientadora: Profa Dra Fabiana Marini Braga

E-mail: fabiana@ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa:

Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos - CEP 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Telefone: (16) 3351-9685



Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Regina de Oliveira Dyonisio, realizada em 27/05/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo (UFSCar)

Profa. Dra. Francisca de Lima Constantino (SME-Ribeirão Preto)

Profa. Dra. Rosimara Silva Correia (UFMS)