

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
HUMANA**

**JULIANA MOREIRA BORGES**

**“ELA NÃO TEM PAI, MAS TEM MÃE”:  
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE  
FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS NEGRAS**

**Belo Horizonte  
2022**

**JULIANA MOREIRA BORGES**

**“ELA NÃO TEM PAI, MAS TEM MÃE”:  
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE  
FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS NEGRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação e Formação Humana.

Linha de pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Belo Horizonte  
2022

B732e Borges, Juliana Moreira.  
"Ela não tem pai, mas tem mãe": [manuscrito] : educação e relações étnico-raciais sob a perspectiva de famílias monoparentais femininas negras /Juliana Moreira Borges. – 2022.  
180 f. : il., color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, 2022.

Orientadora: Daniela Oliveira Ramos dos Passos

Bibliografia: f. 162-170.

1. Gênero. 2. Educação. 3. Relações-étnicos-raciais. 4. Famílias monoparentais femininas negras. I. Passos, Daniela Oliveira Ramos dos. II. Título. III. Dissertação

CDD 370.19342  
CDU 37(81)

**JULIANA MOREIRA BORGES**

**“ELA NÃO TEM PAI, MAS TEM MÃE”: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE FAMÍLIAS MONOPARENTAIS  
FEMININAS NEGRAS**

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos  
(Orientadora)  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda  
Universidade Federal de Minas Gerais

*Dedico esta pesquisa à Dine e à Biju. As duas mulheres da minha vida que precisaram aprender a lidar com minhas ausências durante este processo. Biju, espero ser a sua antepassada de referência, assim como a Dine é a minha.*

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa nasceu no dia que eu me tornei mãe. Com o nascimento do meu filho brotaram também os questionamentos sobre o meu lugar na sociedade, minha solidão e as responsabilidades de formar um indivíduo. Então, obrigada, Vico, por me ensinar desde muito nova que maternidade vai para além de assistencialismos e cuidados. Com você aprendi sobre parceria e, durante o processo de pesquisa, seu suporte foi fundamental.

Biju, meu vulcãozinho de consciência crítica, dividir sua mãe com uma pesquisa não deve ter sido fácil e até durante a produção desta escrita você me motivava. Obrigada. Ver nascer de mim uma mulher com tamanha potência é satisfatório demais. Peço desculpas a ambos por levá-los por toda minha trajetória acadêmica, desde o ensino médio, e depois para as escolas em que trabalhei, para as palestras que assisti e por todo canto em que eu precisava estar. Mas ficava dividida entre o cuidar e me formar. Juntar as duas coisas sempre foi a saída e vocês foram a energia vital que me manteve no caminho. Entre um livro e uma mamada, chegamos aqui!

Esta pesquisa me mostrou que sem as mulheres que amparam umas às outras, não temos forças o bastante para lutar contra o patriarcalismo. Muitas foram as mulheres que me promoveram durante esta caminhada. Começo pela minha fortaleza, minha mãe. Dine você é gigante. Obrigada por me ajudar em mais uma batalha. Ao seu lado tudo será sempre mais leve, mais afável e alegre. Obrigada por conseguir me segurar, mesmo quando eu mostrava meus espinhos. Tia Arlete, obrigada por nunca me negar seu apoio.

Anne, obrigada por me apresentar tantos sentimentos desconhecidos e me possibilitar uma caminhada acadêmica mais leve.

Mary, sua capacidade de ser abrigo é enorme e eu agradeço pelos dias em que você me acolheu em sua imensidão de ser.

Sara, obrigada por ser mediadora do meu autoconhecimento e por me apresentar ao meu real tamanho. Seus incentivos por aceitação identitária e por investimento em trajetos mais confortáveis pavimentam um futuro com caminhos mais tranquilos.

Agradeço às minhas companheiras da EMEI que compreenderam, valorizaram e impulsionaram a minha trajetória acadêmica, muito obrigada, em especial à Junia, Zam, Fran, Gueguete, Dani, Thais, Fabi, Jana Magnólia, Poli e Lu.

Agradeço às professoras que compõem o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais de Belo Horizonte, em especial à Fabiola que viu nascer esta pesquisa desde o pré-projeto. Agradeço também à Mercês e Mara que incentivaram e inspiraram este caminho. O Núcleo é fundamental e os tensionamentos a partir de pesquisas como esta fomentam a relevância desta instituição que merece seguir formando professoras (es) antirracistas.

Dani, minha orientadora, fico pensando no quanto eu era uma pedra bruta quando iniciamos esta trajetória e na sua disposição em me fazer joia. Sororidade é uma palavra que você domina em suas ações cotidianas com maestria, apresentando um feminismo para além de conhecimento científico. Você soube domar minhas interpretações do mundo e me ajudou a transformá-las neste trabalho maravilhoso do qual eu me orgulho muito. Obrigada.

Para fechar o setor mulheres que me foram suporte, agradeço às sujeitas mais sedentas por educação igualitária e democrática que conheço. Às mães desta pesquisa, agradeço o empenho na escrita que tomou o tempo tão disputado de provedoras que denunciaram através da escrita suas principais mazelas.

Claro que não posso deixar de agradecer meus amigos. Começando pelos melhores que, por uma coincidência feliz, são também meus irmãos, Lucas e Mateus. Vocês dois são pilares tão importantes que chego a me emocionar. Obrigada por reafirmarem minhas escolhas, identidade e estarem perto em dias ruins e bons. Teu, obrigada pelos cafés que levava quando eu não podia descer por estar dentro deste processo. Quinhas, suas confortadoras e sábias palavras sempre me tranquilizaram em minhas buscas, desde a infância, durante a pesquisa elas me sustentaram.

Ao Bruno, agradeço por dividir comigo (da forma possível) a formação destes dois indivíduos. Não foi apenas uma vez que em meio ao caos eu gritei por socorro e fui acudida. Obrigada, Bruno, por ser companheiro mesmo depois de optarmos em trilhar caminhos diferentes. O percurso acadêmico no contexto de pandemia fez com que perdêssemos um elemento fundamental durante esta trajetória: a convivência.

Agradeço aos amigos que fiz e às pessoas que conheci, mesmo que de forma remota, e que fizeram parte da minha formação: professor Chico, professora Ana Paula Maleta, professora Cirlene, professor José Eustáquio, professora Ana Paula Andrade, professora Renata Garcia, Mari Cavaca, Ray, Mirna, Rafaela e Raquel. Da forma que foi possível, compartilhamos momentos de aprendizado e descobertas, agradeço por fazerem parte.

Alexandre Marini, obrigada pelos incentivos, pela escuta acolhedora e por ser este cara fantástico que impulsiona.

Dani Bruzi, obrigada por não se adaptar ao sistema e por me apresentar este ser crítico/sensível que você é.

Bruno da UEMG (seu telefone foi salvo assim e caso você não saiba, eu te trato assim quando não estamos perto), ter você me trouxe o conforto de não andar sozinha durante o trajeto. Juntos participamos de eventos, publicações, aulas e até conseguimos brindar o caos. Valeu.

Por fim, agradeço à minha ancestralidade por me antecederam nas trincheiras, em especial àquela de quem eu vi de perto "fertilizar o solo brasileiro com lágrimas e sangue" (NASCIMENTO, 2016 p. 57), além de suor. Vó Nair, obrigada por ser lugar de abrigo e afeto. Acho que é importante que você saiba que estamos conseguindo, apesar de tudo.

## RESUMO

Muitos são os atravessamentos que invadem a educação de uma criança em sua primeira infância, fase importante na configuração do indivíduo. Como responsáveis principais desta formação, encontram-se as mães. No caso desta pesquisa, mulheres negras que foram destinadas a serem a base da pirâmide social a partir dos marcadores coloniais. As sujeitas desta pesquisa se encontram em um lugar onde as vias interseccionais de gênero, raça e classe se cruzam, resultando em uma marginalização estruturante que pode reverberar na formação de suas crianças. O estudo a seguir pretende encontrar com esta mulher/mãe, imersa às opressões que rodeiam a sua realidade, evidenciar seus anseios e questionamentos, conhecer suas expectativas e identificar como ela, em meio à submissão, pode promover ao seu filho valor identitário via processo educativo. A escolha metodológica foi pela pesquisa afrodescendente e pretende-se que dela ecoe as vozes das mães pesquisadas. Para isto, o recurso metodológico principal são as escritas. Elas oportunizaram uma participação ativa das mães na escrita. Além disto, foi utilizado questionário responsável por traçar o perfil socioeconômico destas famílias pesquisadas. Os capítulos que compõem o bloco teórico desta dissertação discorrem acerca da mulher negra, no contexto brasileiro, desde a colonização; e sobre a monoparentalidade feminina negra e a sua relação com a educação, com ênfase na educação infantil. Dentro deste cenário interseccional, estas mães escrevem sobre os principais dificultadores da vida de mãe solo. Dentro de suas próprias resistências particulares e apontamentos educacionais, estas mães depositam na formação escolar uma perspectiva de futuro melhor para suas crianças.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Monoparentalidade feminina. Relações étnico-raciais. Interseccionalidade.

## **ABSTRACT**

Many crossings invade the children's education in early childhood, an essential phase in the configuration of the individual. Mothers are the principal responsible for this growth. In the case of this research, black women were destined to be the base of the social pyramid based on colonial markers. The subjects of this research find themselves in a place where the intersectional paths of gender, race, and class intersect, resulting in a structuring marginalization that can reverberate in the formation of their children. The research intended to meet the women/mothers immersed in the oppressions that surround their reality, highlight their anxieties and questions, know their expectations, and identify how they, amid submission, can promote their child's identity value through the educational process. The methodological choice was for Afro-descendant research, and the study intends to echo the women's voices surveyed. For this, the principal methodological resource is writing. It provided active participation of mothers in writing. In addition, a questionnaire was used to trace the socio-economic profile of the families. The theoretical chapters discuss the black woman, in the Brazilian context, since colonization and black female single parenthood and its relationship to education, emphasizing early childhood education. Within this intersectional scenario, the mothers write about their principal obstacles to being single mothers. Within their particular resistances and educational notes, these mothers place a perspective of a better future for their children in school education.

Keywords: Gender. Education. Female single parenthood. Ethnic-racial relations. Intersectionality.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Máscara de Anastácia .....	27
<b>Figura 2</b> – EMEI Itamarati em Santa Mônica (Belo Horizonte/MG) .....	68
<b>Figura 3</b> – Resultado das pesquisas por GTs da ANPed .....	83
<b>Figura 4</b> – Kit entregue às mães.....	106
<b>Figura 5</b> – Fragmento das escrevivências de Jéssica .....	107
<b>Figura 6</b> – Fragmento das escrevivências de Jéssica .....	109
<b>Figura 7</b> – Maria, Maria .....	112
<b>Figura 8</b> – Recepção Vanessa .....	121
<b>Figura 9</b> – Fragmentos das escrevivências de Marielle.....	126
<b>Figura 10</b> - Marielle, Mateus e o amamentar .....	129
<b>Figura 11</b> - Caderno Vanilza.....	134
<b>Figura 12</b> - Fragmentos das escrevivências de Vanilza .....	136
<b>Figura 13</b> - Fragmentos das escrevivências de Zaira .....	137

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Tabela de pesquisas da Anped por GT.....	83
<b>Tabela 2</b> – Condições de moradia das famílias pesquisadas .....	102
<b>Tabela 3</b> – Perfil profissional das mães pesquisadas .....	103
<b>Tabela 4</b> – Paternidade e responsabilidade afetiva e financeira .....	104

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 “E EU NÃO SOU UMA MULHER?” – CONTEXTUALIZANDO A MÃE NEGRA</b> .....	<b>25</b>
2.1 GUERREIRAS COLONIAIS .....	28
2.2 DESDOBRAMENTOS FEMININOS PÓS-COLONIAIS.....	34
<b>3 “NÃO CASEI E NÃO ESTOU DESCONTENTE” — AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS NEGRAS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO</b> .....	<b>49</b>
3.1 SOBRE A FAMÍLIA MONOPARENTAL .....	51
<b>3.1.1 Sobre a família monoparental: a legislação</b> .....	<b>54</b>
3.2 FAMÍLIA NEGRA E EDUCAÇÃO.....	60
<b>3.2.1 O eu, o outro e o nós: A educação infantil em foco</b> .....	<b>63</b>
3.3 FAMÍLIA E ESCOLA: UNIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	71
<b>4 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>81</b>
4.1 REVISÃO DA LITERATURA.....	81
4.2 ESCREVIVÊNCIAS COMO OPORTUNIDADE DE DECOLONIZAR O SABER.....	87
4.3 QUEM E ONDE: SUJEITAS E LOCAL DA PESQUISA .....	91
4.4 VENDA NOVA: O TERRITÓRIO DE ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS .	94
4.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	97
<b>5 “AS NOSSAS ESCRIVIVÊNCIAS NÃO PODEM SER LIDAS COMO HISTÓRIAS DE NINAR OS DA CASA GRANDE”</b> .....	<b>100</b>
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO.....	101
5.2 “PODE UM SUBALTERNO FALAR?” – AS SUJEITAS .....	105
<b>5.2.1 “Quando ele nasceu agradei por ter puxado o cabelo bom do pai” — Jéssica</b> .....	<b>107</b>
<b>5.2.2 “Ela não tem pai, mas tem mãe” — Maria</b> .....	<b>112</b>
<b>5.2.3 “Eu tinha a faca e o queijo na mão, mas a minha condição financeira não me permitia ir além” — Chica Da Silva</b> .....	<b>116</b>
<b>5.2.4 “A impressão que eu tenho é que tenho que provar que sou capaz duas vezes mais e nunca é o suficiente” — Vanessa</b> .....	<b>121</b>
<b>5.2.5 “Morria de medo de colocar mais uma mulher negra no mundo para sofrer” — Marielle</b> .....	<b>126</b>

5.2.6 Ausências também são parte do percurso do ser mulher/mãe— Elizabeth .....	132
5.2.7 “Sempre fui sozinha e nunca pude contar com ninguém” — Vanilza .....	134
5.2.8 Um brinde — Zaira .....	137
“LUGAR DE FALA”: MEMORIAL .....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
REFERÊNCIAS .....	162
ANEXOS .....	171

## 1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a identidade brasileira é representada por símbolos como o samba, a feijoada ou o futebol, que são marcadores da nossa cultura popular. Mas, talvez devêssemos repensar esta representatividade e elencar as mães negras solo como a personificação identitária brasileira. Esta importância se dá porque são elas os ventres geradores dos cidadãos brasileiros, uma vez que trata da maioria. A população do Brasil é composta por 51% das mulheres, destas 25% negras que lideram 38,7% dos lares brasileiros, estando elas diretamente ligadas com a formação de milhares de indivíduos<sup>1</sup>.

A pesquisa tem por finalidade apresentar como as mulheres/mães negras simbolizam uma coletividade educativa. Nesta relação entre subjetivo e objetivo, as intelectuais negras que se dedicam a este estudo produzem escritas contra-hegemônicas a partir do uso de vozes subalternas, na intenção de construir novos roteiros e novos cenários científicos. A pertinência desta pesquisa está justamente no contexto histórico estruturante desta família negra, que passou por um processo de subalternização e marginalização, havendo a necessidade de buscar nos últimos descendentes afro-brasileiros (por isso a escolha pela idade) uma compreensão maior sobre a educação racial, pela vertente das famílias monoparentais femininas.

Crianças estão em formação constante, a educação delas baseia-se na troca com os familiares e com o mundo que as cerca. Desde muito pequenas, elas têm contato com a herança étnico-racial do processo de colonização. E, diariamente, em minha vivência como professora da educação infantil pude perceber o quanto a discriminação pela cor da pele causa desconforto e falta de pertencimento da criança negra em seus espaços de convivência. O adulto, neste sentido, pode exercer uma participação ativa na mediação desta educação. No espaço escolar incentiva-se que práticas educativas antirracistas e decoloniais<sup>2</sup> sejam estimuladas. Sabendo que a educação da criança não se

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis no livro Estatísticas de Gênero do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

<sup>2</sup> Decolonialismo

é um termo que propõe uma perspectiva crítica e desconstruída de educação, questionando a colonização e os impactos dela como resultado social em suas diferentes vertentes. Propõe um diálogo crítico para além de racismos e sexismos vivenciados, propõe intervenções, acadêmicas

limita ao ambiente escolar, interroga-se sobre como ocorre esta educação racial e identitária para além dos muros da escola. A partir deste questionamento e de observações relacionadas ao impacto interseccional em comunidades periféricas, percebeu-se lacunas nas discriminações sociorraciais vivenciadas por estas crianças e o problema que mobiliza esta pesquisa reverberou:

Como uma mulher, líder de uma família monoparental feminina, contribui para a educação identitária de sua criança negra, levando em conta as intersecções de opressão?

O racismo na infância pode prejudicar o desenvolvimento da identidade étnico-racial. Inúmeras pesquisas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006; CAVALHEIRO, 2001; FAZZI, 2004; MUNANGA, 2004; ROSEMBERG, 1998; SILVA, 2005) demonstram como a escola é um ambiente hostil para o estudante negro, tanto no que se refere aos currículos, concepções pedagógicas e materiais didáticos, como nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos da escola. No ambiente escolar reitera-se a emergente necessidade de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para as professoras(es) e educadoras(es) da Educação Infantil. Diante desta necessidade, foi sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de incluir no currículo oficial das Redes de Ensino de todo país, pública e privada, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Pesquisas voltadas para o contexto escolar cresceram depois das leis 10639/03 e 11645/08<sup>3</sup>. E Almeida et al. (2018), em um estado da arte elaborado com base nos artigos apresentados na Revista Brasileira de Educação da ANPEd, com recorte que contempla as questões raciais no período de 1995 a 2015, alegam que “temos subsídios para afirmar que a criação do GE21 (2001) e do GT21 (2003) da ANPEd, assim como a homologação das leis nº 10639/2003

---

ou não, capazes de apresentar novas perspectivas e novas construções para além das atividades intelectuais, trata-se de consciência social e da compreensão de que estar à margem foi condição imposta pela herança colonial.

<sup>3</sup> A Lei Nº 11645, de 10 de março de 2008: “Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ” . Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 14 jan. 2021.

e nº1145/2008, influenciaram nos aspectos quantitativos e qualitativos na presença desta referida revista” (ALMEIDA et al., 2018, p. 19).

Durante a revisão literária, realizada a partir das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, foi percebido que a lei 10639/2003 segue mobilizando inúmeras pesquisas no meio acadêmico. Nesta análise, verificou-se que pesquisas voltadas para educação das relações étnico-raciais são elaboradas majoritariamente no âmbito escolar. Foram 16 pesquisas encontradas, destas 75% eram voltadas para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, e 41% destas tratavam da lei nº 10639/2003 (AMARAL 2015; AUGUSTO 2015; CARVALHO 2017; SILVA 2017; VANZUITA 2015). Das 16 pesquisas, apenas duas tratavam das questões raciais no campo familiar. Na oportunidade, encontrou-se diálogos que afirmam que a educação precisa ser conduzida de forma mais abrangente e coletiva, com o intuito de mover o pilar do racismo estrutural<sup>4</sup>. A pesquisa “A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife”, de Marília Silva Mendes, aponta que o caminho da busca por igualdade racial deve ser ampliado:

Os resultados evidenciaram que muito ainda poderá ser pesquisado dentro dessa temática como, por exemplo, buscar compreender melhor as representações das crianças negras e nesse contexto a relação entre a família e instituições educacionais. E ainda sobre identidade racial e o autoconceito e autoestima de crianças negras. Há ainda muito a ser feito, mas o caminho começou a ser trilhado e não podemos parar (MENDES, 2016, p. 13).

As lacunas se apresentam no cotidiano familiar e pretende-se somar valor às construções epistêmicas da área a partir deste estudo. Percebe-se que para agregar valor à educação destas crianças, muitas famílias negras ainda precisam ampliar as possibilidades de a criança construir sua identidade étnico-racial nos contextos não-escolares. Dentre o grupo de famílias há um recorte ainda mais excludente e selecionado como parte fundamental deste estudo, que é o das famílias monoparentais femininas negras. A monoparentalidade feminina

---

<sup>4</sup> Racismo estrutural é um termo usado para definir o racismo como “parte de um processo social”. Para Silvio Almeida: “A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica de uma sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 50). O conceito atribui à estrutura social a responsabilidade de comportamentos racistas perpetuados.

apresenta um formato de família onde mulheres conduzem sozinhas a dinâmica familiar. No Brasil, a questão racial ainda apresenta impacto em torno do formato de família de acordo com a raça. Pesquisas do IBGE apontam que as mulheres continuam as responsáveis pelos filhos, em sua maioria e a maior parcela de mulheres monoparentais continuam na periferia.

Em dez anos, de 2000 a 2010, o Censo destaca que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3% (IBGE, 2012).

O aumento de famílias monoparentais é maior nas regiões mais pobres do país; o modelo de casal com filhos tem valores máximos na região Sul, e o Nordeste, região mais pobre do país, é onde mais aumenta a participação das mulheres chefes de família (IBGE, 2012).

Assim, podemos perceber que os laços de família da população negra não foram estabelecidos de maneira igualitária e que existem intersecções de opressão onde a população negra encontra-se em lugar de desigualdade estrutural desde o período colonial. A solidão da mulher negra pode ser justificada por todas as questões que sustentam o racismo e a proposta deste estudo é: identificar como mulheres monoparentais, residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças com idade de 4 a 5 anos das EMElS da região de Venda Nova. Tal objetivo se subdivide em questões que tratam das vias que colocam esta mãe no lugar oprimido, apontando as principais questões que esta maternidade negra traz, como: compreender, na prática, as relações existentes entre educação, vulnerabilidade social e raça através da análise do perfil sócio/econômico das famílias pesquisadas e de seu cotidiano, enquanto moradores de áreas periféricas com baixo desenvolvimento social; especificar informações acerca da vida da mulher/mãe da periferia e os principais obstáculos cotidianos da família, e analisar como a monoparentalidade feminina pode contribuir (ou não) na construção identitária e educacional das crianças negras periféricas.

Para alcançar tais objetivos houve a necessidade de um levantamento bibliográfico com autoras(es) cujos estudos estejam voltados para a população negra, em especial a mulher, além da educação em áreas de vulnerabilidade social. Pretende-se uma seleção criteriosa das referências escolhidas, com o intuito destas obras terem identidade com os sujeitos da pesquisa. A metodologia

escolhida foi a qualitativa com etapas de construção que contribuirão para que estas mães tenham atuação direta na edificação da pesquisa. O processo passará por um questionário como filtro destas famílias, a fim de que o perfil selecionado seja de famílias monoparentais femininas negras e periféricas, uma vez que o estudo questiona esta família neste lugar de intersecção de opressões e concomitante a isso será proposto um processo de “escrevivências” como forma de comunicação ativa destas mulheres/mães dentro da pesquisa.

Talvez tenhamos certa ousadia nas expectativas das escrevivências, porque nasce de simplicidade, não deve mobilizar tanto as bases estruturais educativas. A exemplo de *Quarto de despejo*, escrito na humildade de Carolina de Jesus, não se deve desmerecer a potência do que é sutil. Ninguém sai de uma escrevivência do mesmo modo que iniciou. É uma estratégia de escrever a sociedade, mas sem usar outras lentes, escrita real pela ótica da verdade.

No intuito de construir um elo com o objeto de estudo, a proposta é usar a Metodologia Afrodescendente de Pesquisa, visto que esta privilegia a experiência da sujeita(o) pesquisadora(or) como parte do tema pesquisado e combate a neutralidade da pesquisa científica, como veremos adiante. Este formato de pesquisa poderá ser recebido com certa resistência visto que a neutralidade é consolidada em ambientes acadêmicos. Como Sueli Carneiro (2005) defende em sua tese de doutorado, o epistemicídio tem sido uma ferramenta eficaz para ratificar a suposta inabilidade intelectual da população negra, desvalorizando as pesquisadoras e pesquisadores negros que constantemente são resumidos como militantes, raivosos ou pouco acadêmicos.

A intenção em pesquisar o tema das relações étnico-raciais foi cogitada principalmente por presenciar a temática tanto nas escolas que atuo como docente quanto no Núcleo de Estudos das Relações étnico-raciais de Belo Horizonte<sup>5</sup> do qual faço parte. As indagações quanto a importância da pesquisa foram se concretizando a partir da revisão literária, onde foi possível perceber

---

<sup>5</sup> Na Rede Municipal de Educação, os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais são parte fundamental nos processos de formação como espaço colaborativo de discussões e proposições relativas à implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Nas agendas mensais de encontros (regionais, inter-regionais e vivências), tem se estabelecido um rico diálogo entre os saberes e as experiências trazidas do contexto escolar pelos(as) profissionais da Educação e aqueles provenientes dos movimentos sociais e da universidade. Disponível em: <http://etnicogenero.blogspot.com>. Acesso em: 06 nov. 2020.

um crescimento de trabalhos voltados para o tema das relações étnico-raciais, principalmente no contexto escolar e poucos trabalhos desta temática com foco na educação não escolar e familiar. Os fatores das associações de opressões vivenciadas por esta família a coloca em um lugar de interseccionalidade, e podem ser prejudiciais no processo formativo destes indivíduos.

A interseccionalidade vem neste sentido entender que, na fluidez das identidades mais marginalizadas, existem sobreposições de forças que subalternizam e é por isso que este termo se faz tão importante neste estudo. Porque encontra com as sujeitas destas opressões sobrepostas, a intenção de identificá-las, apresentando que algumas mães solas estão sim em um lugar ainda mais incômodo por suas opressões de raça e classe. O termo caminha por entre as vielas conhecidas pelos subalternos e está no cotidiano periférico. Partindo deste lugar analítico, propõe repensar as epistemes impostas pelo povo colonizado.

A metodologia de pesquisa elencada, pensada como lentes que podem nos capacitar a enxergar as formas de opressão e tentar combatê-las, é o estudo de uma metodologia afrodescendente, exatamente por abarcar as sujeitas desta pesquisa. Henrique Cunha Júnior (2006) apresenta esta proposta como uma atualização dos modos interpretativos eurocêntricos da ciência. O autor acredita que esta estratégia protagoniza o sujeito, reafirmando a sua pertinência identitária ancestral. Este modo de fazer pesquisa se propõe antagônica à neutralidade e à objetividade oriundas do pensamento científico, possibilitando interação entre pesquisa e sujeitas, em uma simbiose capaz de tecer diálogos de via de “mão dupla”. Posto isto, “o método de pesquisa da afrodescendência é para pesquisadores que são e vivem dentro de uma realidade na qual a opção política faz parte da identidade” (AKOTIRENE, 2020, p. 33). A proposta de pesquisa afrodescendente pode ser entendida como uma reformulação da pesquisa participante. A análise de fenômenos de expressão afrocêntrica suscita uma abordagem metodológica qualitativa que focaliza a formação de valores sociais, bem como a sua historicidade e o reconhecimento das bases teóricas africanas como princípios de ruptura com o tradicionalismo acadêmico (CUNHA JÚNIOR, 2006).

Pesquisas que usam o método afrodescendente dissertam com características próprias que fogem do formato estabelecido, dentre eles a

oposição à neutralidade. Quanto à neutralidade, Giovana Xavier relata que “a narrativa de uma ciência válida e legítima por ser neutra torna alvo de desconfiança e descrédito projetos acadêmicos que assumam o papel que a subjetividade desempenha na produção científica” (XAVIER, 2019, p. 91). O que é certificado por Conceição Evaristo como “escrevivências” pode ser descredibilizado pela academia por não manter o formato neutro. Giovana Xavier evidencia em suas escritas as suas críticas ao distanciamento imposto às produtoras(es) de conhecimento e ressalta que “esse tipo de visão colonizadora do conhecimento, sem sujeito, contribui para referendar, por omissão, medidas absurdas que desconsideram a educação como prioridade (XAVIER, 2019, p. 102).

A presente pesquisa se apresenta com um formato de pesquisa militante, assim sendo, ela atua de forma oposta à imparcialidade, mas busca apresentar os dados com transparência e respeito à comunidade acadêmica.

O termo pesquisa militante busca designar esse amplo espaço de produção de conhecimento orientado para a ação transformadora que busca aliar a reflexão crítica e teórica com a prática nas lutas populares em um processo multidirecional, articulando intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e organizações políticas, com os objetivos de fortalecer o protagonismo popular e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e solidária, livre de todas as opressões e dominações (VERSIANI; JAUMONT, 2016, p. 20).

Assim, o estudo propõe uma análise das famílias de crianças negras chefiadas por mulheres de áreas de vulnerabilidade da região de Venda Nova. Questionamentos acerca da atuação destas mulheres na condução e formação das crianças, principalmente da educação identitária, serão os norteadores do trabalho. Objetiva-se conhecer como é conduzida principalmente a educação no campo da identidade racial. Contudo, sabe-se que adentrar no contexto destas mulheres negras e periféricas acarreta outros questionamentos que fomentam um estudo mais profundo, sendo necessário apresentar durante a pesquisa indagações que envolvem o contexto periférico e o estado de mãe solo. Assim, vale lembrar que o principal questionamento passa pela condução da educação com enfoque nas questões raciais e identitárias.

Por um lado, as mães podem alimentar a opressão de suas filhas e seus filhos se os ensinar a acreditar na própria

inferioridade. Por outro, a relação entre mães e filhos pode servir como esfera privada na qual se aprendem culturas e formas cotidianas de resistência. Quando mães negras escravizadas ensinam as filhas e filhos a confiar em suas autodefinições e valorizar a si mesmos, elas lhe ofereciam uma ferramenta poderosa de resistência a opressão (COLLINS, 2019, p. 108).

Quando Carolina Maria de Jesus diz que “não tenho força física, mas as minhas palavras ferem mais do que espada. E as feridas são incicatrizáveis [...]” (JESUS, 2014, p. 43), ela nos leva à reflexão de que se mais carolinas se propuserem a usar das palavras como armas, a guerra decolonial e antirracista oportunizará maiores resultados, enfraquecendo a colonialidade que impera. São muitas, estão em todos os lados e precisam descobrir apenas o que Carolina descobriu: que a força dela não precisa ser física e que o mundo não possui escudo capaz de proteger a todos contra as verdades e saberes que compõem as mulheres negras.

O caminho dissertativo deste estudo foi dividido da seguinte maneira: O capítulo “E eu não sou uma mulher?” será destinado a explorar a vida da mulher negra em seu contexto histórico. Este capítulo ficará responsável por explorar as resistências vivenciadas pela mulher negra no período colonial, e em seguida haverá um desdobramento sobre a mulher negra brasileira da abolição até a atualidade, em suas mobilizações de resistência e avanços nos campos político, cultural, estético corpóreo e acadêmico. O capítulo “Não casei e não estou descontente: as famílias monoparentais femininas negras e sua relação com a educação” tem por objetivo elucidar sobre as mães solo e as famílias periféricas negras. Neste capítulo tratarei de explorar as famílias negras, compreendendo o diálogo destas famílias com as escolas. A educação e o processo decolonial e antirracista que pode vir a incentivar que nossas crianças pretas se percebam melhor na sociedade também será discutido. No capítulo “Trajetória de Investigação” eu faço um percurso metodológico explicativo sobre as estratégias metodológicas utilizadas durante a pesquisa, esmiuçando todos os setores como o campo, o território, as sujeitas e ferramentas metodológicas, no intuito de especificar e fundamentar a trajetória. O capítulo “As nossas escrituras não podem ser lidas como histórias de ninar os da Casa Grande” (talvez o maior) será destinado à análise dos dados obtidos. Neste momento serão apresentadas as contribuições mais importantes recebidas pelas escrituras destas

mulheres negras, em suas maiores conturbações sobre as suas vivências e a educação de seus filhos. Ficará a cargo deste capítulo também apresentar as sujeitas que participam desta pesquisa. A princípio falarei das características gerais, partindo da análise dos dados do questionário, e em seguida farei uma apresentação adequada de suas singularidades. Na intenção de apresentar a vinculação identitária que aproxima a autora deste estudo, foi construído um memorial onde a autora discorre sobre a sua formação pessoal e a sua concordância empática com a pesquisa. Como desfecho deste trabalho ou melhor, como forma de dialogar com as inquietudes apresentadas durante as narrativas, as considerações finais cumprem o papel de desenlace da pesquisa.

Nilma Lino Gomes (2018), ao tratar do processo de subalternização colonial, afirma que “a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo” (p. 227). Provocar uma fala que foi emudecida pode reconstruir o falso discurso de que “não temos praticamente nenhuma narrativa própria para contar” (CARVALHO, 2018, p. 89).

O projeto de nação construída sem a voz dos negros pode ser reformulado, para isto é necessário que a literatura negra comece a ganhar espaço respeitando a sua identidade. Este resgate e valorização de memórias apagadas pelo colonialismo que foram desvalorizadas pode instigar o pensamento crítico proposto por Freire e por outros pensadores que incentivam a decolonialidade. O presente estudo vem, neste sentido como possibilidade de resgate de histórias silenciadas, oportunizar que personagens atuais busquem na ancestralidade a história silenciada, oportunizando que as vozes emudecidas sejam ouvidas e que o passado e o presente tenham novas perspectivas educativas.

A prática de “escrever” pode promover a literatura negra, a cultura africana perdida e junto com esta ascensão epistemológica pode provocar denúncias e críticas construtivas à evolução social. As feridas tampadas por anos devem ser expostas e apresentadas à humanidade a partir dos relatos das mulheres negras que precisam alimentar suas famílias. Ninguém sai de uma escrevivência do mesmo modo que iniciou. É uma estratégia de escrever a sociedade, mas sem usar outras lentes, escrita real pela ótica da verdade. Este

é o propósito, que elas tragam informações e conhecimentos que ultrapassem os conhecimentos científicos tradicionais.

O estudo a seguir pretende encontrar com esta mulher/mãe, imersa nas opressões que rodeiam a sua realidade, evidenciar seus anseios e questionamentos, conhecer suas expectativas e identificar como ela, em meio à submissão, pode promover ao seu filho valor identitário via processo educativo. Esta pesquisa se faz muito pertinente, pois, além de apresentar a realidade de famílias negras e mobilizar questionamentos da educação que vão além da escola, procura promover também uma visão decolonial de epistemes negras desvalorizadas.

## 2 “E EU NÃO SOU UMA MULHER?” – CONTEXTUALIZANDO A MÃE NEGRA

Se pudéssemos selecionar uma trilha sonora para embalar esta pesquisa, dentre tantas opções disponibilizadas pelos artistas brasileiros que encontram melodias e versos nas vivências identitárias e resistentes da nossa história, escolheríamos “Maria, Maria” de Milton Nascimento<sup>6</sup>. Esta música dialoga com as mães deste estudo e com outras tantas espalhadas pelo país, que “precisam ter força, precisam ter raça, precisam ter gana sempre”. Sustentadas pelos sonhos e pela fé, elas driblam cotidianamente as adversidades interseccionadas, “de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta”. Assim, para iniciarmos a nossa conversa que tem como protagonistas as mães negras solo, há a necessidade de contextualizarmos a sua presença no cenário brasileiro a partir de uma retrospectiva histórica que pretende ampliar a compreensão sobre o lugar imposto a elas, bem como a sua relação com a educação. Esta “mulher que merece viver e amar como outra qualquer do planeta” está no Brasil e este território fundamentou sua existência desde o período colonial.

Ao iniciar a escrita deste capítulo, imaginamos que seria o mais admirável e comovente, em virtude de se tratar exatamente das histórias e conquistas da mulher negra. No entanto, o retrato da mulher negra no Brasil passou por muitos infortúnios, isto provocou certo desconforto durante a escrita, que provavelmente reverberará na leitura. Algo que de certo modo garante que as conquistas apresentadas trarão um sentimento que compartilhamos: orgulho da resistência presente em todos os momentos. Vale a reflexão sobre a importância feminina negra nas trincheiras que nos antecedem, para estarmos hoje, na condição de mulheres negras que atravessam um caminho menos árduo, usufruindo de maiores oportunidades.

Ao atracarem em solo brasileiro, os colonizadores portugueses trouxeram mais do que bagagens e corpos brancos, eles vieram carregados de costumes, práticas e crenças sistematizadas pelo patriarcado, pelo catolicismo e pelo

---

<sup>6</sup> A Música Maria, Maria de Milton Nascimento foi gravada pelo Clube da Esquina em 1978 e ficou muito conhecida na voz de Elis Regina, que gravou o sucesso em 1980 dentro do disco **Saudades do Brasil**. A letra da música diz respeito à mulher negra que mesmo diante de tantas dificuldades, Maria tem força, não desiste nunca. Disponível em: [www.letras.mus.br/blog/significado-da-musica-maria-maria](http://www.letras.mus.br/blog/significado-da-musica-maria-maria). Acesso em: 15 set. 2021.

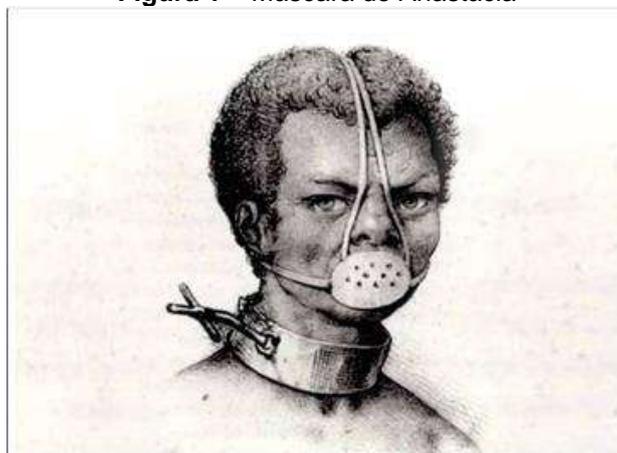
capitalismo europeus. Esta base combinada com a escravização resultaria na estrutura social brasileira que atribui à mulher negra lugar na base da pirâmide social brasileira. Como fundamentado por bell hooks (2020, p. 37), “o sexismo era parte integrante da ordem social e política trazida de terras europeias por colonizadores brancos e tinha a intenção de causar um impacto profundo no destino das mulheres escravizadas”. A lógica da dominação e do processo colonizador inclui a anulação da cultura presente e a imposição de uma cultura caracterizada como superior pelos invasores. No caso do Brasil, tanto a cultura indígena quanto a cultura africanas foram suprimidas. O projeto de apagamento da memória do colonizado objetiva-se em despi-lo do passado para que seja simplificado o processo dominador.

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS, 2010, p. 23).

Muitas estratégias foram usadas para ocultar existências outras que não as europeias. Emudecer as mulheres foi uma delas. A máscara de Anastácia (Figura 1) é um objeto que representa a tentativa de silenciamento das mulheres escravizadas neste período, uma vez que a fala é um poder, é uma maneira de ser. Anastácia foi sentenciada a usar a máscara por toda a vida, o simbolismo desta ação inclui todas as mulheres em uma tentativa de eterno apagamento e diz respeito à falta de direitos e de oportunidades da mulher negra. Como aponta Cláudia Miranda e Helena Maria Marques Araújo (2019, p. 387), “quem não fala, não existe, não decide, não participa, não está representado. Contar suas próprias histórias: essa tem sido uma das tarefas dos ‘outros’ inventados nos discursos coloniais”. Silenciar os negros foi um instrumento de anulação da cultura africana e provavelmente o sentido contrário a esta conduta passa por oportunizar que estas vozes sejam ouvidas. Além do silenciamento, a máscara impede que os bens dos senhores, como a cana ou o cacau fossem devorados pelos seus cultivadores. Neste sentido, o “sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste

caso: a ladra ou o ladrão violento, a bandida(o) indolente, maliciosa(o)” (KILOMBA, 2017, p. 37).

**Figura 1** – Máscara de Anastácia



Fonte: Wikipédia (2021).

As vivências ancestrais nos ensinaram que a mudez nunca foi uma tática de mudança do cenário, que busca o silenciamento como forma de manutenção do poder. Quando Audre Lorde diz que “as ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa-grande” (1979, s/p) ela reforça a importância de tensionar a construção identitária, na intenção de criar forças próprias para se libertar dos grilhões ainda presentes em toda a estrutura social. Resgatar as vivências passadas pode ser uma postura reativa à tentativa de emudecimento dos povos negros. Isto garante que haja mobilizações com respaldo de existências passadas, ou seja, não existe uma batalha atual, mas sim histórica e que teve início com o processo de colonização e escravização. A esperança vem justamente da população afro-brasileira e Conceição Evaristo reforça isto quando afirma que “nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” (XAVIER, 2019, p. 95).

Sabendo das heranças ancestrais positivas deixadas pela diáspora africana, bem como as consequências repulsivas da escravização, faz-se necessário contextualizar historicamente esta mulher negra que traz em suas características particulares resquícios da África. Assim, os próximos tópicos se dedicarão a dialogar com a mulher negra trazida à força para exercer trabalho escravo, assim como com as insurgências presentes nesta parcela da população até a atualidade.

## 2.1 GUERREIRAS COLONIAIS

O período colonial e o processo colonizador foram determinantes para a mulher negra e para formatar a estrutura brasileira. Arrancadas de sua origem africana e submetidas ao processo sub-humano dos navios “tumbeiros”, chegaram ao Brasil para trabalharem nas lavouras, nas casas e servirem seus senhores, sendo, em muitos casos, violentadas também sexualmente, “fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas e seu sangue” (NASCIMENTO, 2016, p. 57). Como parte do sistema escravocrata, sua figura era igualada a objetos desvalorizados, com funções de servir, cuidar e limpar. A hostilidade ao moldar a mulher negra para caber nos padrões da família branca tinha como um dos principais dirigentes a Igreja católica que, ignorando suas raízes e saberes, anulavam a existência da cultura afrodiaspórica impondo-lhes rituais religiosos de origem católica e comportamentos europeus. Do ponto de vista histórico, todas as vezes que nos deparamos com a mulher negra não imaginamos que os seus grilhões foram tirados (ao menos teoricamente) recentemente. Foram 388 anos de escravização e apenas 133 anos de liberdade. As marcas e consequências deste período ainda vão repercutir de forma penosa por algumas gerações e ainda será preciso muitas descendências de escravos libertos para que estas posições sociais sejam menos marcadas.

As mulheres assim como toda a população da diáspora africana tiveram que viver na resistência, de modo que a sua cultura escapasse das tentativas de apagamento. Como bem colocado por Abdias do Nascimento (2019, p. 71), “as insurreições negras se espalhavam por todo o território do país desde o começo da colonização e permaneceram até as vésperas da abolição em 1888”. As mulheres participaram tanto como suporte no ativismo cotidiano, como em potentes manifestações militantes, mostrando que sua força pode se dar tanto por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural (REIS; SILVA, 1989, p. 32), “quanto em grandes movimentos, enfraquecendo o regime escravista e colaborando com a abolição da escravidão”.

Esta resistência perseverou e as mulheres negras foram a sustentação necessária em muitas batalhas coletivas e individuais de um período em que a

resistência era o ato lícito da sobrevivência do corpo e da memória. Dentre as mulheres que colaboraram para o enfraquecimento da escravização, podemos citar duas que, usando diferentes métodos, alcançaram feitos até hoje lembrados. Dandara e Maria Firmino dos Reis. Dandara era a líder feminina do quilombo dos Palmares ao lado de Zumbi e juntos criaram um ambiente de refúgio para escravos fugitivos. Abdias do Nascimento (2016, p. 72) descreve este território como “a república dos Palmares, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos [...] cuja população se calcula chegou à casa dos trinta mil”. Dentre todos os aspectos marcantes desta comunidade, a mais impactante passa pela organização que “possuía um sistema de produção comunal e de trocas, sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstrou notável capacidade” (NASCIMENTO, 2016, p. 72). Dandara é lembrada por seus esforços na manutenção da comunidade com maior potência democrática firmada no Brasil. Guerreira, criou ao lado de Zumbi o maior aquilombamento, o quilombo de Palmares. Sua postura era de enfrentamento constante. “Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo e a eliminação dos inimigos” (ROCHA; ROCHA, 2019, p. 3). Esta forte líder é rememorada como aquela que lutou usando toda a sua força física com a capoeira e intelectual com estratégias de organização.

Ninguém sentia medo. Dandara havia se encarregado de acompanhar cada um deles, como técnica de fortalecimento mental, longas conversas e orientações estratégicas para quase todas as situações possíveis. As mulheres se espelhavam em Dandara e se consideravam preparadas para as batalhas; se sentiam unidas pela imagem da líder, refletidas umas nas outras (ARRAES, 2016, p. 103).

Vale ressaltar que nem todas as lutas eram/são com o corpo, algumas também eram/são intelectuais. Uma das primeiras escritoras brasileiras, Maria Firmina dos Reis (1822-1917), negra, professora e abolicionista a época, usava a narrativa de ficção como instrumento de intervenção política. Sua resistência era a escrita, onde criticava a realidade brasileira dentro do sistema escravocrata com posicionamentos antiescravistas. “É horrível lembrar que criaturas humanas

tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos” (REIS, 1859)<sup>7</sup>. Pode ser considerada pioneira nas “escrevivências”, uma vez que em suas narrativas a autora usava a escravização na construção de uma literatura contra-hegemônica. No conto “A escrava” (1887), em que se lê que “a escravidão é e sempre será um grande mal”, a autora não sabia, mas até hoje a população brasileira sofre consequências com o mal do processo escravocrata. Enternecedor saber que a primeira escritora brasileira era negra e, além disso, abolicionista. É possível ver fragmentos africanos presentes em cada detalhe das suas obras. Esta resistência que fez com que Maria Firmino escrevesse sobre as indisposições sociais colabora como registro documental de um período desumano aos africanos trazidos para o trabalho escravizado. Diferente do livro *Casa grande e Senzala*, em que Gilberto Freyre (1933) apresenta um protagonismo branco e com certa incoerência na realidade da diáspora negra. Através de seu livro, Freyre divulgou características das famílias brancas e seu modo de viver e das famílias negras escravizadas, que o autor descreve como sendo de participação passiva, criando no leitor a ideia de aceitação da condição de escravizado. O livro apresenta de forma romantizada as violências presentes na escravização, induzindo a crença de uma relação harmoniosa. A consequência dos registros de Freyre foi apresentada como meio de democratização racial. O autor aponta a invasão no corpo feminino (estupro) de forma deturpada, com aceitação da parte violentada, culpabilizando as mulheres por serem irresistíveis, quentes e depravadas. Vale lembrar que “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador” (NABUCO, 2000, p. 61), no caso, os filhos das pretas. Para além da brutalidade, Freyre diz da domesticação das escravas como uma forma de progressão, no contexto escravagista para a convivência na Casa Grande, ou seja, escravas que tinham bom comportamento e boa aparência conseguiam vaga para o trabalho doméstico em troca do trabalho na lavoura.

A igualdade imposta através da força de trabalho escravo que era do mesmo modo exigida para homens e mulheres negros para a manutenção do

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 14 out. 2020.

sistema é um ponto que merece análise. Esta equidade de gênero dos negros era diferente da logística das famílias brancas, que tinham os papéis de gênero bem estabelecidos. A população afrodiáspórica usou esta característica e acabou “transformando a igualdade negativa que emana da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo” (DAVIS, 2016, p. 30). Por isto se faz necessário pensar na libertação feminina de forma diferente das mulheres brancas, o feminismo negro, nesse sentido, vem colaborando para que o diálogo fundamentado nesta lógica se fortaleça. Porque quem as colocou neste lugar de maior opressão, não foram os seus companheiros negros, mas sim a classe dominante e opressora, a europeia. Não foi dado à mulher negra a oportunidade de escolher se ela gostaria de se dedicar à maternidade e aos serviços domésticos. Ao contrário, sabemos que “a mulher escrava era antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para o seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa” (STAMPP, 1956, p. 343). Esta condição gerou inúmeras consequências ainda presentes em nossa sociedade. Desde então o corpo da mulher negra não era o escolhido para amar, casar, cuidar.

Na fazenda a que me refiro, as mulheres que tinham bebês em fase de amamentação sofriam muito quando suas mamas enchiam de leite, enquanto as crianças ficavam em casa. Por isso elas não conseguiam acompanhar o ritmo dos outros: vi o feitor espancá-las com o chicote de couro cru até que sangue e leite escorressem, misturados, de suas mamas (DAVIS, 2016, p. 26).

Mesmo com a igualdade proposta no intuito de gerar lucro com ambos os sexos, o corpo feminino carregava o fardo de ser o corpo gerador de mão de obra e usado para a satisfação de seu senhor. Assim, a mulher negra escrava, além das outras formas de opressão, vivenciava o estupro, o que deve ser visto como uma violência a mais, além das físicas e emocionais, experienciadas pelo homem negro. Analisando a condição interseccional que posiciona a mulher negra em um lugar de maior subalternização devido ao peso do gênero, além de raça e classe que também são sofridos pelo homem, podemos afirmar que a mulher escravizada estava em um lugar de maior humilhação. Muitas questões envolvem o peso deste estupro, as análises passam pela simples satisfação e

prazer físico do senhor de engenho, até como forma de imposição e manutenção de poder. A escritora bell hooks trata este comportamento violento como uma prática de exercitar o poder branco, “o objetivo político desse estupro categórico de mulheres negras por homens brancos era obter absoluta submissão e obediência à ordem imperialista branca” (2020, p. 54). Angela Davis (*apud* hooks, 2020, p. 55) direciona seu discurso com uma explicação aproximada, quando aponta que o estupro não é apenas para satisfação dos homens brancos, mas era um método de terrorismo institucionalizado que tinha como objetivo desmoralizar e desumanizar as mulheres negras.

Este discurso reaviva uma prática comum das mulheres escravizadas do período colonial: o aborto ou o infanticídio como forma de resistência. Pensando em como seria pôr no mundo pessoas destinadas a sofrer no sistema escravocrata, esta mãe abortava ou matava o próprio filho recém-nascido que muitas vezes era fruto de estupro. Este comportamento abarcava muitas configurações de antagonismo, da mãe que se recusava a repor a mão de obra com sua descendência, ou por não desejar dar o seio ao filho do senhor (escravas eram também usadas como amas de leite), ou ainda para que seu filho não sofresse o cativo e as violências físicas da escravização, ou ainda por não querer que elas sofram com os estupros (quando do sexo feminino). Sempre na tentativa de defender seus rebentos dos infortúnios de ser quem são.

[...] tiveram atos que foram realizados majoritariamente ou exclusivamente por mulheres, a exemplo do aborto. Até porque, retirar a própria vida ou a vida de um filho, além de se efetivar como subtração de lucros dos exploradores da mão de obra escrava, representava um complexo exercício de enfrentamento a um sistema violento que negava a humanidade deste grupo devido à sua condição de gênero e raça. Essas práticas de resistência foram constantes (SANTOS, 2006, p. 22).

No que se refere à questão materna, a rebeldia das mulheres escravizadas foi potencializada a partir da lei Eusébio de Queirós que proibia o tráfico de negros ao Brasil<sup>8</sup>, importante passo no processo de abolição, a lei

---

<sup>8</sup> A Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de->

jogou nos ombros das escravizadas a responsabilidade de continuar com a linhagem escravista, assim seus corpos eram controlados mais uma vez para a manutenção do sistema escravocrata. Este período possivelmente sobrecarregou as mulheres negras uma vez que “os proprietários buscavam garantir que suas ‘reprodutoras’ dessem à luz tantas vezes quanto fossem biologicamente possíveis” (DAVIS, 2016, p. 11). Máquinas de manutenção do sistema, estas mulheres, “aos olhos de seus proprietários, não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo” (DAVIS, 2016, p. 19).

O fim do tráfico de escravizados colocou a mulher negra como principal responsável pela manutenção da escravidão, ou seja, além de produtoras no sistema de trabalho compulsório, como reprodutoras da escravidão através do princípio do parto segue o ventre (HAACK, 2019, p. 4).

O corpo feminino negro sofreu os impactos violentos diretos de sua condição e o sistema foi capaz de impor limites para marginalizá-las ainda mais. Educação foi uma forma de violência epistêmica e segregacionista no período colonial e imperial, onde estas mulheres negras não tiveram seu espaço garantido no ambiente escolástico. Em 1827 houve um avanço brasileiro no campo educacional principalmente para a classe média “que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos ‘países cultos’” (MARTINS, 1990, p. 324). Portanto, com a intenção de promover ascensão social no campo da instrução, foi estabelecida a lei de 15 de outubro de 1827<sup>9</sup> que legalizou as primeiras escolas de letras para meninos e meninas, em seu decreto oficial: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. No entanto, entre os cidadãos estavam excluídos os escravos. Em 1834, o ato adicional na constituição, considerado um “marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira” (CASTANHA, 2016, p. 174) definia qual perfil de alunos poderia frequentar a

---

queiroz#:~:text=A%20lei%20n.,tr%C3%A1fico%20de%20africanos%20no%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 10 maio 2021.

<sup>9</sup> A Lei de 5 de outubro de 1827 ordena que sejam criadas escolas em toda cidade, vila e lugares mais populosos do império. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1m/L1m-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1m/L1m-15-10-1827.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

escola “a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde [...] e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre)” (BARROS, 2016). Percebemos que a mulher negra carrega a intersecção de gênero e raça como dificultador dos acessos. Se neste período era marginalizada por raça e gênero, isto ainda reverbera na presença feminina negra — e falta dela — em ambientes de poder, já que está em menor proporção.

Pensar a decolonialidade para além das atividades acadêmicas trata-se de consciência social e da compreensão de que estar à margem foi condição imposta pela herança colonial. Aníbal Quijano (2000) define o processo colonial e a estrutura estabelecida pelo sistema escravocrata como “colonialidade do poder”. A colonialidade do poder corresponde aos poderes firmados pelo processo colonial e que ficaram estabelecidos mesmo depois da libertação dos escravos. Quijano (2000) propõe que a colonialidade se reproduz em uma “tripla ramificação: do poder, de saber e do ser”. Para o autor, “raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI” (QUIJANO, 2000, p. 342). Pensando de forma estrutural, é fácil compreender o lugar destinado à mulher negra brasileira, que é posto desde que os negros foram associados ao trabalho servil. Este período que acabou moldando todo o sistema brasileiro findou e deixou marcas e características na população negra, principalmente na mulher que precisou ser ainda mais forte para manter a sua e a vida e de sua família. Esta mulher que agora é liberta também se encontra abandonada.

## 2.2 DESDOBRAMENTOS FEMININOS PÓS-COLONIAIS

O período colonial, como afirmamos anteriormente, pode também ser dito como definidor para a estruturação social do Brasil. Sueli Carneiro (2017, s/p) sustenta esta afirmativa quando diz que “no topo da pirâmide temos uma hegemonia branca e nas bases uma maioria negra. Então raça estrutura classe no Brasil”. Silvio Almeida (2016, p. 107) contribui alegando que “a formação das classes sociais é racialmente orientada e a constituição social das raças é economicamente determinada. Racismo e capitalismo não podem ser compreendidos separadamente”. Dentro desta realidade é possível afirmar que gênero, raça e classe são eixos indissociáveis dentro da realidade brasileira,

estando nos ombros da mulher negra o peso desta pirâmide. Certamente, as insurgências reverberarão a partir de mobilizações e a ampliação do movimento negro que incitaram mudanças nos cenários político-social do país.

O período de escravização durou até 1888 e quando a população negra foi liberta, estava inserida em um sistema segregacionista que planejava exterminar os rastros da diáspora africana de inúmeras formas, inclusive pelo discurso de igualdade. Neste panorama, as mulheres passaram a viver uma nova situação: o desemprego, a prostituição e a marginalidade. Em seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, Nascimento (2016) apresenta o atual lugar destinado à mulher negra, consequência do período escravocrata.

O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

Destarte, vale ressaltar que no Brasil não foram criadas possibilidades de subsistência para a população negra, parcela que foi liberta, antes pelo contrário. Os/as negros/as se viram abandonados e perseguidos. Para a mulher negra, neste cenário de descaso social, a sua única ferramenta de trabalho era o seu corpo. Não foram criadas políticas públicas de amparo ao negro liberto da escravização e sim leis de controle deste corpo negro. Sucedendo a Lei Áurea (1888)<sup>10</sup> e como forma de monitoramento e varredura da população negra para as margens da sociedade foi criado o segundo código penal em 1890, um documento que auxiliava na manutenção dos crimes de racismo e sexismo do Estado para com a população afrodiáspórica. O código decretou como ilegal a vadiagem e o exercício da capoeiragem<sup>11</sup>. Sustentado pelo discurso da moral e dos bons costumes, o decreto foi elaborado já pensando em seus réus, uma vez

---

<sup>10</sup> A lei Áurea declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

<sup>11</sup> Código Penal de 1890 (Dec. Nº. 847, de 11 de outubro de 1890) Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes: Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal.

que a condição de mendicância e desocupação foram exatamente as condições imputadas à população negra que ergueu o país. O incessante movimento de apagamento da cultura da diáspora africana ficava evidenciado neste código penal. Por vezes, “abordagens violentas da polícia marcaram a proibição da lavagem da igreja do Bonfim, os batuques e cultos do candomblé, as vendagens e toda e qualquer estratégia de trabalho desenvolvido pela mulher negra em Salvador” (AKOTIRENE, 2020, p. 46). Resumindo, a lógica era assim: quando não tinha seus parceiros e filhos apreendidos pela justiça, eram as mulheres negras as prisioneiras. Isso soa contemporâneo?

Era evidente que para o Estado existia uma mancha negra no país que precisava ser controlada, expulsa e embranquecida. As ações penais fizeram parte do apagamento cultural e populacional e como incentivo ao branqueamento da população, a ação propulsora mais incentivada era o uso do corpo da mulher negra por homens brancos. Na intenção de clarear a população brasileira, as mulheres negras eram estupradas dando origem a uma categoria mestiça. O que para a população ariana era visto como embranquecimento, Abdias do Nascimento aponta como genocídio (farei um aprofundamento quanto a projeto de embranquecimento da população)

O processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra foi erguido, como um fenômeno de puro e simples genocídio. Apagamento da parcela negra que causava os desconfortos das pessoas de bem. O problema seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente (NASCIMENTO, 2016, p. 84).

A voz da mulher continuou a ser calada durante muito tempo e a educação, que poderia ser usada para entrada no mercado de trabalho, continuou sendo um impedimento a esta classe. Havia um movimento de escolarização no período noturno com o propósito de civilizar a população liberta. Mas atentem-se para o horário, ofertar o horário noturno, oposto ao da classe branca é justamente uma forma de segregar e dificultar o acesso, uma vez que estas eram trabalhadoras durante o dia.

Tal condição [trabalhadores] pode nos levar a pensar numa preocupação com o disciplinamento dessa mão-de-obra para o trabalho regular, temporalizado, repetitivo, em processo de

desenvolvimento nos espaços urbanos. Desenvolvimento este que cria novas exigências para os trabalhadores entre elas, a escolarização que também pode ser compreendida como dispositivo complementar para preencher o chamado tempo livre, como forma de combate aos riscos da chamada 'vadiagem' (COSTA, 2006, p. 5013).

A situação de estudar depois de um dia de trabalho ainda hoje é a realidade de muitas mulheres negras, que deixam de seguir o caminho da educação por não conseguirem enfrentar esta tripla jornada de mãe, trabalhadora e estudante. A falta que fez uma política educativa de suporte à população negra refletiu durante muitos anos no impedimento ao acesso escolar. A meritocracia como conhecemos hoje pesa nos ombros da população negra há décadas e as iniciativas de incentivo à inserção à ambiência escolar como a Lei 12.711/2012<sup>12</sup> e de valorização cultural e identitária como a Lei 10639/03<sup>13</sup> constroem uma ponte de acessibilidade e pertencimento destas pessoas que começam a trilhar um caminho diferente dos seus antepassados.

O avanço educacional e epistemológico da população negra teve participação ativa do movimento negro. O movimento negro foram todas as manifestações políticas presentes desde a colonização com a resistência da população negra e que foi fortalecida a partir da década de 1970. Importante ressaltar aqui a atuação de inúmeros movimentos negros<sup>14</sup> durante a ditadura militar tensionando medidas pertinentes na constituição de 1988. Nilma Lino Gomes define o movimento Negro como “um ator coletivo e político, constituído

---

<sup>12</sup> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>13</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 20 maio 2021.

<sup>14</sup> Cabe aqui evidenciar a “efervescência do Movimento Negro durante a ditadura militar”. Osmundo Pinho (2003) nos alerta para a existência de diversos grupos em diferentes lugares do país. No Rio Grande do Sul destaca-se o grupo Palmares, em Campinas o grupo Evolução, fundado por Thereza Santos e Eduardo Oliveira (1971). Cita também o Festival comunitário Negro Zumbi (Feconezu) que existe desde 1987 em São Paulo, o Movimento Negro Unificado (MNU) fundado em 1978 em São Paulo, e de caráter nacional o Instituto de Pesquisas e estudos afro-brasileiros (Ipeafro), fundado em 1980 em São Paulo, o Instituto de Pesquisas de Cultura Negra (IPCN) no Rio de Janeiro, a Sociedade de Estudo de Cultura Negra no Brasil (Secneb), entre outros.

por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e culturais) distribuídos nas cinco regiões do país” (GOMES, 2017).

De acordo com Gomes (2012, p. 740), o Movimento Negro contribuiu para mudanças nas políticas educacionais, reformulando os currículos com a implantação da Lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Vivemos o que Giovana Xavier chama de “primeiras da família”, em grande parte de famílias negras reverberará este discurso de inauguração no nicho acadêmico.

As mulheres negras representam 24,4% dos 51,5 da população feminina e 80% das trabalhadoras domésticas. O fato é que elas ainda estão, em sua maioria, nos lares brancos cuidando de suas famílias, enquanto os brancos lideram em protagonismo acadêmico e literário, são 84% dos professores universitários, e apenas 6% dos autores negros chegam às prateleiras das livrarias (XAVIER, 2019). Como bem lembra Grada Kilomba (2019, p. 34), “não estamos lidando com uma coexistência pacífica de palavras, mas com uma hierarquia violenta, que define quem pode falar e quem pode produzir conhecimentos”.

O período colonial e imperial colaborou para a construção da objetificação do corpo da mulher negra. Em seu artigo *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1983), Lélia Gonzales explana sobre este duplo fenômeno em nossa sociedade, responsável por estabelecer os lugares atribuídos a mulher negra: Doméstica e a mulata<sup>15</sup>. O carnaval é uma manifestação simbólica que colabora para a democracia racial, uma vez que as mulatas são tratadas como as rainhas do território, verdadeiras “Cinderelas do asfalto”. No período carnavalesco o corpo desejado é o da mulher negra, que em algumas vezes é representado como fantasias carnavalescas, a famosa “nega maluca”. Ser desejada, no entanto, não é sinônimo de ser amada e não representa muito além de uma erotização do corpo negro, comum também nos corpos masculinos. Esta erotização e fetiche pela população negra não passa deste campo emblemático do prazer físico, distanciando do campo do afeto, porque assim como no período

---

<sup>15</sup> O termo mulata é usado por Lélia Gonzales (1983) definindo a mestiçagem e a mulher de corpo atraente e cobiçado, algo equivalente ao “Mulata tipo exportação”. Recentemente estudos apontaram que o conteúdo da expressão tem origem na palavra mula (que é a mistura de cavalo com jumenta ou vice-versa), isto embute na palavra teor racista e seu uso precisa ser repensado no vocabulário brasileiro.

colonial “concubinação tudo bem; mas casamento é demais” (GONZALES, 1983, p. 229).

Por isto, estas mesmas pessoas que desejam os corpos negros no carnaval oferecem o elevador de serviço no cotidiano, pensando que:

o lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis situadas nos mais belos recantos da cidade [...] enquanto do negro é o oposto evidentemente: das senzalas às favelas, cortiços, invasões, alagados, conjuntos habitacionais (GONZALES, 1983, p. 232).

Com esta análise feita por Lélia Gonzales, sobre os espaços destinados às mulheres negras, vale lembrar que as barreiras educacionais contribuem para a manutenção destes lugares.

É importante dizer que o corpo negro no lugar de poder causa estranhamento exatamente porque os espaços sempre foram categoricamente definidos. Angela Davis (2016) frisa bem estas definições quando diz que “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe”. Felizmente, a expansão na ocupação destes espaços vem acontecendo, mesmo que lentamente, e é claro que as políticas públicas foram importantes neste processo gradativo. O poder político tem sido fundamental na movimentação destas bases estruturais e o primeiro passo para este avanço foi o direito de participar ativamente da maior manifestação da cidadania popular, o voto. As pessoas negras tiveram direito à escolha de seu representante governamental tardiamente, em 1934<sup>16</sup>, ou seja, negros foram inseridos no processo democrático da nossa sociedade há apenas 84 anos. Antes disto, não sendo eleitores, pouco se pensava estratégias de reparação ou de suporte à população da diáspora africana. O direito ao voto veio para a população negra concomitantemente que para as mulheres, assim as mulheres negras também puderam exercer este direito, desde que alfabetizadas. Este primeiro passo de inserção da mulher na democracia mostrou que ser atuante neste campo era

---

<sup>16</sup> Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Art. 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

fundamental para a representatividade e conquistas na República Federativa do Brasil.

Assim que o avanço na política foi iniciado, a partir do poder do voto, houve um primeiro passo para a mulher negra e em 1935 Antonieta de Barros ocupou o prestigioso espaço de primeira deputada negra do Brasil. Ocupar este espaço de poder e decisões foi muito importante, exatamente pela representatividade de sua origem. Antonieta era filha de uma família negra monoparental, sua mãe era uma escrava liberta e Antonieta estudou por incentivo de um amigo da família que acreditava em seu potencial e arcou com os custos deste estudo. Logo que se formou na “escola normal”<sup>23</sup> se tornou professora e colunista. Utópica em suas escritas, usava o termo IDEAL em letras maiúsculas, sua redação era composta por emblemáticas críticas à educação brasileira e à importância da alfabetização da população empobrecida. Isto porque as pessoas mais pobres continuavam impedidas do exercício democrático do voto, pois, elas configuravam entre as grandes parcelas da população, tanto feminina e quanto masculina, que eram analfabetas. Apenas em 1985 conquistaram o direito efetivo de votar<sup>17</sup>. Neste universo vale pensar que, entre os analfabetos, a superioridade numérica, incontestavelmente, encontrava-se entre mulheres e negros, ou mulheres negras (BESTER, 1997).

Em 1932, antes de alcançar o cargo de deputada, Antonieta queria investir em sua caminhada acadêmica e pretendia iniciar uma graduação, mas a única faculdade de direito era exclusiva para homens. Seu posicionamento crítico ao patriarcado sempre foi uma de suas características pontuais: “inferior aos próprios irracionais, doméstica e domesticada, se contentará, eternamente em constituir a mais sacrificada metade do gênero humano?” (ANTONIETA DE BARROS, Jornal da república de 15/04/1934). A sua candidatura se constituiu por uma fala inflamada sobre a educação e a sua origem de mulher negra periférica. Sobre a candidatura de Antonieta de Barros, os jornais publicavam: “a sua inclusão na chapa pelo Partido Liberal Catarinense foi, incontestavelmente, a maior conquista até hoje assinalada pelo feminismo em nossa terra [...]” (Jornal

---

<sup>17</sup> Emenda constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Permite que pessoas analfabetas exerçam o direito ao voto. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc25-85.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc25-85.htm#art1). Acesso em: 20 maio 2021.

A Gazeta, 03/04/1935). Das maiores contribuições desta deputada no cenário político está a implementação do dia 15 de outubro como sendo o dia o professor. A escolha da data faz referência ao decreto de Dom Pedro I que instalou no Brasil as Escolas de Primeiras Letras neste mesmo dia no ano de 1827. Vale ressaltar que o movimento do feminismo negro no Brasil teve início no final da década de 1970, no entanto, a mulher negra já protagonizava lutas feministas, influenciadas pela figura de Antonieta de Barros.

Foi neste cenário de manifestações políticas da década de 1930 que as primeiras mudanças começaram a acontecer em prol da população da diáspora africana. Claro que não devemos romantizar as lutas que foram impulsionadas pela opressão de uma classe hegemônica que operou em abuso do corpo negro, mas se faz importante enfatizar que a bases podem ser abaladas a partir de movimentos sociais e políticos. As mobilizações aconteciam e eram canalizadas principalmente pela chamada imprensa negra<sup>18</sup>, antes mesmo da abolição, eram os abolicionistas literários.

As inquietudes desta parcela da população foram fortemente marcadas com a criação de um movimento negro com deliberações mais evidenciadas: A Frente Negra Brasileira. A FNB criada em 1931 tinha como objetivo “conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira” (LEITE, 2017). A instituição era uma ferramenta potente que capacitava a população negra no combate ao racismo, uma vez que existiam em sua logística cursos de formações políticas e socioeducativas. Mas e as mulheres, como era a sua participação neste movimento? Segundo o antigo ativista Francisco Lucrécio (1989 p. 37), elas "eram mais assíduas na luta em favor do negro, de forma que na Frente [Negra] a maior parte eram de mulheres. Era um contingente muito grande, eram elas que faziam todo movimento". Em 1936 a FNB se transformou em partido político, na intenção de catalisar os votos da população negra e eleger políticos com empatia aos eleitores desta classe, mas, sua perigosa aproximação das ideias fascistas acarretou o término da fundação em 1937<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Alguns destes jornais foram: A Pátria de 1899, O Combate em 1912, O Menelick em 1915, O Bandeirante em 1918, O Alfinete em 1918, A Liberdade em 1918 e A Sentinela em 1920. No município de Campinas, O Baluarte em 1903, O Getulino em 1923, o Clarim da Alvorada, a Raça (1935), o União (1918) e O Exemplo (1892).

<sup>19</sup> Sobre este ano é preciso entender que “Vargas, em 1937, às vésperas das eleições que deveriam escolher o novo presidente da República, empurrou o Brasil para oito anos de ditadura com a divulgação de um plano denominado Plano Cohen e quase não enfrentou reações. Para

Segundo depoimento de Abdias Nascimento (1976), “como movimento de massas, foi a mais importante organização que os negros lograram após a Abolição da Escravatura em 1888”. Sobre o fim do movimento Abdias relata que: O fracionamento da FNB ocorreu devido à polarização política de suas lideranças: Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) liderava o Movimento Patrianovista de caráter nacionalista, monarquista conservador e tradicionalista, alinhando-se à Ação Integralista Brasileira; e José Correia Leite (1900-1989) que se filiava à corrente socialista (NASCIMENTO, 1976).

Com o fim da Frente Negra Brasileira, o movimento negro foi enfraquecido e racismos científicos, institucionais, cotidianos e religiosos balizados pelo seu pilar, o estrutural, se fortaleceram, excluindo o negro do mercado de trabalho e do convívio cotidiano. Nos anúncios de emprego em jornais era comum haver a famosa chamada: “Precisa-se de empregada, de preferência que não seja de cor”. Esta era uma forma de manter a população negra em sua condição de marginalizada e a mulher negra, que se mantinha no lugar de doméstica, ainda perdia espaço caso concorresse com uma mulher branca.

A partir da inserção do negro no cenário político as mudanças começaram a estar em certa medida ao alcance do eleitor e do cidadão que se indignava com o racismo violento presente no Brasil. Incitada por um acontecimento racista contra uma bailarina norte-americana negra, em 1951 foi criada a Lei Afonso Arinos <sup>20</sup>. A cena discriminatória aconteceu com a artista reconhecida internacionalmente Katherine Dunham, que havia feito reserva em um hotel de São Paulo e teve sua hospedagem recusada em razão de sua cor. Katherine denunciou a atitude racista causando uma repercussão negativa e fomentando protestos em todo o país.

A Lei Afonso Arinos, sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, foi criada para coibir episódios racistas e a partir dela anúncios de emprego, por exemplo,

---

que isso acontecesse, foi indispensável muito cálculo político, uma boa dose de sangue-frio e uma notação capaz de, com frequência, recuar um passo para avançar dois. Ele manobrou os parlamentares e enquadrou presidentes estaduais. Vargas também controlou milimetricamente a competição política entre seus possíveis sucessores, cuidou de não desperdiçar forças e apostou na fragilidade das práticas democráticas do país” (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

<sup>20</sup> Lei Nº 1.390 de 03/07/1951 inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raças ou de cor. Em A escalada, Afonso Arinos diz que “o causador principal da lei contra a discriminação” foi um motorista negro que servia sua família havia trinta cinco anos e que fora impedido de entrar numa confeitaria em Copacabana, fato que coincidiu com o episódio envolvendo Katherine Dunham (cf. FRANCO, 1965, p. 178).

foram proibidos de selecionar as pessoas de acordo com a cor de pele. A lei leva o nome do então Deputado Federal que criou o projeto, Afonso Arinos. O deputado, nesta fase política, se posicionava contra a discriminação racial, mas em seu histórico de escritor pode-se perceber contradições nesta afirmativa. Em algumas passagens de ensaios produzidos pelo autor este contrassenso pode ser notado, a exemplo da obra *Conceito de civilização brasileira*, escrito em 1936, em que Arinos atribui características negativas da sociedade brasileira aos “resíduos índios e negros”, ou seja, “aqueles elementos, já assimilados, que, por traços distintivos identificáveis, traem, com mais segurança, as suas origens” (ARINOS *apud* FRANCO, 1936, p. 134). O protagonismo na criação da lei, assim como em muitas conquistas do movimento negro, pode ter sido tensionado pela população afro-brasileira. Abdias do Nascimento acredita que esta conquista é reflexo da resistência da população negra, pois, o projeto vinha “ao encontro de uma velha aspiração dos lutadores negros do Brasil” e representava “mais um triunfo na grande campanha de libertação que vem se processando no Brasil” (NASCIMENTO, 2003, p. 114-115). A busca por atender às demandas da população africana e afro-brasileira pode ser entendida como algo intrigante, principalmente com o advento da instauração dos eleitores negros na democracia brasileira.

A partir da década de 1960, nos países norte-americanos, as bases opressoras racistas começaram a ser derrubadas em movimentações das mais diversas que acabaram por refletir no Brasil. Líderes como Martin Luther King e Malcon X incentivaram movimentos que acarretaram a derrubada das leis segregacionistas (1964). O partido dos Panteras Negras foi criado em 1966 e suas manifestações com o lema “poder para o povo” instituíram uma nova corrente baseada na valorização da cultura e identidades afrodiáspórica. No Brasil esta campanha chegou como uma nova forma de pensar as identidades brasileiras e as ideias estéticas, musicais e políticas com transformação da juventude que começava a ser vista como ameaça pela ditadura civil militar<sup>21</sup>. Existia o receio de o discurso étnico-racial abalar o valor democrático brasileiro, “vale notar que a reação do grande público em face do *soul* foi de surpresa e temor (mas a polícia sempre estava lá para garantir a ordem)” (GONZALES,

---

<sup>21</sup> A ditadura civil militar foi um regime político instaurado em 1964 e durou até 1985. Neste período, o autoritarismo, a censura e a tortura foram práticas comuns do governo.

1982, p. 33). O movimento *soul* dividiu espaço com associações emergentes naquele período, restaurando os movimentos negros. Os primeiros foram a Sociedade de Intercambio Brasil-África (Sinba), o Instituto de Pesquisa das Culturas negras (IPCN) e o Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA).

Impossível falar da mulher negra e não a incluir nos movimentos negros brasileiros incitados a partir da década de 1960. Voltamos a recorrer a Lélia Gonzales que, como intelectual negra e militante, contribuiu nas mobilizações e tensões deste período, culminando na criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Lélia atravessou um processo de tomada de consciência motivada pela sua falta de pertencimento na sociedade, que passou pela sua identidade social, política e estético corpórea. Antes deste atravessamento, Lélia buscava um encaixe usando inúmeras estratégias como o uso de perucas e de roupas em tons claros, rejeitando as expressões culturais da diáspora africana. Ainda hoje, o corpo negro é criticado quando não se apresenta de acordo com os moldes estabelecidos com base nos padrões europeus.

No ano de 1978, Lélia Gonzales, Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento organizaram um documento, o manifesto do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Este manifesto foi lido publicamente no dia 7 de julho nas escadarias do Teatro Municipal e marcou o movimento negro brasileiro como sendo um dos momentos mais emblemáticos da militância negra. Este episódio inaugurava o Movimento Negro Unificado, mobilizando as estruturas brasileiras em pleno período ditatorial. Após o episódio do teatro municipal, manifestações e mobilizações contra o racismo brasileiro se tornaram uma realidade (RATTS; RIOS, 2010).

O movimento, que tinha como diretora executiva Lélia Gonzales, investia em encontros com embasamento e fortalecimentos identitários da diáspora africana. A própria Lélia percebia a importância das formações presentes. Em uma avaliação ela relata: “eu acho que a contribuição foi muito positiva, no sentido de que nós conseguimos sensibilizar a sociedade como um todo, levamos a questão negra para o conjunto da sociedade brasileira” (JORNAL DO MNU, 1991, p. 9)<sup>22</sup>. O MNU teve um importante significado na história do movimento negro, até a sua criação estava consolidado o mito da “democracia

---

<sup>22</sup> A entrevista encontra-se disponível em: [www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/6204/lelia-gonzalez--uma-mulher-de-luta](http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/6204/lelia-gonzalez--uma-mulher-de-luta). Acesso em: 15 set. 2021.

racial” no Brasil, a principal tensão criada pelo movimento era a de despir o país desta farsa.

Relembrar o processo de formação do movimento negro brasileiro contribui para a compreensão do feminismo negro, que surgiu justamente com as mobilizações antirracistas. Diante da ascensão militante no campo racial foi percebido pelas mulheres negras que elas não eram contempladas e que os homens negros dominavam o discurso. Além disto, foi percebendo-se a divergência nas práticas destes homens que ainda escolhiam as mulheres brancas para o casamento e, por mais que houvesse o discurso de orgulho identitário negro, o padrão belo se mantinha nos moldes brancos. Os anos seguintes à criação do MNU foram de inserção da mulher negra nas pautas raciais associando a ele grupos de mulheres.

Os anos seguintes testemunharam a criação de outros grupos de mulheres negras (Aqualtune, 1979; Luiza Mahin 1980; Grupo de mulheres negras do Rio de Janeiro, 1982) que de um modo ou de outro foram reabsorvidos pelo Movimento negro. Todas nós, sem jamais termos nos distanciando do movimento negro, continuamos a discutir as nossas questões específicas junto aos nossos companheiros que muitas vezes nos tentavam excluir dos níveis de decisões, delegando tarefas mais femininas. Desnecessário dizer que o MN não deixava (e nem deixou ainda) de reproduzir práticas originárias mistas, sobretudo no que diz respeito ao sexismo (GONZALES, 1985, p. 100).

O ressurgimento de pautas antirracistas a partir do Movimento Negro abriu possibilidades de inclusão do feminismo negro nas agendas políticas. Em 1983, a partir da necessidade de um grupo autônomo, foi criado o Nzinga Coletivo de Mulheres, com a coordenação de Lélia Gonzales. O principal objetivo do coletivo era de “trabalhar com mulheres negras de baixa renda” (RATTS; RIOS, 2010, p. 98). A maneira que o Nzinga dialogava com as bases opressoras de raça, classe e gênero em suas pautas fortaleceu o movimento de mulheres negras que começaram um processo de criticidade ao feminismo hegemônico. Elas queriam um discurso que fosse para além da igualdade de gênero. Caminhando para fortalecimento político, Benedita da Silva, vereadora no Rio de Janeiro se torna uma aliança poderosa ao Nzinga. “A grande discussão do momento era “meu corpo me pertence. E o corpo da mulher negra da comunidade era um corpo que precisava ir para a fila pegar água de madrugada”

(Entrevista de Benedita da Silva, 2010). O apoio de Benedita da Silva nas mobilizações ampliou a notoriedade do nicho mulher negra e periférica no campo político, tratando a opressão desta classe de forma interseccional. A partir de então, as produções acadêmicas, literárias, cinematográficas começaram a valorizar novas consumidoras: as mulheres negras.

Não podemos deixar de reconhecer que existe uma influência estadunidense na formatação do feminismo negro brasileiro com potentes vozes que corroboraram na solidificação deste segmento. Nos países norte-americanos, o feminismo negro surgiu da falta de identidade da mulher negra nas reivindicações do feminismo hegemônico na década de 1970, que buscava a equidade das mulheres aos homens, ignorando que a relação de opressão era estrutural, partindo principalmente da colonização. Angela Davis foi o maior expoente do feminismo negro no mundo. A filósofa que, associada ao partido dos Panteras Negras, cunhou um caminho militante não apenas epistêmico, como também com ações práticas, assim impactava aonde chegava pela sua persistência e coerência aos seus ideais políticos. Articulado classe, raça e gênero, a autora (que já trabalhava a interseccionalidade mesmo antes deste termo ser difundido) compreendia que existiam intersecções que oprimiam as mulheres, principalmente quando se cruzavam.

Para endossar o time das colaboradoras norte-americanas que contribuíram para o fortalecimento do feminismo negro, elencamos bell hooks e Patrícia Hill Collins, ambas comungam das ideias de Angela Davis e através de suas obras consolidaram um campo que, mesmo ativo, mantinha-se apagado. No que se refere ao feminismo, bell hooks explica que no início causava certo estranhamento às suas colegas negras, que indagavam como ela se aliava a um movimento racista, ela respondia: “a pergunta é como mulheres racistas podem dizer que são feministas?” (hooks, 2020, p. 306). Sobre as políticas sexuais, Patrícia Hill Collins afirma que “relativas à condição da mulher negra, mostram que pressupor que o gênero afeta todas as mulheres da mesma maneira é uma falácia — raça e classe importam e muito” (COLLINS, 2019, p. 369-370). Pautado nestes fundamentos de que as questões femininas precisam analisar fundamentos raciais, feminismo negro e interseccional vem sendo sedimentado, informando às mulheres negras que os incômodos vividos por elas até então

devem ser questionados a partir das ações colonizadoras e as impulsionando para irem além.

Quando Audre Lorde (1977, p. 20) afirma que “o peso do silêncio vai terminar nos engasgando”, ela se refere ao silêncio que paira nas vivências e culturas negras. Djamila Ribeiro é uma filósofa brasileira contemporânea que em seu processo de formação acadêmica enfrentou dificuldades em encontrar literatura negra para composição de sua dissertação. As chamadas literaturas negras sempre estiveram presentes desde o período colonial. No entanto, estas escritas eram emudecidas e anuladas, acarretando a pouca valorização deste segmento literário. O nicho de intelectuais negras escritoras têm aumentado e as representantes brasileiras fomentam indagações que vêm provocando inquietudes, principalmente no setor jovem que promove maior visibilidade destas tensões pelas redes sociais, canalizando posicionamentos políticos e democratizando as informações.

As ciências e a academia têm movimentado suas bases, indagando o formato perpetuado por anos e encaixando a mulher negra em seu arcabouço. Esta introdução não é simples, uma vez que a estrada, como vimos é dificultosa pelo próprio sistema. O time formado por Maria Firmino dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Giovana Xavier, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Nilma Lino Gomes, entre tantas outras, vem para mostrar que a força da ancestralidade feminina introduziu a mulher negra em lugares antes impensáveis. Nunca será possível esquecer que “a escravidão foi muito mais que um sistema econômico; ela moldou condutas, definiu hierarquias sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência” (FRAGA, 2014, p. 22). Mas vale lembrar que enquanto passavam, nossas representantes negras foram deixando um legado de lutas e de conquistas e é importante que esta herança se mantenha para o desfrute das próximas gerações, uma vez que a igualdade não foi alcançada.

As mães negras carregam em seus ventres a maior parte da população brasileira, uma vez que somos a maioria de mulheres. Mesmo sabendo disto, pouco se questiona sobre as necessidades de amparo para esta base, no sentido de auxiliá-las na formação do futuro da nossa sociedade. A pergunta feita por Sojourner Truth em 1851, “E eu não sou uma mulher?”, repercute até hoje em nossa realidade. Nunca fomos mulheres? Se nos foi vetado o direito de

sermos mães, cuidarmos e educarmos nossas crianças, preocupar-se com nossos lares e nos dedicarmos ao amor. Não somos mulheres? A igualdade imposta em nossos corpos guerreiros desde o período colonial não oportunizou a vivência do amor, como bem colocado por bell hooks (2010): “a escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade”. Ser prático pode significar anular as questões ligadas ao campo emocional. Para além disso, o discurso de Truth capta a voz enfurecida de alguém que teve como inimigo as estruturas sociais da época. Os questionamentos que me inquietam são: Seremos mulheres? Mulheres em que molde?

### **3 “NÃO CASEI E NÃO ESTOU DESCONTENTE” — AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS FEMININAS NEGRAS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO**

Se a África é o berço da humanidade, o que são os ventres geradores da diáspora africana? Talvez sejamos os colos da humanidade, o elo que vincula os brasileiros ao que Lélia Gonzales chama de Amefricanidade<sup>23</sup>. A ponte direta identitária do Brasil passa pelo útero de mulheres negras. A cada vida gerada, a possibilidade insurgente de (re)existir grita violentamente nas margens do país, nos braços de mães negras que estão, por vezes, solo nesta caminhada.

Um dos maiores obstáculos da pesquisa foi o de acessar as mães, pois, refletia na resistência delas mesmas em se assumirem mães solo. Em vários momentos foi perceptível o “desconforto” em fazerem parte deste segmento. Este sentimento embaraçoso para as mulheres pode ser facilmente compreendido quando levamos em consideração as cobranças sociais que atrela ao homem o poder de liderança familiar. Contudo, quanto mais o trabalho de campo avança, mais é perceptível que as vozes destas mães eram insurgentes e capazes de calar as vozes patriarcais, que tentavam/tentam desvalorizar sua atuação na liderança familiar e na educação das gerações futuras.

O fato é que a condição de mãe solo negra e periférica provoca inúmeras reverberações no contexto desta família. Além do julgamento enfrentado por estar em uma condição que foge do padrão de família nuclear, a solidão desta mulher reflete no cotidiano e na rotina dos integrantes deste lar, e ser a única responsável pelo bem-estar das crianças as condiciona ao enfrentamento de um cotidiano de duplas e triplas jornadas. Políticas públicas são, neste sentido, uma forma de amparar a líder desta família que precisa trabalhar para garantir o sustento de sua prole. As creches e escolas exercem uma função basilar de

---

<sup>23</sup> O termo amefricanidade foi apresentado aqui no Brasil por Lélia Gonzales e diz respeito à presença cultural da África na América Latina. O termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só os africanos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa Amefricanidade que identifica, na diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis do pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessa sociedade (GONZALEZ, 1988, p. 77).

apoio a estas famílias, porque garantem a segurança e a educação das crianças nos momentos em que as mães estão ausentes, trabalhando ou se formando. Escola e família desenvolvem (assim) uma aliança de formação e cuidado a estes cidadãos em desenvolvimento.

A dinâmica da educação e seu processo no cotidiano do indivíduo através de suas vivências e relações vão além dos muros institucionais e perceber as subjetividades é um caminho importante para questionar o impacto delas na manutenção das opressões.

Petronilha Silva (1998, p. 254) ressalta que é nas relações e nos processos de compartilhamento entre as pessoas e os grupos que reside a capacidade mantenedora ou transformadora das estruturas sociais. Baseados nisto, pensemos as relações dentro do contexto de famílias negras, periféricas de mães solo. Analisar e questionar estes territórios contribuem para que as forças que oprimem sejam interrogadas, apresentando aos envolvidos uma consciência crítica deste lugar ocupado. Como afirma Petronilha Silva:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (2007, p. 490).

Com base neste exercício de pensar a formação do sujeito, as filosofias africanas colaboram ensinando que cuidado, educação e formação do indivíduo são construções não hierárquicas, mas circulares. Indicam que o saber ancestral precisa ser ensinado às novas gerações e que a nova geração é responsabilidade social. O termo *Ubuntu*<sup>24</sup> tem sido amplamente conhecido e o acesso a uma nova forma de pensar as vivências sociais causam inquietudes em coletividades, antes condicionadas ao formato eurocêntrico de educação

---

<sup>24</sup> O termo Ubuntu tem sido amplamente divulgado e faz parte da filosofia africana que propõe harmonia, compaixão, solidariedade e empatia. “Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Disponível em: [www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia](http://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia). Acesso em: 25 set. 2021.

com patamares hierárquicos de saber. Construir uma aldeia inteira que se responsabilize pela educação e o cuidado dos seus componentes mais jovens é uma proposta baseada na filosofia africana de educação.

A memória ancestral é compreendida como potência criativa, travessias como possibilidades inventivas, percepções outras da vida, do mundo, mais território, territorialidades e menos geografia. A filosofia africana é tecida por cuidado, histórias e memórias ancestrais que também estão no presente, permitindo um futuro! (MACHADO, 2019, p. 227).

Assim, este capítulo foi pensado na perspectiva de uma educação como responsabilidade coletiva a fim de dialogar com as características das famílias desta pesquisa. Vamos conhecer um pouco mais da realidade da família monoparental feminina negra, passando pela perspectiva da maternidade solo, compreendendo mais sobre o relacionamento escolar para este nicho, com foco na perspectiva de educação como responsabilidade social. Finalizaremos tratando do ideal de uma Educação decolonial e antirracista para uma formação mais favorável destes sujeitos negros numa percepção educativa afrocentrada.

### 3.1 SOBRE A FAMÍLIA MONOPARENTAL

O termo “mãe solteira” foi usado (erroneamente) durante muito tempo para definir a mulher que tem filhos, mas não mantém vínculos conjugais com o pai desta criança. O uso deste termo, mostra influências machistas e patriarcais de uma sociedade que relaciona o matrimônio à condição reprodutiva da mulher, revelando certo status para uma mulher que se mantém dentro deste formato e para aquelas que, por quaisquer motivos, saem do padrão instituído, ou sejam reforçam determinado tipo de preconceito. Esta pesquisa esteve no encontro com mulheres que se mantêm na condição de solteira, depois do rompimento com o pai de sua criança, mostrando, em alguns casos, como as mulheres também podem optar por manter vínculos afetivos com outras pessoas, seguindo a sua vida, independente da sua condição de maternidade.

Venosa (2005) discorre que a família é a primeira e mais importante instituição da sociedade humana e considera que a união de duas pessoas é a responsável por criar uma geração. Pensando nesta perspectiva, o autor, apesar

de trazer ambos a responsabilidade com a criança, anula totalmente a importância da família monoparental feminina, uma vez que sua constituição não é feita por duas pessoas. Pensar família pela ótica clássica com lugares de gênero e constituição definida por dois adultos é um erro comum que assola toda a humanidade, mas principalmente as pessoas que ancoram no tradicionalismo colonial seus parâmetros.

Carolina Maria de Jesus, mulher, negra, mãe solo de três filhos, moradora da favela, catadora de papel e escritora, pôde colaborar ricamente com suas obras na mesma medida que conseguia agregar valor com seu exemplo de mulher líder de uma família monoparental feminina. A autora, que teve a fome como inimigo habitual, sempre agregou valores à educação de seus filhos e não se mostrou disposta a se submeter às regras patriarcais. Pode-se perceber esta postura em inúmeras passagens de seu livro *Quarto de despejo*:

Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas têm que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebram as tábuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. **Não casei e não estou descontente.** (JESUS, 2014, p. 11, grifos nossos).

Neste contexto do monoparentalismo feminino, assim como Carolina, a mulher de baixa renda e negra deste estudo enfrenta seus obstáculos cotidianos. Ângela Davis (2016) contextualiza esta mulher que precisa trabalhar fora e cuidar dos filhos/as com base em uma solução voltada para as políticas públicas. Davis nos mostra que a mulher que está na liderança desta família necessita que o vínculo com as escolas seja positivo, para que o processo educativo seja de sucesso e mais que isso, para que ela consiga se manter no mercado de trabalho e assim sustentar os seus.

Esse é o desafio que emana das fileiras cada vez maiores de mulheres da classe trabalhadora. A reivindicação pelo atendimento universal e subsidiado em creches é uma consequência direta do número crescente de mães trabalhadoras. E, à medida que mais mulheres se organizam em torno da reivindicação por mais empregos — empregos em termos de completa igualdade com os homens —, questões

sérias são cada vez mais levantadas a respeito da viabilidade futura das obrigações das mulheres (DAVIS, 2016, p. 244).

Incompatível pensar na emancipação financeira da mulher e sua participação no mercado de trabalho sem questionar o lugar da sua prole nesta logística. É necessário condicionar o envolvimento da mulher no mercado com políticas que favoreçam esta atuação. Principalmente da mulher negra. Esta, além das opressões de gênero típicas da sociedade patriarcal, carrega a rejeição social em sua pele devido a sua cor. Como bem exemplifica um dos maiores expoentes do feminismo negro brasileiro, Sueli Carneiro (2003), em um dos seus artigos fundamentais para o entendimento das questões sociais do grupo de mulheres negras, intitulado "Enegrecendo o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero":

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Compreender o lugar de mãe/mulher negra monoparental em uma periferia exige uma análise de todas as bases de opressão que colocam esta mulher nestas junções de dominações; exige uma compreensão das relações múltiplas e simultâneas de desigualdade. A estrutura social atual conta com a sólida sustentação das colunas do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo para ampará-la. Assim, classificam-se os indivíduos por raça, classe e gênero. É como se houvesse vias que segregam ou acolhem partindo das suas características físicas e econômicas.

A maternidade tem sim muitas vozes que se coadunam, mas nem todas as mulheres enfrentam as mesmas vivências de mães a partir desta intersecção

de opressões. A maternidade, sob a ótica de privilégios financeiros, estruturais, sociais e físicos, traz o conforto de uma condução matriarcal mais plena e leve. Mães brancas, mesmo que pobres, não vão precisar se preocupar com seu filho adolescente ser vítima de um disparo policial por confundi-lo com um bandido ou ter que preparar esta criança para uma sociedade que inferioriza seu biotipo físico.

Assim, movimentar-se com fluidez por entre as vias interseccionais pode se mostrar complexo para quem se apresenta nos cruzamentos de várias opressões. Interseccionalidade é o nome dado para a teoria que trata destas avenidas identitárias, que coloca esta mulher negra, periférica e chefe de família nas sobreposições de classe, raça e gênero, onde frequentemente é atingida em colisões que a limita em seus progressos. Segundo Patrícia Hill Collins (2019), interseccionalidade é um “sistema de opressão interligado”; caminha por entre as vielas conhecidas pelos subalternos e está no cotidiano periférico; a partir deste lugar analítico, propõe repensar as epistemes impostas no povo colonizado; como lentes, nos capacita a enxergar as formas de opressão e tentar combatê-las.

### **3.1.1 Sobre a família monoparental: a legislação**

A legislação brasileira estabelece o que chamamos de direitos e deveres da sociedade através da Constituição. A Carta Magna é necessária na organização de um grupo social e no caso das famílias não foi/é diferente. Em determinados momentos, as leis foram a alternativa para que a opressão de gênero no casamento fosse minimizada, tornando a comunidade familiar mais organizada, criando alternativas de subterfúgio de uma estrutura machista enraizada. Foi um longo processo até que a família monoparental fosse aceita constitucionalmente, e perceber que socialmente este arranjo ainda não é visto com “bons olhos” reforça a ideia de que ainda precisamos dialogar muito sobre este tema.

A estrutura familiar brasileira foi formada desde o período colonial tendo o homem branco como figura central, e sob os seus cuidados patriarcais seguiria a sua esposa, filhos e seus escravos. Neste cenário de submissão, imposto pelo patriarcalismo que condicionou a mulher a um sistema de assistencialismo com

projeções de futuro dependentes de uma figura masculina, encontraremos a mulher negra. Claro que como vimos anteriormente, a situação da mulher negra, devido ao seu contexto histórico, difere da mulher branca no sentido de que a mulher negra sempre precisou ser independente e trabalhar pelo seu sustento, condicionando a mulher negra a uma emancipação compulsória. Além disto, a maior parcela de famílias monoparentais femininas é negra (68% de acordo com o IBGE)<sup>25</sup>. No entanto, trataremos de apresentar as condições legais e constitucionais no que tange a mulher no âmbito matrimonial. Não obstante, vale ressaltar que a mulher negra sofre com problemas interseccionais que vão para além do machismo, que atinge as suas companheiras brancas.

As primeiras inquietudes da mulher no setor familiar abriram espaço para uma lei promulgada em 1962, o Estatuto da Mulher Casada (Lei nº 4.121/1962)<sup>26</sup>. Antes disso, vale lembrar que a constituição de 1934 estabelecia igualdade de direitos a homens e mulheres, porém, a falta de igualdade moral ecoava em alguns segmentos, reverberando no casamento. O estatuto de 1962 alterou alguns artigos do Código Civil de 1916 relativos ao matrimônio e à família. Ainda que houvesse a intenção de reservar às mulheres direitos antes limitados, ele contém elementos que garantem ao homem protagonismo e poder sobre a família e pela liderança familiar.

Os papéis de gênero onde a mulher é a dona de casa e o homem é o provedor começam a dissolver diante do Estatuto da Mulher casada de 1962. Algumas definições no documento colaboraram para uma vivência feminina mais completa, no entanto, as características modernas/conservadoras destas leis ainda buscavam preservar a instituição do casamento sob o comando masculino.

Dito de outra forma, a reforma era moderna o suficiente para melhorar a imagem do país no exterior e, por outro lado, oferecer às mulheres de classe média a sensação de ganho parcial de autonomia. Ao mesmo tempo, a lei foi pensada para ser conservadora o suficiente de modo a reduzir a resistência da Igreja Católica a ela (MARQUES; MELO, 2008, s/p).

---

<sup>25</sup> Dados disponíveis no livro “Estatísticas de Gênero” do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

<sup>26</sup> A Lei nº 4.121/1962 dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l4121.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4121.htm). Acesso em: 07 set. 2021.

O estatuto pode ser definido como avanço conservador e cheio de restrições, mas importante no que se refere à independência feminina, principalmente emancipação financeira. Até o Estatuto de 1962, a vida da mulher era guiada pelo seu cônjuge, necessitando autorização dele em diversos contextos. O estatuto garantiu que a mulher pudesse trabalhar fora, receber herança, comprar ou vender imóveis, assinar documentos, viajar e, no caso de separação, solicitar a guarda da criança. Um avanço para a autonomia feminina, que mesmo comedido reverberou em uma liberdade no setor conjugal.

O estatuto de 1962 garantiu maior emancipação da mulher, mas ainda havia muitas lacunas presentes, dentre tantas o divórcio, que foi constitucionalizado em 1977 através da Lei do Divórcio (Lei 6.515/77)<sup>27</sup>. Antes, os moldes tradicionais de família e da indissociabilidade firmada desde a Constituição Federal de 1934, que afirmava que “a família constituída pelo casamento indissolúvel está sob a proteção especial do Estado” (art. 144), estabeleciam que a vida conjugal era uma instituição que precisava se manter em união, sem levar em consideração os instrumentos de opressão doméstica vivenciados por aquele núcleo. Outra possibilidade firmada com a lei de 1977 foi a de escolha patronímico do marido, retirando a antiga imposição.

O Brasil conseguiu legalizar a dissolução do matrimônio em 1977 com esta lei, contra o posicionamento católico que vinha há um tempo contrapondo a esta decisão por defender o formato tradicional de família nuclear, indissolúvel, heterossexual e monogâmico. Muitos questionamentos foram levantados no período, muitos passavam pelo medo do fim de um setor importante para a sociedade: a “família de bem”.

Segundo juristas, a Lei do Divórcio foi aprovada sob um clima de moralismo que permeava a sociedade brasileira a pregar que o divórcio seria o fim da família. E o fim da família — base da sociedade, segundo a Constituição Federal — para a maioria dos civilistas brasileiros, significaria a ruína de todo o suporte social, portanto, a desgraça para o Estado brasileiro (FÁVERI; TANAKA, 2010, p. 364).

---

<sup>27</sup> Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

Pode parecer emblemático, mas a atuação do Estado quanto a decisão do divórcio simboliza a inclusão de novos moldes familiares junto à sociedade e amplia as possibilidades femininas no que tange aos relacionamentos afetivos. Além disto, oportunizar às mulheres a liberdade de sair de um relacionamento pode evitar problemas como a violência doméstica, a violência emocional.

O modelo monoparental de família foi reconhecido como arquétipo familiar na constituição de 1988, rompendo com o formato tradicional de família nuclear. No artigo 226§4º da constituição<sup>28</sup> lê-se: “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Vale dizer que o reconhecimento das famílias monoparentais pela Constituição Federal de 1988 é um marco, posto que exclui a necessidade de relação conjugal para sua existência, inaugurando uma nova forma de constituição de família. Esta mudança constitucional pode ser lida como mais um passo em direção à mudança e rompimento com o tradicionalismo imposto desde o período colonial. Jonabio Barbosa dos Santos e Morgana Sales da Costa Santos apresentam o conceito de família após a constituição de 1988, afirmando que:

O conceito de família, antes restrito àquela constituída pelo casamento, foi ampliado para abranger a família monoparental. Esta espécie de família rompeu com a ideia preconcebida de que o núcleo familiar deve ser oriundo do casamento e compreender o pai, a mãe e os filhos. O fato é que esta entidade familiar pode se originar de diversos fatores e compreende, apenas, um dos genitores e seus descendentes. A sociedade passa a se confrontar com a presença de famílias biparentais e monoparentais, lado a lado, no cotidiano (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 31).

O fato é que reconhecer a família monoparental significa reconhecer lares com liderança feminina, uma vez que as mulheres são a maioria no comando de famílias monoparentais. Este reconhecimento garante que este formato familiar se torne protegido pelo Estado. Contudo, poucas são as políticas públicas e mobilizações engajadas com suporte e amparo a este segmento familiar, que

---

<sup>28</sup> Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

precisa de apoio para a boa condução dos seus descendentes, principalmente por estarem em maior parte nas periferias das cidades.

Pensando nesta proteção à criança e ao adolescente, em 1990 foi decretado o Estatuto da Criança e do Adolescente <sup>29</sup> (ECA). Neste documento, criado na intenção de manter crianças e adolescentes protegidos, é reforçada a lei da constituição de 1988. No artigo 25 da seção III pode-se ler que: “entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. Esta afirmação legitima a família monoparental como constituição familiar e basilar na formação destes indivíduos. Vale ressaltar (porém) que no próprio ECA é possível perceber que a formação dos indivíduos é de responsabilidade coletiva, assim como propõe as filosofias africanas.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Se a legislação corrobora para uma melhor organização social, mantendo os sujeitos sob o firme comando do Estado, vale lembrar que este também possui as suas obrigações junto aos indivíduos. O que acontece por vezes, é que estas responsabilidades são esquecidas ou deixadas de lado, fazendo com que a responsável direta dos sujeitos, no caso as mães solas, assumam sozinhas os compromissos de formação. Lembrar que o poder público é também encarregado pela assistência a estas crianças pode ser um caminho de amparo a estas famílias. Este suporte pode ser feito a partir de inúmeras ações, tais como prioridade em creches, equiparação no custeio das despesas dos filhos, atendimentos psicológicos, ou outras ações pensadas como incentivo a estas famílias que deveriam ter como aliado, o Estado.

---

29 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

A última ação de reconhecimento do segmento familiar monoparental foi o Código Civil de 2002<sup>30</sup>. Anterior a este, o código de 1916 era baseado em um formato patriarcal, em uma relação verticalizada, onde o homem era a concentração de poder daquela instituição. O código atual estabelece uma relação igualitária material entre homem e mulher, respeitando as diferenças. Os valores morais da sociedade de 1916, ano do Código Civil, foram significativos no sentido de criar um documento preconceituoso com benefícios limitados a formatos padronizados de indivíduos e instituições familiares. Em análise feita acerca dos dois documentos, Geildson de Souza Lima aponta que:

No Código Civil de 1916 toda família era casamentaria, matrimonializada, de modo que para ter família era preciso casar. Quem não casava não tinha família. Não existia no Código Civil de 1916 nenhuma família fora do casamento. No Código Civil de 2002 a família deixou de ser casamentaria e passou a ser múltipla, plural. Passou a existir mais de uma forma de constituição de família: união estável, família monoparental (comunidade de ascendentes e descendentes, ex: mãe solteira, pai viúvo), sendo importante destacar que tanto o Supremo Tribunal Federal como o Superior Tribunal de Justiça entendem que o rol de famílias previsto na Constituição é meramente exemplificativo (2016, s/p)

Dialogar com estas leis fundamentam a ideia de educação como processo coletivo e informa a responsabilidade do Estado frente a estas instituições familiares e seus sujeitos que, por vezes, são condicionadas a uma realidade de abandono. Se há o reconhecimento das famílias monoparentais como instituições familiares e sendo estas, assim como as crianças, de responsabilidade do Estado, onde estão as políticas públicas de amparo a este segmento que ainda sofre as consequências de vivenciar uma maternidade solitária e miserável? Maria Vanessa Gomes Caiero, sobre as medidas já alcançadas e as lacunas existentes neste segmento, afirma que:

A Família Monoparental, apesar de ser reconhecida constitucionalmente e ter alcançado um marco no ordenamento jurídico brasileiro, necessita de uma melhor regulamentação, devendo ser analisada por uma lei ordinária. Precisa dessa

---

<sup>30</sup> Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil Brasileiro. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm). Acesso em: 13 set. 2021

ponderação jurídica para a confirmação da composição e delimitação dos seus direitos e obrigações (CAEIRO, 2013, s/p).

Perceber os avanços é tão necessário quanto tensionar novas medidas e mudanças no campo político a este segmento familiar. Vale destacar que as famílias monoparentais femininas negras estão na periferia e seguem lutando contra o abandono do genitor de sua prole e do poder governamental e que cotidianamente precisam combater desafios desumanos. Se as mulheres são a maioria nas lideranças familiares, pensar políticas eficazes para amparar a criança e o adolescente do país passa por criar estratégias de acolhimento para a mulher e a sua família.

### 3.2 FAMÍLIA NEGRA E EDUCAÇÃO

Um dos problemas mais solidificados na educação brasileira foi marcado pelo colonialismo, questão que afeta o nosso currículo, com violências, invasões, padrões que segregam, rastros de escravização e genocídio. Relacionando a família negra com a escola, buscaremos dialogar com as formações destes últimos descendentes da diáspora africana, na intenção de promover uma amplitude nesta condução, com parceria e sintonia. A falta de pertencimento destes sujeitos reflete em vários ambientes, inclusive na escola. Questionar as ações que colaboram por alimentar os estereótipos e os desconfortos causados na escola é um importante passo na construção de uma sociedade mais igualitária. Voltar nas origens das famílias, que são herança da diáspora africana, pode promover um maior entendimento das injustiças dos lugares ocupados por estas pessoas.

Família e educação são assuntos tratados frequentemente como fórmula para o sucesso dos indivíduos. Uma unificação que, se operar corretamente, pode mostrar ao sujeito o conforto e o suporte necessários para evolução na caminhada pessoal e profissional. Em ambas as esferas, o processo educativo e formador acontece. Educação sob a perspectiva da família apresenta características menos formais que a educação institucional escolar. No entanto, quando tratamos de identidade e cultura, homens e mulheres direcionam a este

âmbito, papel na construção identitária. Nilma Lino Gomes (2003), sobre cultura e educação não escolar, diz o seguinte:

[...] ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (p. 170).

A família negra, historicamente, carrega nos ombros maternos das mulheres responsabilidades com a educação dos filhos e estas se mostram solitárias neste processo. Em seu texto “Vivendo o amor” (1997), bell hooks apresenta as limitações da mulher negra em vivenciar o amor em seu cotidiano familiar, uma vez que o contexto de pobreza e sofrimento perpassa as questões emocionais e afetivas. A necessidade é alimentar e cuidar da família, desde o período colonial. “A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver” (hooks, 1997, s/p). No texto, bell hooks afirma que as dificuldades com o ato de amar estão presentes desde o período escravocrata: “elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor” (hooks, 1997, s/p)

Quando a população negra trata da ancestralidade e da importância ancestral para a vida comunitária, ela sabe que direta ou indiretamente existem consequências das vivências, experiências, saberes e posturas que serão consequências aos herdeiros daquela população. Bell hooks, quando fala do amor para a população negra, afirma o quanto a dor e o sofrimento reverberam ainda na realidade dos últimos nascidos desta parcela da população.

Muitos negros, e especialmente as mulheres negras, se acostumaram a não ser amados e a se proteger da dor que isso causa, agindo como se somente as pessoas brancas ou outros ingênuos esperassem receber amor (hooks, 2017, s/p).

Possivelmente, mensagens de dor, sofrimento e baixa estima já estão na família há décadas, e só havendo um movimento contrário de combate diário ao racismo, principalmente, no ambiente escolar será possível novas perspectivas.

Quando o assunto em pauta são as famílias periféricas, muitos são os estigmas criados para afastar esta parte da população do sucesso escolar. Fala-se muito sobre o baixo comprometimento das camadas populares e frequentemente a escola deposita nas famílias a falta de interesse em dedicar-se à educação de filhos e filhas. Muitos acreditam ainda que a resistência por parte das famílias periféricas se dá pela falta de proximidade com o ambiente escolar. Entretanto, estudos que datam desde 1990 (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998; CHARLOT, 1997; DE QUEIROZ, 1995; DUBET, 1997; VIANA, 2005) apontam que esta “omissão” ou “indiferença” é um mito.

Ora, não há demissão dos pais das famílias populares [com relação à escola], isto é preciso afirmar com veemência! [...] [Nesse domínio] Nós estamos na ordem do sofrimento, da impotência, não da demissão. [...] Ao contrário, os meios populares expressam uma forte demanda com relação à escola (CHARLOT, 1997, p. 70).

Pautada nesta justificativa de que os pais não se interessam pela educação dos seus filhos, as escolas seguem amparando e ofertando educação aos que conseguem se adaptar aos moldes das instituições e aos demais, por vezes, acabam por legitimar suas incapacidades com posturas que segregam. Muitas são as formas de distanciar o estudante negro/periférico. Este contexto subalterno apresenta, principalmente às famílias negras, situações desfavoráveis ao avanço escolar.

Reconhece-se que a escola sozinha não consegue mudar o quadro desigual da população negra e periférica. Tampouco as famílias em sua solidão e imersas às suas dificuldades diárias conseguem transpor os limites dos muros da escola para apresentar o quanto de esperança é depositada naquele ambiente. Porém, ambos comungam do ideal de uma educação igualitária e promotora da evolução dos indivíduos e da humanidade. Neste sentido, são necessárias ações, estudos, diálogos, pesquisas, tudo em prol de que não haja obstrução nas informações sobre a importância do caminhar juntos visando um progresso.

Enredada em uma vivência dura às margens da sociedade, a família periférica, principalmente as monoparentais femininas negras, poderiam encontrar um caminho mais acessível se a dialética no ambiente escolar fosse uma ação com a intenção de acolher. Não há, no entanto, um responsável apenas pelas falhas de comunicação e de manutenção do distanciamento destas famílias no campo escolar. Portanto, é possível perceber que as famílias manifestam interesse e perspectivas positivas em direção à educação e a entendem como forma de sucesso no futuro da filha e do filho. O que muitas vezes ocorre é que os “esforços” necessários para a frequência e participação destas crianças formam “empecilhos”, lidos pelo ambiente escolar como negligência.

Mães de crianças negras enfrentam desde cedo a certeza que o seu filho carrega na pele a cor da preocupação e sabem que precisam ensinar a eles que sua cor causa medo e que ele pode ser vítima de uma sociedade que o teme e o pune pela sua raça. E não, nem as mães negras estão preparadas para educar pessoas para enfrentarem o racismo. O caminho correto precisa passar exatamente pelo sentido oposto que vem sendo percorrido pela sociedade. O ideal de uma educação antirracista tem sido projetado, contudo, a estrutura racista firmada na sociedade, há algum tempo, demonstra que se tem um longo caminho a percorrer, tornando o negro ainda uma figura vulnerável.

### **3.2.1 O eu, o outro e o nós: A educação infantil em foco**

É recente o movimento de pensar nos indivíduos que estão na primeira infância como seres em formação educacional e deste modo analisar esta faixa etária como corpo institucional. Durante muito tempo depositava-se esta tarefa da educação dos anos iniciais da criança nas mães, que mantinham o perfeito funcionamento do sistema como as cuidadoras do lar e de seus habitantes. As e inquietudes mudanças no campo da educação infantil começaram a surgir como consequência de mudanças sociais que podem ter ligação com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Movimentos sociais e os tensionamentos a políticas públicas de suporte à criança da primeira infância e às mulheres foram os principais pilares para delegação ao Estado da educação de crianças pequenas. O fato é que este segmento se tornou responsabilidade do Estado e

atualmente é um campo que merece ser explorado, na intenção de garantir uma educação de qualidade desde seus primeiros estágios.

Assim como em outros países, o Brasil também passou por um processo, até perceber a criança pequena como protagonista e não como mera espectadora do adulto. O movimento de discutir a educação na primeira infância que iniciou no século XIX na Europa atingiu o Brasil a partir do século XX com mudanças nas famílias e instituições educativas. O principal motivo das preocupações com as crianças brasileiras pode ter sido a Constituição de 1988 que passa a reconhecê-las como sujeitos de direito e amplia a assistência às crianças a partir de políticas públicas. Claro que no Brasil, a base colonizadora que abrange todos os setores precisa ser constantemente questionada e na educação infantil não é diferente. Neste sentido, o autor Otavio Henrique da Ferreira da Silva (2001) afirma ser necessária uma atuação descolonizadora por parte do professor, que precisa fazer o exercício de dar voz a estas crianças, autonomia e ainda romper com sistemas há muito já estruturados.

A socialização das crianças sob as lógicas adultocentradas e colonizadoras tende a castrar a curiosidade delas, e, assim, retira o seu protagonismo no ato de conhecer e do fazer pedagógico, educando-as em uma perspectiva eurocentrada que desconsidera os preconceitos étnico-culturais presentes no meio social, os quais foram herdados pelo longo processo de colonização vivido no Brasil (1500-1888) (SILVA, 2001, p. 8).

O processo histórico de institucionalização da educação infantil no Brasil iniciou-se como um encadeamento de assistências sociais a estas crianças (de 0 a 6 anos) e a suas famílias mais marginalizadas, ainda sem o objetivo de formação educativa e com um objetivo assistencialista. A partir da década de 1970 este cenário começou a ser modificado e aumentou o número de instituições destinadas ao atendimento à infância.

As crianças eram, dessa forma, atendidas em dois modelos de instituição de Educação: as creches que eram destinadas às crianças de baixa renda cujo objetivo principal era possibilitar assistência e cuidados às crianças enquanto suas mães estavam trabalhando; e para um meio mais favorecido, os jardins de infância e pré-escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de socializar as crianças e prepará-las para a entrada no ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2014, p. 24).

O início da criação destes estabelecimentos não tinha o respaldo legal da União. No entanto, já era uma preocupação dos movimentos sociais que tensionavam para que este segmento educativo fosse inserido nas políticas governamentais visando oferecer assistência às crianças menores e também melhorar as condições de funcionamento destas instituições.

As mudanças que marcaram a sociedade contemporânea — tais como as lutas pelo direito de todos à educação, encabeçada por vários movimentos sociais; a emancipação da mulher, que buscou uma inserção profissional que lhe desse independência financeira; e o avanço dos estudos científicos no que concerne à compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento — são fatores que se destacam como grandes impulsionadores do reconhecimento da criança de zero a cinco anos como sujeito sócio-histórico e de direitos (MELO, 2014, p. 24).

O panorama político da educação infantil começou a mudar a partir da década de 1980, quando as inquietações sociais e científicas reverberaram, introduzindo uma nova perspectiva para a criança na primeira infância e apresentando ao segmento uma característica de espaço educativo e formativo. O Estado começou a intervir, assumindo responsabilidade com as crianças na primeira infância, a partir de diferentes documentos legais do país. Os mais pertinentes foram: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

A constituição de 1988 reconheceu pela primeira vez a Educação Infantil como direito da criança, iniciando assim um movimento de garantia de assistência a este setor. Introduzir a Educação Infantil como parte assistida da educação colaborou para que o espaço na educação básica fosse garantido. “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dialogando com a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente — documento cuja intenção é garantir direitos e proteção a crianças e adolescentes — também colabora para o estabelecimento da instituição de Educação Infantil. Em seu art. 54, o estatuto define como responsabilidade da

União a educação infantil quando sanciona que: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990). Este artigo ratifica a resolução estabelecida na Constituição Federal e colabora para que creches e pré-escolas sejam defendidas como parte dos direitos das crianças à Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1996 foi a principal encarregada de tornar a Educação infantil efetivamente parte da educação básica. A partir desta política curricular foi possível reconhecer o direito da criança de 0 a 5 anos ter acesso a uma instituição que complemente a educação familiar.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A Lei em seu conteúdo estabelece quais instituições compreendem a etapa da educação infantil a partir da idade (creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos), além disto define regras de currículo, carga horária, controle de frequência e avaliação.

Atualmente existe uma nova diretriz que baliza o currículo no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que inclui a educação infantil. O documento, que nasce em um cenário de disputa política e ideológica, promoveu inúmeras inquietações e diálogos durante a sua construção. Uma base curricular merece ser cuidadosamente verificada, uma vez que ela pode interferir na multiplicidade da cultura infantil e na diversidade destes indivíduos. Os criadores da Base a defendem sob o argumento de equidade educativa no país. E aqui vale refletir sobre o termo equidade em um país com tamanha desigualdade social. São dezoito páginas destinadas à educação infantil com a proposta de aprendizagem com base nas interações. Deste modo, a BNCC-EI busca assegurar “os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*” (BRASIL, 2017) e para isto são divididos os seguintes campos de experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;

- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O documento, apesar de constantes críticas ao seu teor, contempla uma educação infantil com base nas experiências dos indivíduos e, portanto, constitui uma dialógica com o cuidar e o educar intrínsecos da faixa etária.

A educação infantil em Belo Horizonte segue representada por dois modelos de instituições: as Escolas Municipais de Educação infantil e as Creches Conveniadas. O movimento foi iniciado, assim como em todo o Brasil, a partir das creches, na intenção de ser suporte às mães trabalhadoras. A instauração destes estabelecimentos como responsabilidade do município foi incentivada pelos movimentos sociais. Dentre eles, o mais conhecido foi o Movimento de Luta Pró-Creches fundado em 1986<sup>1</sup>.

A partir da LDBEN 9.394 em 1996, a educação passa a ser um campo de preocupação nacional e em Belo Horizonte não foi diferente. Algumas iniciativas foram incitadas como mecanismos de destaque desta etapa da educação. Neste sentido, foram pensadas algumas estratégias de melhoria no atendimento a este educando. Como investimento no aprimoramento da formação da equipe docente, foram criadas propostas como o “Seminário Infância na Ciranda da Educação”, o projeto “Formação do Educador infantil de Belo Horizonte”, e o “Curso de Formação em Nível Médio - Modalidade Normal” para professores da educação infantil que não possuíam a habilitação mínima exigida pela LDB. A estrutura dos espaços escolares da educação infantil também se tornou uma

---

<sup>1</sup> O Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) é uma organização social que atua ao longo de 38 anos na luta em prol dos direitos básicos das crianças e adolescentes e famílias, em geral, mais empobrecidas. A ausência de políticas públicas voltadas para o atendimento à criança de 0 a 6 anos no campo educacional, somada à precária rede de assistência social, provocaram um considerável crescimento na criação de novas creches e centros infantis comunitários e filantrópicos, principalmente na década de 80. A síntese desta discussão nacional recomendava a participação no processo de alteração do panorama legal, tanto pela dimensão política do jurídico quanto pelo seu valor pedagógico, de fundamental importância para o avanço das mudanças sociais e políticas necessárias à redemocratização da sociedade e à melhoria das condições de vida da população em geral e, em específico, de crianças e adolescentes. Esta compreensão decisiva levou os movimentos a procurarem influir na elaboração da Constituição Brasileira. E, neste contexto, também o MLPC, através de seus representantes, sendo mulheres a sua maioria, começou a reafirmar sua história de luta, através de ações e realizações como entidade representativa das creches, organizou e articulou atividades conjuntas no objetivo de promover as reivindicações desta parcela da sociedade. Além disso, representa um rico espaço de discussão da problemática vivida pelas creches, de aprimoramento deste trabalho, de formação, informação e de capacitação de agentes comunitários para a busca da cidadania e da reivindicação ao poder público constituído para intervenção nas políticas sociais básicas.

preocupação, dentre as ações mais importantes deste movimento destaca-se o “Projeto Brinquedoteca”, em parceria com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), que visava explorar o brincar como eixo fundamental desta etapa educativa.

A partir do Programa Primeira Infância em 2003, “o governo municipal institucionalizou uma política pública voltada para a Educação Infantil que se fortaleceu e obteve reconhecimento nacional” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 27). A principal iniciativa para ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos foi a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) que eram vinculadas a uma escola municipal já existente, e do cargo de Educador Infantil por meio da Lei Municipal nº 8.679/2003. A proposta de ampliação de atendimento à educação infantil foi um projeto que abarcou vários profissionais como arquitetos, engenheiros e pedagogos. A intenção era arquitetar espaços que atendessem às especificidades das crianças na primeira infância. As UMEIS se tornaram independentes no ano de 2018 a partir da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, se tornando EMEIS.

**Figura 2** – EMEI Itamarati em Santa Mônica (Belo Horizonte/MG)



Fonte: registro feito pela autora.

Desde a sua criação, as Escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte encantam pela sua estrutura, cujo espaço dialoga com a proposta de cuidar e educar. Suas cores e arquitetura cativam e as intenções pedagógicas, cujo pilar

principal está fundamentado no brincar, podem ser promovidas em diversos ambientes. A intenção nas Escolas Municipais de Educação é que seja oportunizada não apenas uma formação educativa, mas também humana e social. Com amplas salas de aula, ambientes arborizados, espaços para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e afetivo, as EMEIS são espaços democráticos de acesso a uma educação de qualidade.

Pensar educação infantil pode ser um desafio, uma vez que trata da educação inserida nos contextos cotidianos e na assistência deste indivíduo que na primeira infância se apresenta heterônomo. Como pilar fundamental da educação infantil, o cuidar e o educar são usados como fatores indissociáveis na formação destes sujeitos, com construções identitárias e sociais. Educar cuidando e cuidar educando pode parecer uma estratégia acessível e simples, basta que seja usada nos elementos cotidianos e sociais, a aplicabilidade educativa das múltiplas linguagens. No entanto, este pode ser um desafio no tocante ao equilíbrio perfeito desta fórmula. Alguns profissionais da área podem investir mais no cuidar, negligenciando a visão educativa deste processo; bem como outros podem exagerar na educação pela vertente tradicional, abandonando o cuidado inerente à criança pequena.

O protagonismo dado ao indivíduo da educação infantil é um movimento recente que merece dedicação e investimento científico. A educação infantil é um campo fértil e importante no processo de evolução humana, uma vez que é o estágio de maior atividade neurológica. Os investimentos destinados a esta fase podem amparar o indivíduo e oportunizar uma vida mais plena e confiante; e em termos coletivos e sociais pode construir sujeitos mais indulgentes, mais seguros e autônomos. Romper com o abandono destinado à educação infantil significa romper com problemas educacionais que reverberam durante toda a educação básica e ensino superior. Neste sentido, é de suma importância investir em espaços de qualidade, assim como na qualificação e valorização do profissional que atua com esta criança pequena. Paulo Freire afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). Desta forma, esta dinâmica de ser ação-reflexão na educação infantil, iniciada a partir dos movimentos sociais, deve ser uma práxis constante no contexto da educação. Educação básica começa a partir do

momento que o indivíduo nasce e dedicar-se aos estudos desta etapa educacional, certamente, pode promover avanços sociais eminentes.

No caso desta pesquisa, o objetivo foi investir em explorar a educação das relações étnico-raciais a partir deste período da primeira infância.

Apesar de todo encantamento que envolve a educação infantil, nenhum segmento da sociedade está isento de racismo. As instituições escolares deste setor vivenciam continuamente a discriminação racial que muitas vezes apresenta características tão sutis que podem passar despercebidas. Esta sutileza pode ser revelada na oralidade. Porém, está mais perceptível na forma de relacionar. Crianças resistentes à figura negra (pretas ou pardas) costumam apresentar objeção de brincar, sentar perto ou pegar nas mãos de crianças negras. Estas, por sua vez, “começam a criar uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2021, p. 10). Este ciclo só terá fim se o adulto conseguir apresentar valor à identidade negra. Articular uma educação cuja proposta seja fundamentalmente antirracista exige que os pilares fundados desde a colonização sejam constantemente questionados. Exige uma análise das consequências estruturais para a população negra, mas também exige uma mudança nas condições atuais com propostas práticas e cotidianas e não apenas conceituais.

Trabalhar questões raciais com alunos na primeira infância pode ser desafiador, uma vez que nesta idade as crianças aprendem a partir das vivências cotidianas. Pensando nas subjetividades impostas na sociedade que tem como base inicial a colonização, talvez esta criança pequena precise enfrentar o racismo cotidiano desde muito cedo e nem sempre estas “micro violências” são explícitas. Segundo Cavalleiro (2010), esta relação tem sido vivenciada na escola de um modo velado (despercebido pelos profissionais que atuam na educação), por meio de tratamentos diferenciados, nas dificuldades de relacionamento entre crianças brancas e negras, sem que estas saibam como se defender, o que leva à negação da sua própria cultura e a si mesma.

Se os/as alunos/as da educação infantil aprendem na subjetividade, há a necessidade de educar na subjetividade e isso só é possível nas ações, nos olhares, no toque, apresentando afeto, receptividade, compreensão e o mais importante: elevando a autoestima desta criança. Olhares de espanto ao se deparar com um cabelo crespo, olhares de repúdio com a vestimenta, ou até

mesmo o olhar de piedade podem colaborar para um trauma inacessível, causando desconforto e falta de pertencimento neste educando e depositando a criança negra no lugar de desvalor e incapacidade.

Há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

A autoestima compõe um fator primordial para a aprendizagem da criança de 0 a 6 anos. Quando a criança acredita em seu potencial, a chance de avançar cognitivamente é maior. Ao contrário, quando a criança foi condicionada a uma imagem negativa de si, atrelada à incapacidade, seu desenvolvimento cognitivo será diminuído. No ponto de vista de Guenther (1997, p. 4), “a vida escolar também tem notável influência na autoestima dos indivíduos. Eles aprendem quem são por meio do tratamento recebido dos professores, do clima da sala de aula e das situações cotidianas”.

Ter sua identidade fortalecida pela escola é uma necessidade da criança pequena em seu processo de formação. Esta construção da autoestima faz com que ela se sinta pertencente ao ambiente social e assim motivada a crescer não apenas em estatura, mas também intelectual e emocionalmente; faz com que a criança se sinta fortalecida a querer desbravar o mundo que a cerca. Uma criança com a construção de si debilitada sentirá que não é capaz de alcançar novos conhecimentos.

O segredo para uma educação integralizada está em se opor ao silenciamento estabelecido por anos e, assim, mobilizar uma pedagogia que vise uma formação com base no orgulho identitário. O resultado pode ser deleitoso, mas o caminho precisa ter como ponte inicial a educação infantil.

### 3.3 FAMÍLIA E ESCOLA: UNIDOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com a intenção de promover um processo educativo com padrões construídos por anos a partir de referências europeias, as bases educacionais foram firmadas sobre fortes estruturas que oprimem e segregam. Estudos que envolvem as epistemologias negras, filosofias indígenas, feminismo, memórias

imigrantes, provocam questionamentos que causam desconforto porque apresentam uma intenção de reestruturar estas bases.

[...] o sistema educativo, tal qual conhecemos, tem sido um dos instrumentos de maior eficácia sobre a população utilizada na colonização do poder. O ensino eurocentrado tem moldado a forma como pensamos, qual tipo de relação devemos ter com a natureza, com os modelos de civilização e expurgo dos atuais bárbaros: a expansão neoliberal tem tido espaço reservado nas salas de aula, hierarquizando a educação, inscrevendo o ideário de branqueamento nos corpos e mentes. A exclusão da participação das mulheres, indígenas, negros, ciganos, camponeses operários na escrita da história é parte de um poder que delimita o que deve ser estudado, e quais sujeitos devem ser exaltados e qual história deve ser contada (SILVA, 2019, p. 52).

Diante desta introjeção de informações colonizadoras houve a associação do negro a uma inferioridade intelectual que foi defendida cientificamente por alguns estudiosos, tais como Nina Rodrigues<sup>31</sup> e Cesare Lombroso<sup>32</sup>. Este racismo científico, que é o uso de argumentos científicos para justificar a incapacidade negra, acarretou insegurança e baixa estima da população negra no campo cognitivo, alcançando grande parcela da população negra brasileira. Mas, como visto anteriormente, a educação, mesmo sendo um anseio difícil para esta camada populacional, foi fundamental para algumas figuras importantes que souberam aproveitar as oportunidades oferecidas, mostrando sua admirável capacidade intelectual. Muitos são os exemplos de negros que se destacaram em suas áreas por terem tido oportunidades na educação. Maria Firmino dos Reis, Machado de Assis e Antonieta de Barros são alguns exemplos de sucesso a partir de incentivos e oportunidades educacionais.

---

<sup>31</sup> Raimundo Nina Rodrigues era um médico legista que “produziu diversas obras nas quais busca explicar e analisar o que ele considerava provas irrefutáveis da inferioridade da raça negra. Assim, Nina Rodrigues se debruçava sobre casos de crimes, de loucura, de crenças religiosas, sempre na busca de pistas que pudessem comprovar suas teorias sobre a inferioridade racial”. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19431/14023%3E](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19431/14023%3E). Acesso em: 29 set. 2021.

<sup>32</sup> Cesare Lombroso era um médico italiano, criminólogo. Lombroso desenvolveu seus estudos com “intuito de identificar criminosos por meios de aspectos genéticos, físicos e estéticos. Em 1876 a sua principal obra “O Homem Delinquente” teve uma enorme popularidade dentro do grupo que acompanhava os estudos do fenômeno criminológico do século XIX”. Lombroso foi influência nos estudos que Nina Rodrigues aplicou no Brasil. Disponível em: [www.anf.org.br/a-raca-como-elemento-de-condenacao-segundo-a-teoria-de-cesare-lombroso](http://www.anf.org.br/a-raca-como-elemento-de-condenacao-segundo-a-teoria-de-cesare-lombroso). Acesso em: 29 set. 2021.

Relacionando educação com poder emancipatório, Angela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, fala sobre o domínio que a educação proporcionava desde o período escravista, “o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão” (DAVIS, 2016, p. 108). Davis aponta que existiam anseios em adquirir conhecimento e a população negra decidiu que “a educação era a sua prioridade” (idem). A população negra se vê em condição de usar o conhecimento como tática de sobrevivência, mesmo sendo esta colocação desleal.

No Brasil, antes da abolição, os lugares raciais eram categoricamente demarcados, as subjetividades impostas eram bem definidas e inquestionáveis. A partir da abolição, com a composição da República, em 1889, houve a preocupação de que uma ascensão negra no país, tanto cultural quanto corpórea, “manchasse” a imagem brasileira uma vez que o legado da escravização era uma vergonha a ser escondida. Uma estratégia usada para atenuar o problema seria a miscigenação. O projeto de miscigenação, que buscou embranquecimento da população brasileira, foi introduzido a partir da migração e com os movimentos segregacionistas fez com que a subjetividade resultasse em marginalização e subalternidade da cultura africana, introduzindo na educação um perfil racializado até hoje. Nesta perspectiva, o estudante negro atual precisa lidar com as características de uma escola que foi conduzida tendo como padrão a referência eurocêntrica em múltiplos segmentos.

Apontando este manejo da educação ao contexto periférico, pode ser perigoso pensar a educação apenas pelo formato bancário, pois, isto resulta na manutenção dos discursos tradicionais que legitimam os lugares de privilégio de alguns indivíduos sobre os outros. O estudante negro e periférico (nesta perspectiva) vê a escola com tais métodos como um lugar onde as crianças percebem que não são protagonistas no mundo, mas sim participantes cujo papel inferiorizado é certo.

No caso da situação periférica, impor barreiras pode ocasionar o afastamento do estudante mais marginalizado. “O sistema escolar tem funcionado como um funil, em que muitos ingressam, e poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais desfavoráveis” (CASTRO; JUNIOR, 2016). As mobilizações por parte das famílias periféricas tendem a ser

mais necessárias, principalmente quando a mãe lidera sozinha o núcleo. Conduzir a educação, saúde, alimentação, tudo isso sozinha e trabalhando fora, pode ser um desafio.

Sobre o contexto periférico de famílias e educação, em um estudo intitulado *Família e escola território vulnerável* (2013), Antônio Augusto Batista e Hamilton Harley Silva apresentam famílias em contextos periféricos liderados pelas mulheres e sua relação com a educação. Neste trabalho, os autores retratam (inclusive com imagens) a vida das famílias monoparentais e os impedimentos vividos por elas na condução da educação escolar destas crianças. Na pesquisa, os autores apresentam obstáculos na situação destes sujeitos, como o cenário periférico que abrange o uso de drogas, violência policial e falta de saneamento básico. Apresentam ainda, como forma de distanciar esta mulher do ambiente escolar, a falta de instrução de algumas, o trabalho que faz com que esta mulher fique fora de casa durante muito tempo, preocupações diárias com moradia e alimentação. A partir daí os autores percebem que a relação com a educação pode ser conflituosa e apresentam o termo “esforços”, muito usado pelas matriarcas durante a pesquisa, para apresentar suas lutas diárias em manter os filhos na escola, na esperança de um futuro mais promissor que o delas.

Muitos são os esforços. Movimentos distintos usados de acordo com a necessidade da família, normalmente atitudes cotidianas que exigem investimento de força física e logística. Diferente das famílias privilegiadas, cujos esforços são os investimentos financeiros, os esforços das famílias subalternas tendem a passar pela prática cotidiana. Os esforços da mãe periférica passam pela perspectiva de sucesso familiar em vários segmentos, cuja ponte é a educação. Não baseia em acúmulo de riquezas, mas em conseguir superar os desafios diários. Dentre estes esforços são apresentados: esforços para assegurar a frequência escolar, esforços ao longo do percurso escolar e no diálogo com a escola. Diante das muitas labutas e obstáculos, percebemos esta criança como sujeito que depende do outro para que o avanço escolar aconteça.

Assim, temos de um lado a família com suas demandas, e de outro a escola com projeções e intenções de moldar este sujeito para que ele caiba na sociedade. O recorte da educação infantil apresenta esta dependência do adulto para o cuidado de modo ainda mais evidente. Na educação infantil, muitas

destas crianças, negras e negros, que chegam pela primeira vez na escola, estão realizando o primeiro contato interétnico, como Nilma Gomes afirma (2002). Assim, a maneira como a escola, as professoras, os alunos e alunas, os veem e opinam sobre seus corpos e suas vidas deixam marcas que pesarão em suas trajetórias escolares e de vida.

Ter sua identidade fortalecida pela escola é uma necessidade da criança pequena em seu processo de formação. Esta construção da autoestima faz com que ela se sinta pertencente e motivada a crescer não apenas em estatura, mas também intelectual e emocionalmente. Faz com que a criança se sinta fortalecida a querer desbravar o mundo que a cerca, uma criança com a construção de si debilitada sentirá que não é capaz de alcançar novos conhecimentos.

A autoestima compõe um fator primordial para a aprendizagem. Quando a criança acredita em seu potencial, a chance de avançar cognitivamente é maior; e quando ocorre o contrário, quando a criança foi condicionada a uma imagem negativa de si, atrelada à incapacidade, seu desenvolvimento cognitivo será diminuído. No ponto de vista de Zenita Cunha, “a vida escolar também tem notável influência na autoestima dos indivíduos. Eles aprendem quem são por meio do tratamento recebido dos professores, do clima da sala de aula e das situações cotidianas” (GUENTHER, 1997, p. 4).

Questões raciais e socioeconômicas também afetam cotidianamente o sentimento de pertencimento deste estudante. A escola, assim como a sociedade, está carregada de preconceitos que precisam ser superados. Mas o ambiente escolar também pode ser um local de mudança destes conceitos, um local de representatividade positiva negra. Pode ser o lugar de experiências que valham a pena para a criança, que contribuem para sua formação, sua identidade de forma positiva e afirmativa. Tudo isto feito nas subjetividades das vivências destas crianças. Envolver as famílias nas ações da escola é essencial para que as crianças tenham um bom desenvolvimento e boa adaptação com o ambiente escolar. De acordo com as Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, em seu primeiro volume:

É de fundamental importância envolver as famílias em todos os projetos, ações e discussões políticas e pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição de Educação Infantil visando enriquecer as experiências das crianças, ampliar concepções e

tornar o vínculo família-escola mais forte e significativo (BELO HORIZONTE, 2016).

Entende-se que a escola de educação infantil é uma instituição que possui todas as condições para contribuir com a formação destas crianças, principalmente porque ela compartilha da educação desde o início da formação do ser humano. O trabalho pedagógico na educação infantil parte da perspectiva de cuidar e educar e vários são os métodos usados neste processo educativo, fazendo com que a comunicação pelas famílias sejam um elo importante. A família é (então) fundamental para a segurança emocional da criança, quando ela passa a frequentar a educação infantil. Também é importante a comunicação entre a família e os educadores, pois, é nesta fase que a criança começa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai internalizando outros. Neste seguimento, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 282) afirmam que “[...] precisa ficar claro que a escola e a família são contextos diferentes e, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas”. Assim, quando a criança entra na educação infantil, ela começa a perceber o mundo de forma diferente, mas não desconectada do universo familiar, que deve ser considerado e compreendido pelos profissionais da educação.

Portanto, acreditamos que as colaborações das escolas nas comunidades de camadas populares passam por uma construção voltada para a educação do indivíduo como sujeito social. E na educação infantil esta colaboração é apresentada (por vezes) com ineditismo. Oportunizar a identificação destes alunos com o meio em que estão inseridos pode colaborar e edificar o orgulho identitário e a sensação de pertencimento. Diversos são os modos de fazer esta ponte entre o sujeito e sua participação no mundo que o cerca de forma positiva: oportunizando uma construção da sua identidade, incentivando-o em suas demandas, suavizando seus “esforços” familiares, apresentando diálogos acolhedores, ouvindo seus discursos, reformulando currículos que segregam, valorizando a cultura afro-brasileira, abolindo estereótipos, motivando a presença e participação na comunidade, dentre outras ações. Fazer com que a comunidade veja na escola uma aliança e uma extensão da família pode incentivar na condução de uma educação mais sólida, com sujeitos fortalecidos e amparados.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003, p. 99).

Construir uma parceria entre as famílias e a escola, sobretudo na escola de educação infantil, é necessário (especialmente) porque esta etapa da vida das crianças representa uma dependência do adulto na transposição social. As velhas verdades de que a família não participa por descaso, descrença ou por não compreender a importância da instituição não podem mais servir de obstáculo, visto que foi constatado que as famílias, mesmo em situação de periferia, se importam com a educação dos filhos. Acredita-se ainda que na construção do currículo da escola, é possível propor ações que potencializem este espaço da educação infantil para a formação cidadã, pois, é na relação com o outro que o saber acontece. Mobilizar estas ações nos espaços de educação infantil é criar laços com a comunidade e mostrar que esta proximidade só tende a beneficiar todos os envolvidos.

Deste modo, articular uma educação pensada nas comunidades periféricas requer pensar em uma educação antirracista, como estratégia de diminuir os distanciamentos educativos, ainda presentes neste público. Desde que as propostas decoloniais e antirracistas começaram a reverberar no campo educacional houve a necessidade de questionar quais ferramentas seriam usadas no sentido de tensionar os movimentos de pilares já existentes. No tensionamento destes questionamentos, as lacunas também foram evidenciadas, informando que os abismos culturais foram criados historicamente, condicionando a população a subjetividades muitas vezes imperceptíveis — mudar exige criticidade.

Articular uma educação cuja proposta seja fundamentalmente antirracista exige que os pilares fundados desde a colonização sejam constantemente questionados. Exige uma análise das consequências estruturais para a população afrodiaspórica, mas também exige uma mudança nas condições atuais com propostas práticas e cotidianas e não apenas conceituais. Quando

Ângela Davis afirma que “em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” (Angela Davis, durante sua última visita ao Brasil em 2019), ela propõe um combate ao que foi instaurado com base na submissão da população negra ao lugar de subalterno. Desta maneira, deve-se pensar em uma forma de conduzir a educação com o questionamento decolonizador, problematizador e crítico, desafiando a ordem vigente.

Inúmeras foram as formas de descredibilizar as identidades dos colonizados, estabelecendo padrões de poder sob modos “outros” de pensar o viver. Esta “colonialidade de poder”, como apresenta Quijano (2004), definiu os binarismos que dividem a sociedade, estabelecendo os valores, descredibilizando a história da população da diáspora. Ainda de acordo com Quijano (2004, p. 118), “as novas identidades históricas, produzidas sobre a base da ideia de raça, foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. Assim, o poder eurocêntrico associado ao conceito criado de raça manteve o discurso centrado em suas convicções e deste modo estabeleceram quais as linguagens poderiam ser ouvidas. O movimento de possibilitar que as vozes ancestrais e subalternas das margens ecoem saberes e críticas se faz necessário e tem o poder de oportunizar que memórias contra-hegemônicas façam parte do acervo cultural da humanidade.

Catherine Walsh (2009) propõe através de diálogos com Paulo Freire e Frantz Fanon que as pedagogias incentivem o “pensar a partir de” e o “pensar com” como propostas de rever “a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias de colonialidade do poder, saber e ser [...]” (p. 38). Toda a base firmada pela estrutura social condicionada pelo norte global pode ser abalada a partir do momento que novos saberes forem apresentados. O padrão de poder capitalista junto com as demais formas de dominação (cisheteropatriarcado e racismo) devem ser questionados. E será possível perceber que a heterogeneidade histórico-estrutural mencionada por Aníbal Quijano (2005) vem como um impulsionador para se tratar de variados caminhos na construção de memórias contra-hegemônicas.

O estudante negro enfrenta cotidianamente mensagens subjetivas que factualmente fizeram parte da vivência dos seus ancestrais e ainda reverbera em sua vida escolar. A relação da criança negra com os padrões estéticos corpóreos

por exemplo é um desafio enfrentado no campo da educação. A imagem de beleza divulgada nas mídias sociais atrelada ao conceito positivo da pessoa com estereótipos brancos confirma a mensagem de que a beleza estabelecida pelos padrões sociais não inclui a população negra. Os cabelos crespos e a pele escura são elementos que carregam mensagens negativas de feio, sujo e ruim, acarretando baixa estima e falta de orgulho identitário. Como bem colocado por Nilma Lino Gomes (2017, p. 111): “na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro de nosso sistema de classificação racial”.

Se a criança negra percebe que a professora olha para a criança branca com afeição e para ela com desconforto, quando por exemplo ela vai para a escola com seus cabelos crespos soltos, esta criança terá a sua autoestima destruída. Se a criança branca recebe constantes elogios por sua beleza ou por sua capacidade intelectual, ou pela sua segurança em falar em público, a criança negra vai atrelar poder à cor da pele ou aos cabelos lisos. Nenhuma criança deveria sentir desconforto em suas características fenotípicas, mas isto ainda acontece todos os dias em escolas brasileiras.

Pensando em estratégias educativas antirracistas no território estético corpóreo, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a alternativa emancipatória apresentada pelo Movimento Negro é o conceito de beleza e estética negra com a valorização dos elementos que compõem as características biológicas da diáspora africana. Desta forma, a valorização dos cabelos crespos, das tranças e de elementos que remetem à cultura afrodiáspórica fortalecem a identidade e autoestima destes sujeitos.

Sobre a falta de pertencimento e orgulho identitário do negro, Frantz Fanon (2008, p. 27) afirma que “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano”. Isto porque negar a si e o seu passado faz parte da sua condição desde o violento processo colonial e a busca pela aceitação sempre passou pelo almejado lugar da branquitude. Neste sentido, pensar a valorização da cultura africana como processo de formação de orgulho identitário pode ser uma estratégia de mudança. Sobre a condição de ser social, Fanon afirma que “é pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício” (FANON, 2008, p. 28). A população negra precisa compreender que

“pode ser dentro da sua identidade”. Esta valorização só será possível a partir do diálogo com a cultura por muito tempo marginalizada e o caminho passa pela educação.

Os movimentos em prol da mudança já estão acontecendo, mas ainda há um longo caminho a percorrer. A situação de racismo e de falta de pertencimento do corpo negro se mantêm nas escolas mesmo depois das Leis 10639/03 e 11654/08 que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, bem como o ensino de história e cultura indígena. Isto porque a postura antirracista ainda não foi internalizada pela maioria da comunidade escolar, que muitas vezes negligencia episódios cotidianos de racismo nas escolas. A educação antirracista precisa ser intensificada com o objetivo de que as subjetividades impostas sejam diminuídas até o ponto de serem zeradas.

Em seu livro, *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade* (2017), bell hooks associa a educação antirracista e decolonial com os ensinamentos de Freire e com sua proposta de educação libertadora a partir da conscientização do povo. “A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava o meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade” (p. 75). A autora afirma ainda que o fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista faz com que a educação seja basilar no processo de libertação. Levando para as suas experiências pessoais, hooks afirma que “levei comigo as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores” (p. 73). Confirmando desta forma a importância de educadores que instigam a problematização e a tomada de consciência crítica de seus alunos.

## 4 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

Pensando política como formas de percepção da realidade e da vivência cotidiana, e o nosso posicionamento crítico frente a isto como exercício de cidadania, podemos dizer que a atual pesquisa é também um movimento político. Neste trabalho podemos encontrar problemas que necessitam ser discutidos e que, no caso deste estudo, tensionam análises feitas a começar das sujeitas que ocupam lugares de opressões que interseccionam. Pretende-se a partir dos escritos e oralidade construir um mapeamento das maiores lacunas no tocante às relações étnico-raciais para estas famílias, possibilitando pensar em estratégias educativas.

A possibilidade de resultado deste estudo se configura como uma grande escrevivência constituída por muitas mulheres. Vale ressaltar que a mulher negra cansou de ser objeto de estudos eurocêntricos que não relatam as profundidades sobre suas vivências. Não que a mulher negra não queira protagonizar estudos, ela quer, desde que haja a substituição de “mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história” (XAVIER, 2019, p. 82). “Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo isso realmente depende do poder”, afirma Chimamanda Adichie (2013, p. 23), que o define como a “habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”. Haverá, neste sentido, um movimento que traz das margens para o centro narrativas de mulheres com descendência na resistência.

Durante toda a trajetória deste estudo é possível perceber ancestralidade afrodiaspórica. Entremeio a estudos científicos e empíricos foi possível construir uma identidade que dialoga com muitos elementos de África e sua postura resistente.

### 4.1 REVISÃO DA LITERATURA

Para conhecer e justificar a pertinência deste trabalho, fez-se necessário conhecer o que tem sido pesquisado a partir de um levantamento e análise de estudos que tratam do assunto. Um sutil estado da arte é uma proposta essencial, uma vez que apresenta a relevância e as brechas que o conteúdo

ainda possibilita para a execução de uma construção mais fundamentada. No que compreende uma revisão de literatura, Silva e Menezes (2005) destacam que:

Uma revisão de literatura resultaria do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhido. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e ou problema da pesquisa (p. 85).

Assim sendo, para compreender o tema em questão torna-se necessário consultar qual o “estado da arte” em que este se encontra entre os trabalhos acadêmicos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação, através de uma revisão de literatura. Para tanto, demarcou-se como referência os anais da plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o de teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A revisão feita pela ANPEd buscou conhecer melhor o que se tem pesquisado sobre relações étnico-raciais, educação e a vinculação destes temas com as famílias negras. Nesta busca foram encontradas resposta em 4 dos 23 Grupos de Estudos da plataforma. Foram eles:

- GT 03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos;

Este GT foi escolhido por apresentar o lugar dos/as sujeitos/as nos processos educacionais e sociais.

- GT 04 – Didática<sup>33</sup>;

Este GT foi selecionado por apresentar fundamentos de ensino, que podem amparar a educação das relações étnico-raciais

- GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos;

Este GT acolhe exatamente o recorte etário proposto na pesquisa em andamento: a educação infantil.

---

<sup>33</sup> No GT 04 não foi encontrado nenhum artigo que apresente similaridade aos estudos propostos da pesquisa em questão.

- GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais;

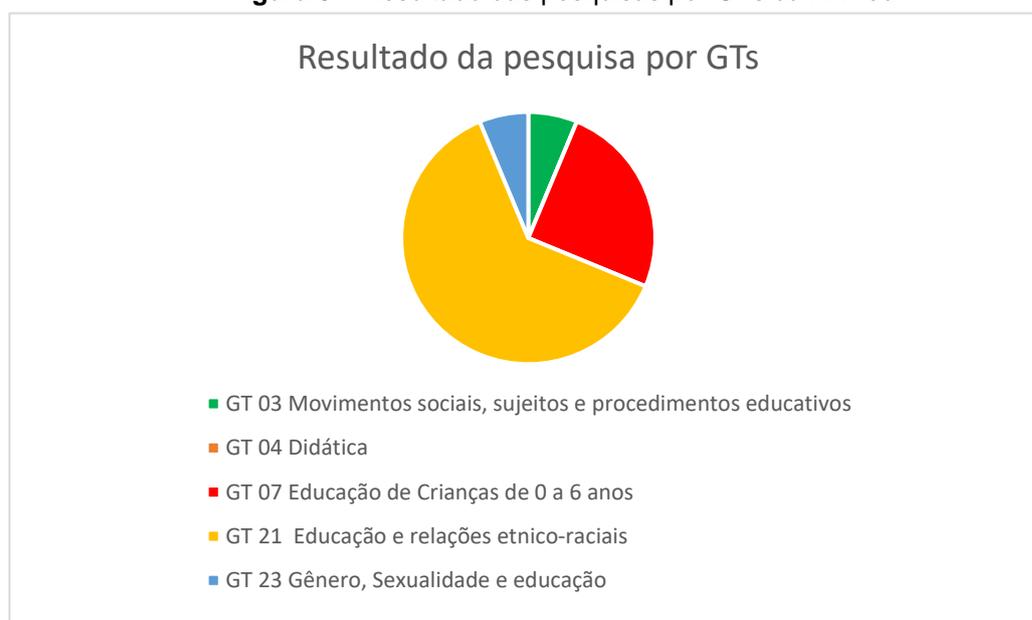
Este GT compreende as relações étnico-raciais, dimensão fundamental da pesquisa.

- GT 23 – Gênero, sexualidade e educação.

Este GT acolhe gênero, uma das vias de opressão social que será investigada na pesquisa.

O total foi de 16 pesquisas aproximadas ao tema buscado. Ao final da pesquisa estes foram os resultados obtidos em cada GT.

**Figura 3** – Resultado das pesquisas por GTs da ANPed



Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 1** – Quantidade de artigos encontrados na ANPed por GT

Quantidades de artigos encontrados na ANPEd por GT		
Grupos de trabalhos pesquisados	Percentual	Anos
GT 03 – Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos	6,25% (1)	2017
GT 04 – Didática	0% (0)	-
GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	25% (4)	2015, 2017
GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais	62,5% (10)	2011, 2013, 2015, 2017
GT 23 – Gênero, sexualidade e educação	6,25% (1)	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte delimitado, pesquisas com o tema “educação das relações étnico-raciais”, está presente no contexto educativo escolar em maior proporção, foram 75% do total dos artigos. Maioria, na intenção de sondar acerca do cumprimento da lei 10639/03, ou até sobre quais estratégias têm sido usadas na efetivação desta lei. Educação das relações étnico-raciais para grupos de crianças pequenas é algo complexo, porque coloca nos adultos a responsabilidade por estas contribuições identitárias. A partir das pesquisas explanadas acima percebeu-se na fase da educação infantil que as crianças apresentam sim suas demandas no crescimento identitário racial e que em suas realidades é real a presença do racismo e também do mal-estar em crianças negras. Em diversas pesquisas foi percebida a negligência no cumprimento da Lei 10639/03 (AMARAL 2015; AUGUSTO, 2015; CARVALHO 2017; SILVA 2017; VANZUITA 2015) por parte das escolas e foi evidenciada a importância do adulto na mediação e na condução de episódios onde ocorrem situações de intolerância racial.

Marília Silva Mendes (2016) trouxe em sua pesquisa um ponto interessante: a importância da família no fortalecimento da identidade da criança negra e na formação do seu orgulho identitário. Mostrando que existe uma lacuna de estudos nesta vertente que se faz importante. A ausência de pesquisas que tratem da educação pela visão das famílias foi citada inúmeras vezes nos trabalhos lidos, ratificando a importância de um estudo que trate da educação das relações étnico-raciais pela perspectiva da família.

O protagonismo feminino na educação aparece em destaque nas pesquisas debatidas acima. E, mesmo fomentando questionamentos acerca de papéis históricos de gênero e da função feminina na família, prevalece o olhar para a importância da atuação da mulher e suas contribuições para a formação destas crianças.

Os estudos sobre as percepções das famílias quanto à discriminação racial praticada no interior da escola ainda são poucos, sendo urgente que pesquisas neste campo aconteçam e os conhecimentos daí decorrentes viabilizem que sejam tomadas as providências cabíveis ao atendimento dos alunos, segundo suas especificidades. Conforme Paixão (2005, p. 142):

Não são muitos, ainda, os estudos que buscam entender a escolarização do ponto de vista das famílias. Entretanto, a prática pedagógica supõe a adesão a certos valores, comportamentos e ethos que podem ou não constituir o universo de todas as famílias. Bourdieu mostrou, já nos anos de 1960, que a possibilidade de o indivíduo seguir uma trajetória escolar regular e longa depende de pré-requisitos que não compõem o universo cultural de camadas sociais não dominantes. Ele forneceu, assim, visibilidade à lógica pedagógica, cuja prática supõe pré-requisitos sem, necessariamente, promover sua aquisição por aquele que não os trazem.

Produzir um “estado da arte”, mesmo que pequeno, nos faz perceber que o tempo na educação caminha a favor do avanço dos pensamentos em busca de uma humanidade mais evoluída, percebe-se que o caminhar é lento, mas que o processo evolutivo progressivamente pode acontecer. Em todos os artigos analisados é possível identificar avanços nos estudos raciais, isto mobiliza quem está na área e demonstra que quanto mais se posiciona sobre determinado assunto, principalmente no campo acadêmico onde ele é legitimado, maior a possibilidade de evolução. Posto isso, durante a pesquisa houve a inquietude sobre pesquisas que abarquem o tema escrevivências, a fim de compreender mais sobre o assunto e legitimar a pertinência do diálogo com mulheres negras e sua ancestralidade e vivências cotidianas.

O resgate da memória ancestral tem sido um tema em crescente preocupação no campo científico. O uso das escrevivências como ferramenta deste resgate foi motivo de inquietações que fundamentaram algumas pesquisas nos últimos anos.

Na plataforma CAPES foram encontradas 40 pesquisas a partir do descritor “escrevivências”. Esta busca não teve uma data cronológica como limitador. As pesquisas foram levantadas a partir do ano de 2011, uma vez que o próprio termo escrevivências é novo e criado em 1994 pela escritora Conceição Evaristo. “Era um jogo que eu fazia entre a palavra ‘escrever’ e ‘viver’, ‘se ver’ e culmina com a palavra ‘escrevivência’” (EVARISTO, 2020). As pesquisas sobre o tema abarcam diferentes áreas (psicologia, arquitetura, urbanismo, ciências sociais e jornalismo), contudo, prevalecem as pesquisas no campo da educação que totalizam 43%.

As pesquisas que se debruçam sobre o tema escrituras no campo da educação, em sua maioria, propõem análise de discurso com literatura que tratam da vivência de mulheres e usam de autoras(es) como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Luiz Gama entre outros. Foram 50% de pesquisas com análise de produções literárias. As Pesquisas que usam discurso narrativo de sujeitos foram em menor proporção, 22,5%. Nestas pesquisas os sujeitos encontram nas escrituras uma ferramenta para se apresentar como sujeito histórico e protagonista na formação daquele território, usando as memórias populares como instrumento de manutenção da decolonialidade. Não foi encontrada nenhuma pesquisa com a proposta de investigar família e educação na plataforma CAPES.

Na plataforma da UFMG, o recorte temporal usado foi de 2010 a 2019 (no período pesquisado ainda não havia pesquisas de 2020 e 2021). No entanto, baseada no crescimento de pesquisas pela CAPES nos últimos dois anos (37%), acredito que ainda existam pesquisas a colaborarem. A UFMG mostrou-se engajada ao apresentar pesquisas pelo descritor escrituras (30 ao todo e 25 no período determinado). A maior parte delas no campo da linguagem e apenas 3 no campo da educação. Muitas pesquisas falam da importância do termo e o usam nas análises literárias com as autoras que são tidas como referência sobre o tema, como Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus. Escrituras pela perspectiva de famílias monoparentais femininas não foram encontradas.

A proposta de pesquisa ao ser útil torna o caminho pela busca um ato com uma carga maior de responsabilidade. Mas, não se pode negar o prazer em “nadar em águas ainda pouco conhecidas”. Não existe a pretensão em expor uma pesquisa inovadora e grandiosa. Apresentar, mesmo que de forma minimalista, famílias monoparentais femininas negras na condução da educação das relações étnico-raciais já é um caminho que gera um destemor, diante da magnitude dos temas e dos protagonistas envolvidos.

Assim, pensando educação de forma abrangente, a proposta desta pesquisa tende a colaborar para a escassez de produção com este tema, oportunizando ecoar vozes femininas que se encontram no meio silencioso destas intersecções.

Escrevivências, este termo que transborda saberes africanos foi criado pela escritora Conceição Evaristo e tem a ver com escrever de si (como mencionado anteriormente). Quando Evaristo criou o termo escrevivências em 1994, ela estava envolvida com sua pesquisa de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde a autora investia em conhecer mais sobre a literatura negra. Conceição Evaristo apresenta o hábito de associar palavras para criar termos a fim de potencializar seu significado, com o surgimento da palavra escrevivências não foi diferente. Ela usa o termo como provocador de denúncias e a mulher negra com suas vivências se tornam os elementos literários que compõem suas obras, com reflexões críticas às desigualdades raciais e sociais.

[...] o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo (EVARISTO, 2009, p. 4).

A partir desta conjugação lúdica de termos fundamentais, Conceição Evaristo conceitua uma ação que pode ser entendida como uma forma de manutenção da tradição africana . Escrevivências se fazem verbo na ação de escrever vivências de mulheres negras. E este ato pode ser entendido como uma forma de resistência epistemológica. Ser resistência no campo do conhecimento para a população negra é resgatar a cultura afrodiaspórica ainda presente.

#### 4.2 ESCREVIVÊNCIAS COMO OPORTUNIDADE DE DECOLONIZAR O SABER

O que os livros escondem, as palavras ditas libertam. E não há quem ponha um ponto final na história. (Conceição Evaristo).

Descolonizar nossas práticas e nossos olhares pode ser feito utilizando inúmeras estratégias com recursos dos mais variados, levando em consideração a importância de valorizar o sujeito emudecido, aqui a mulher negra e periférica. Neste estudo, a forma de falar junto e de modo decolonial será através das

escrevivências. Este recurso metodológico que irá munir as mulheres/mães de comunicação através da escrita.

Conceição Evaristo usa esta estratégia de diálogo para apresentar, através de seus contos, vivências de mulheres negras. Nem sempre são histórias verdadeiras, mas aproximam da realidade e se tornam reflexo de contextos reais, assim são capazes de ilustrar exatamente como a mulher que vive nesta intercessão de vias de opressão caminha nesta estrada a ela oferecida e as ações de resistências e de autoconhecimento, além da crítica social que fomenta a consciência do leitor. Ela é capaz de inventar um mundo que existe. A autora é flexível nos assuntos abordados, conseguindo mesclar entre gênero, aborto, maternidade, carreira profissional, prostituição, relacionamento homoafetivo, corporeidade negra entre outros. “E quando se escreve, o comprometimento entre o vivido e o escrito aproxima mais do fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar essas histórias, continuo no premeditado ato de traçar escrevivências” (EVARISTO, 2016, p. 07).

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apartaid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios (EVARISTO, 2009, s/p).

A partir da sua experiência, Conceição Evaristo consegue apresentar o racismo estrutural e institucional presente no ambiente escolar que foi velado por anos. A denúncia enfática revelada por suas falas consegue transmitir a realidade vivida até hoje por muitas crianças negras, mesmo depois da sanção da Lei 10639/03. Um fragmento capaz de dizer sobre inúmeros assuntos atuais e em pauta. Registrar os fatos e escrever pode mobilizar resistências, pode incentivar mudanças e radicalismos antes mascarados.

Esta prática de registrar a sociedade foi feita há algum tempo pela primeira autora a escrever *escrevivências* (antes mesmo desta denominação). Maria Firmina dos Reis (1822-1917), mestiça, professora e abolicionista da época, escrevia sobre a realidade brasileira dentro do sistema escravocrata com posicionamentos antiescravistas. Suas escritas possuem linguagem suavizada para que houvesse aceitação da elite brasileira (possíveis leitores da época), mesmo assim era possível perceber a crítica nas linhas que constituía os livros. É possível perceber a África presente em cada detalhe das suas obras. Esta resistência que fez com que Maria Firmino escrevesse sobre as indisposições sociais colabora como registro documental de um período desumano aos africanos trazidos para o trabalho escravizado.

Carolina Maria de Jesus, a autora, hoje uma das escritoras brasileiras mais conceituadas dentro e fora do Brasil, sempre manifestou inquietude e indagações sociais pertinentes. O desassossego, a crítica e a consciência de raça mobilizam e são apresentados em seu livro a partir das suas vivências reais. Pode-se dizer que a obra *Quarto de despejo* é um exemplo forte de *escrevivências*, o impacto desta obra no mundo acadêmico diz sobre a pertinência de difundir a prática. Carolina, que teve a fome como inimigo habitual, com base nas suas vivências, apresenta a força da mulher negra, sua resistência ao patriarcado, sua percepção da beleza do corpo negro, suas críticas ao sistema que a colocou em lugar marginalizado:

13 de Maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. [...] Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: — Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim: — ‘Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude catar papel’. Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um

virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome! (JESUS, 2014, p. 30).

Não existe saber mais valioso que o saber embasado nas experiências, o olhar apurado de Carolina e a forma como ela é capaz de ler o funcionamento do sistema social, em um período em que os questionamentos acerca das estruturas estabelecidas ainda eram comedidos, provocam certo estarrecimento na mesma medida que causa orgulho pela perspicácia dela. Os relatos de Carolina Maria de Jesus datam entre os anos de 1955 e 1960. Mudanças ocorreram desde então, mas os incômodos persistem nos becos e vielas do país.

Interessante o percurso de buscar longe, usando de outros hábitos e saberes os conhecimentos que estão próximos, nos cantinhos da nossa sociedade. As mulheres de *Quarto de Despejo* ainda ocupam as favelas atuais e precisam continuar sendo lidas. A escravidão atual persiste na periferia e o incômodo precisa ser mostrado ao mundo como forma de resistência, de crítica, de insatisfação. São inúmeros os detalhes perdidos, são tantas Carolina Maria de Jesus, estão em todas as vielas marginalizadas. Elas só precisam escrever suas realidades para que todos conheçam a potência da voz negra, para que essa voz negra ressoe junto com os julgamentos sobre as estruturas sociais que as colocou neste lugar que elas ocupam por gerações.

A prática de “escrever” pode promover a literatura negra, a cultura africana perdida e, junto com esta ascensão epistemológica, pode provocar denúncias e críticas construtivas à evolução social. As feridas tampadas por anos devem ser expostas e apresentadas à humanidade a partir dos relatos das mulheres negras que precisam alimentar sua família. Ninguém sai de uma escrevivência do mesmo modo que iniciou. É uma estratégia de escrever a sociedade, mas sem usar outras lentes, escrita real pela ótica da verdade. Este é o propósito das escrevivências, que elas tragam informações e conhecimentos que ultrapassem os conhecimentos científicos tradicionais. Queremos ler o que ninguém escreve nos livros, mas contém saber mais rico que uma biblioteca inteira.

### 4.3 QUEM E ONDE: SUJEITAS E LOCAL DA PESQUISA

Em nosso campo encontramos como sujeitas de estudo a "mulher monoparental" e líder de uma família. Em seu livro *O Segundo sexo*, Simone de Beauvoir (1950) fala sobre a "mulher moderna" de 1950. Donas de casa, com aspiradores de pó e eletrodomésticos. Ela trabalha, é bem-sucedida, cuida da casa, dos filhos e consegue estar sempre bonita — magra — para o marido. Há aqui a confusão de atrelar valores democráticos a valores capitalistas. Isto confunde emancipação e ascensão econômica. Em seu livro, Beauvoir questiona que a mulher ocupa o lugar do outro em relação à figura masculina na sociedade. Grada Kilomba (2008), fazendo um confronto com as palavras de Beauvoir, aponta que a mulher negra, neste sentido de opressão, é o outro do outro, posição que a coloca num local de mais difícil reciprocidade.

O mais prejudicial nesta situação é que se cria a ideia de que ser bem-sucedida é possuir os mesmos direitos que o homem branco e não romper com as lógicas de opressão. É fazer parte do sistema, sem alterá-lo de fato. Para diversas feministas negras, como Ângela Davis, a emancipação precisa ser radical. Assim, é preciso cuidar para que os conceitos e as ferramentas políticas pensadas para mulheres não sejam esvaziados de sentido. Isso acontece, inclusive quando acreditamos que o progresso está ligado à manutenção de desigualdades para o benefício de um grupo social. A mulher negra e sua família (neste sentido) precisam de formação e orientação para que a sua identidade as fortaleça, reforçando a capacidade de luta e resistência.

Diante do exposto acerca da mulher negra e tendo em vista a necessidade de que as mulheres/mães participem ativamente dando voz e identidade a esta pesquisa, o processo metodológico escolhido foi a pesquisa qualitativa. Assim, o "objeto" não é algo dado, que o investigador precisa explorar, mas seu próprio pensar que constrói o objeto pensado (MELUCCI, 2005).

Com o intuito de identificar como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças com idade de 4 a 5 anos das EMEIs da região de Venda Nova, vale agora conhecer mais destas sujeitas e do território que habitam.

As famílias monoparentais pesquisadas serão selecionadas nas EMEIs da região de Venda Nova. Esta escolha une a seleção pela idade das crianças

com a área de vulnerabilidade social. A predileção pela idade de 0 a 5 anos tem a ver com a minha inclinação pelo trabalho na Educação Infantil. Sabe-se também que o trabalho com a identidade racial deve ser compreendido desde a primeira infância para obter resultados mais concretos. Por se tratar de uma pesquisa com intersecção de opressões, as famílias envolvidas precisam estar neste ponto onde as vias de intersecção se cruzam. Dessa forma, serão selecionadas famílias lideradas por mulheres, negras e com condições socioeconômicas precárias. Sabe-se que as famílias monoparentais estão em maior parte na periferia e que “56,9% dessas pessoas vivem em situação de pobreza. Se o responsável desse tipo de domicílio (monoparental com filhos) é uma mulher preta ou parda, a incidência de pobreza sobe ainda mais, a 64,4%” (GARCIA, 2019). As formas de subalternizar o negro coincidem nas linhas de opressão e encontrar famílias que se encaixam dentro do perfil almejado pode não ser um desafio.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) são espaços escolares oferecidos para auxiliar as mães com filhos em idade de 0 a 5 anos no município de Belo Horizonte, em Minas Gerais. As EMEIs foram criadas no ano de 2003. Neste ano, ainda com o nome Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), o município implantou o Programa Primeira Escola, com a promulgação da Lei n. 8.679/2003, que também dava as providências para que todas as creches conveniadas que estavam vinculadas ao serviço da assistência fossem transferidas para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A partir desta data, a Educação Infantil passou a ser considerada legalmente, no município, como uma etapa da Educação Básica. Com base nesta lei, Belo Horizonte criou as UMEIs e deu início ao atendimento de crianças menores de 6 anos. A partir de então cresceram e ampliaram seu atendimento. A expansão da educação infantil em Belo Horizonte deu-se principalmente por convênios entre a prefeitura e as creches comunitárias. Atualmente são 131 EMEIs espalhadas por Belo Horizonte, com atendimento parcial e integral de crianças de 0 a 5 anos. Além das EMEIS, Belo Horizonte oferece atendimento para este recorte etário através de suas 195 creches conveniadas e as escolas de Ensino Fundamental que

foram adaptadas para atender turmas destinadas à Educação Infantil. A região de Venda Nova conta com 17 destas 131 EMEIs<sup>34</sup>.

Venda Nova, local escolhido para encontrar estas sujeitas, está localizada na periferia de Belo Horizonte e, de acordo com a pesquisa do Mapa da Exclusão Social de Belo Horizonte da revista Planejar (BATISTA, 2008), apresenta alto Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). Os valores do IVS dos bairros desta região são representativos, entre 64 e 52, os números vão 0 a 100, quanto maior o índice, maior a vulnerabilidade. Para se ter uma referência, o IVS de bairros nobres de Belo Horizonte (Cidade jardim, Anchieta, Lourdes, Santo Agostinho) variam entre 12 e 14. Estes índices demonstram o quanto a região sofre com a situação socioeconômica, violência e precariedade urbana<sup>35</sup>. Esta região será o ponto de encontro entre a pesquisa e as mães líderes de famílias negras. Estas mulheres, mães de crianças de 4 e 5 anos que, independentes, conduzem as suas famílias em áreas periféricas. Ou seja, pobreza, exclusão e vulnerabilidade social, preconceitos e desigualdades, a luta pela sobrevivência, a emancipação feminina, a relação com o trabalho, e dimensões como gênero, classe, raça/etnia, idade/geração são aspectos que atravessam as famílias chefiadas por mulheres (CASTRO, 1990; GOLDANI, 1994).

A pesquisa tentará conhecer esta mulher que se encontra neste lugar de discriminação e saber mais, se o contexto interfere na educação das filhas e filhos e no relacionamento com a escola. Para tanto, a metodologia escolhida a princípio foi o questionário para filtrar o perfil destas mães, seguido de uma entrevista narrativa para aprofundar mais no campo de pesquisa almejado e durante o processo haverá a proposta de que estas mães escrevam sobre suas vivências, construindo o que Conceição Evaristo denomina de “Escrevivências”.

As sujeitas que farão parte desta pesquisa residem em Venda Nova e possivelmente tiveram a sua identidade moldada com base neste território. Conhecer e dialogar sobre este espaço pode ser enriquecedor para a construção deste estudo.

---

<sup>34</sup> Disponível em:

<http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

<sup>35</sup> Disponível em:

[www.pbh.gov.br/smpl/PUBP002/Mapa%20da%20Exclusao%20Social%20de%20BH%20Revista%20Planejar%208.pdf](http://www.pbh.gov.br/smpl/PUBP002/Mapa%20da%20Exclusao%20Social%20de%20BH%20Revista%20Planejar%208.pdf). Acesso em: 05 jun. 2020.

#### 4.4 VENDA NOVA: O TERRITÓRIO DE ENCONTRO COM AS FAMÍLIAS

Os territórios fazem parte da identidade das pessoas que neles vivem. O lugar escolhido para construir a pesquisa é a região de Venda Nova. Importante ressaltar que Belo Horizonte possui divisões físicas e políticas conhecidas como regionais, organizadas desta forma para melhor logística junto à prefeitura. São nove regionais ao todo: Barreiro, Centro, Leste, Noroeste, Nordeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Segundo o Censo 2010 do IBGE, a população total do município de Belo Horizonte é de 2.091.371 habitantes e a população total da Regional Venda Nova é de aproximadamente 262.183 habitantes, o que corresponde a 9,84% da população total.

A ocupação de Venda Nova iniciou-se ao longo da segunda metade do século XX e ocorreu de modo desorganizado. E, por vários motivos, agregando a população mais carente e desamparada, resultando no que entendemos hoje como área de vulnerabilidade social. A região apresenta problemas relacionados ao planejamento físico, como inundações e desabamentos por suas áreas de construções inapropriadas.

A ocupação da região de Venda Nova, assim como a de grande parte das áreas que inicialmente seriam destinadas ao cinturão verde de abastecimento da nova capital mineira, conforme o projeto inicial de 1895, ocorreu sem um planejamento adequado. O processo de urbanização, e a conseqüente valorização da terra na área urbana do município dificultaram seu acesso a grande parte da população. Esta se caracterizava por escassez de recursos financeiros e baixa escolaridade, não podendo assim adquirir ou pagar aluguel de moradias em áreas com maior infra-estrutura, vindo a instalar-se em áreas não propícias à construção de residências, devido principalmente às condições não favoráveis do terreno. Essa instalação ocorreu, e ainda ocorre, de modo franco e desordenado, já que o poder público não exerce a devida fiscalização sobre a ocupação destas áreas (MACEDO, 2005, p. 02).

A região periférica de Venda Nova a coloca dentro de um contexto de várias vulnerabilidades: física, ambiental, estrutural entre outras. A carência econômica entra como principal responsável por manter a população em seus lugares de opressão:

O grande problema é que esta intensificação dos processos de alteração do espaço não é acompanhada por um modelo de gestão, mas sim moldados pela mão invisível do capitalismo. Entre as várias consequências, sobretudo nos centros urbanos, observa-se à ocupação de áreas não propícias para tal, devido à fragilidade ambiental inerente destas. Deve-se ressaltar que, dentro do processo de construção do espaço, estas áreas são sobretudo destinadas a uma população de baixa renda e baixa escolaridade, que não possuem estrutura financeira e educacional para atenuar as imposições que o meio as coloca (MACEDO, 2005, p. 03).

Historicamente, a região de Venda Nova pertenceu a Sabará, Santa Luzia e Ribeirão das Neves antes de ser definitivamente anexada à capital. Quando a capital foi inaugurada, algumas (uns) moradores (res) deixaram o antigo Curral Del Rey para se instalar no bairro. O cronista Benvindo Lima, que registrou a história contemporânea da capital em seu livro *Canteiro de Saudades* (1910-1950), conta que o povoado de Venda Nova era conhecido como Santo Antônio dos Clementes — nome dado pelos primeiros moradores<sup>36</sup>.

Ao longo do tempo, a região desenvolveu-se de forma autônoma, criando uma outra cidade dentro da capital. Desde a década de 1950, quando a ocupação se intensificava, vários bairros apareceram. Venda Nova começava, então, a ganhar seu caráter de cidade dormitório. Grande parte da população saía para trabalhar no Centro e em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Até 1948, quando se tornou definitivamente parte da capital, Venda Nova manteve estrutura semelhante à que possuía no início do século XX. Como sua ocupação ocorreu sem planejamento, as construções foram surgindo de forma indiscriminada e até irregular. Nos anos 1960 e 1970, os próprios fazendeiros lotearam suas terras, anotando em um caderninho o nome dos compradores e valor da dívida, conta a historiadora Ana Maria da Silva, autora do livro *Lembranças... Venda Nova* (2001).

Segundo Silva (2001), Venda Nova se formou a partir de pessoas simples que viviam da terra. A região não constava sequer da zona rural de Belo Horizonte. Por muitos anos, iluminação, transporte e enchentes foram problemas sérios e rotineiros. A partir de 1970 verificou-se uma melhoria no tocante aos

---

<sup>36</sup> Disponível em: [www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/49bpm](http://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/49bpm). Acesso em: 15 jul.2021.

investimentos públicos. Mesmo assim, em 1972 surgiu na região um forte movimento de emancipação, porém não obteve sucesso, mas motivou em 1973 a criação da Administração Regional de Venda Nova que, atendendo aos anseios da população, veio descentralizar vários serviços prestados pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em 1987, com a criação de mais sete Regiões Administrativas em Belo Horizonte, a região de Venda Nova foi redividida, dando origem à atual área jurisdicionada da região de Venda Nova, a área da região Norte e parte da região da Pampulha.

A região de Venda Nova é basicamente de comércio e prestadoras(es) de serviço. A média salarial da população local é de aproximadamente 2 salários-mínimos. Segundo dados da Secretaria de Regulação Urbana, a região de Venda Nova possui mais de 15 mil empresas instaladas. A Rua Padre Pedro Pinto é o principal centro comercial da região e possui aproximadamente 6 Km de extensão, cortando a região até o município de Ribeirão das Neves. A Avenida Vilarinho, paralela com a rua Padre Pedro Pinto, é também um importante centro comercial.

A região conta com 17 Centros de Saúde, uma Farmácia Distrital, uma Central de Material Esterilizado, um Centro de Reabilitação, o Laboratório Distrital Norte, Venda Nova e Pampulha, um centro de Referência em Saúde Mental (CERSAM) e um Centro de Convivência para portadores de sofrimento mental. Há ainda uma Unidade de Pronto Atendimento 24 horas, com capacidade para atender 300 pacientes/dia, além do Hospital de Pronto Socorro Risoleta Neves, com capacidade para se tornar o maior HPS do estado<sup>37</sup>.

O livro *Memória e patrimônio Cultural*, organizado por Karla C. Padua, Lana M. C. Simam e Dilma C.M. Scaldaferrri (2017), expõe a riqueza cultural que faz parte da identidade desta região. No livro, as autoras evidenciam manifestações culturais e características próprias da população que compõe a personalidade da região. O jeito de se comunicar através dos “causos”, a cultura de uso medicinal das plantas, os mitos e lendas urbanas, as festas e a religiosidade. Muitas são as manifestações culturais nas particularidades daquela área, que cultiva características interioranas em suas práticas habituais. A identidade do lugar pode ter sido moldada exatamente pela formação inicial.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/venda-nova>. Acesso em: 05 jul. 2020.

“O distrito de Venda Nova mantinha um estilo de vida marcadamente rural, apesar de ter sido anexado à capital Belo Horizonte em 1949” (FONSECA, 2017, p. 98).

Enfim, esta região será o ponto de encontro entre a pesquisa e as mães líderes de famílias negras. Estas mulheres, mães de crianças de 4 e 5 anos que, independentes, conduzem as suas famílias. Ou seja, pobreza, exclusão e vulnerabilidade social, preconceitos e desigualdades, a luta pela sobrevivência, a emancipação feminina, a relação com o trabalho, e dimensões como gênero, classe, raça/etnia, idade/geração são aspectos que atravessam as famílias chefiadas por mulheres (CASTRO, 1990; GOLDANI, 1994).

#### 4.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A individualidade desta pesquisa se apresenta na construção coletiva. O questionamento metodológico é: como encontrar estas mães? Quais os procedimentos para filtrar este público e apurar os dados necessários para a concretização do estudo? Como oportunizar que elas participem ativamente desta construção?

As metodologias selecionadas neste caso envolvem análise documental, questionários e escrituras.

Na primeira etapa do estudo haverá uma análise documental, será feita uma triagem acerca das EMEIS da regional Venda Nova com maior Índice de Vulnerabilidade Social. Feito isto, haverá dentro destas escolas uma seleção das fichas de crianças em que as mães são monoparentais de família negra. A seleção destas fichas deverá ser feita na própria escola, com o intuito de filtrar o público da pesquisa. Estas fichas são anamnese<sup>38</sup> das famílias com o objetivo de sondar acerca da realidade no contexto econômico e histórico da criança e de seu grupo familiar. Diante da situação de pandemia, a escola escolhida para acesso às fichas será a que possui vínculo na própria regional Venda Nova.

A segunda etapa do processo investigativo da pesquisa será um questionário (Anexo 1) a ser respondido pelas mulheres monoparentais e com

---

<sup>38</sup> As fichas de anamnese, também conhecidas como Ficha Individual da Criança, fazem parte do protocolo de matrícula da aluna e do aluno junto à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Estas fichas apresentam a intenção de conhecer sobre a realidade e a história da criança, bem como a condição em que vivem as famílias.

baixa renda, mães de crianças negras de 4 a 5 anos das EMEIs. Este questionário terá por objetivo selecionar um grupo de mães que se encontram em situação monoparental e em vulnerabilidade social, aspectos condizentes com os objetivos desta pesquisa. Além disto, este questionário terá a função de nortear o início da pesquisa. O questionário estruturado será o modelo usado, levando em consideração que sua única finalidade será filtrar famílias com o perfil almejado.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100) e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes (MOYSÉS; MOORI, 2007, s/p).

Na oportunidade de aplicação do questionário será entregue um caderno a cada mãe para que os registros de escriturências sejam elaborados. O caderno contará com um norteador de informações pertinentes à pesquisa, com ênfase às questões raciais. A partir da narrativa destas mulheres pode-se construir uma pesquisa qualitativa de forma mais abrangente e aberta a descobertas não visualizadas a princípio.

Audre Lorde (1979, p. 27) diz que “assimilação dentro de uma história unicamente europeia não é aceitável”, seria injusto com minhas sujeitas de pesquisa, propor um trabalho e usar na base bibliográfica autores que não possuem uma dialética com elas. A proposta é desmontar a história única. Sendo assim, trago como referencial teórico pessoas dispostas a esta mudança de perspectiva. Angel Davis, Abdias do Nascimento, Audre Lorde, bell hooks, Djamila Ribeiro, Carolina Maria de Jesus, Karla Akotirene, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzales, Nilma Lino Gomes, Giovana Xaxier, Grada Kilomba e Patrícia Hill Collins são alguns intelectuais capazes de colaborar com fundamentação coerente com esta pesquisa.

Frequentemente Conceição Evaristo ressalta a importância das escriturências para a explanação da realidade dos negros no Brasil. Principalmente da mulher negra. Para a autora “a nossa escriturência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 21). As vozes

insurgentes femininas negras trarão para o campo educativo uma nova perspectiva que tende a colaborar para que as epistemes negras sejam estabelecidas e valorizadas, o resgate da cultura ancestral será feito por meio delas.

## 5 “AS NOSSAS ESCRIVÊNCIAS NÃO PODEM SER LIDAS COMO HISTÓRIAS DE NINAR OS DA CASA GRANDE”

Pensando educação como processo de mudança, vale destacar que as atitudes decolonizadoras são possíveis e isso exige uma tomada de consciência profunda. “Em primeiro lugar uma compreensão de quem somos nós” (CARVALHO, 2018, p. 89). Escrever de si, a partir de suas vivências e saberes, que foram passados por gerações, pode oportunizar uma reformulação de ciências legitimadas e uma desconstrução de padrões estabelecidos. Pode permitir que saberes perdidos e esquecidos pelo processo colonial sejam resgatados. O uso de escrituras como estratégia decolonial oportuniza a partir de saberes sutis uma explanação sobre a realidade da mulher negra e sua colaboração epistêmica; proporciona a visão nítida de situações sociais cujas realidades são escondidas pela marginalização de parte da população; apresenta um novo viés sobre o que é o conhecimento, sobre como é ser mulher negra em um país que foi educado para subalternizar o conhecimento que advém das camadas populares.

As escrituras, estratégia usada na pesquisa para protagonizar as vozes de mulheres negras e líderes de família, apresentam o objetivo de dar a estas sujeitas o poder da participação ativa neste estudo através da escrita. Sobre o uso da metodologia, muito foi dito por elas, algumas acharam melhor, porque assim teriam maior liberdade de comunicação, outras sentiram que foi o melhor presente. “Uma terapia poder encontrar com minhas vivências, encará-las e escrevê-las. É a benção do uso da linguagem através da escrita” (Marielle, 2021)<sup>39</sup>. O encontro com estas famílias e a chance de falar sobre a educação ouvindo as suas demandas pode ser uma experiência edificante para todo educador.

O instrumento de pesquisa proposto, “o caderno”, foi inspirado em Carolina Maria de Jesus e em seu diário que, a partir de *Quarto de Despejo* (1960), ganhou notoriedade no mundo todo, fomentando as críticas sociais pertinentes no Brasil, além de ser o maior exemplo de escritura. A riqueza contida em *Quarto de despejo* (1960) está nos detalhes inalcançados pela

---

<sup>39</sup> Marielle é uma das sujeitas que compõem a pesquisa. O nome Marielle foi escolhido pela sujeita que optou por preservar a sua identidade.

ciência acadêmica. As escritas produzidas em seu caderno na favela do Canindé a partir de suas vivências reverberou muitos estudos e impactou a literatura brasileira que até então não via produção cultural em escritas subalternas.

A fim de fazer um levantamento de dados consistente, foram propostas duas etapas na intenção de construir repostas sólidas. A primeira será o desenho do perfil social destas famílias e a segunda etapa o adentrar no contexto social destas famílias a partir das escrevivências. Para traçar um perfil das famílias estudadas nesta pesquisa, foi aplicado um questionário no intuito de conhecer melhor as condições de vida destes indivíduos. As escrevivências estão sendo usadas como ferramenta de maior aprofundamento nas realidades destas famílias, principalmente no que tange à educação das relações étnico-raciais e a educação.

## 5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

As famílias monoparentais que participam deste estudo apresentam como características a sua intersecção de raça, classe e gênero. Inclui-se também o capacitismo<sup>40</sup> sofrido por uma das sujeitas. Dentro deste cenário, a informação sobre a realidade social destas famílias colhida a partir do questionário apresenta sua vulnerabilidade. Foram selecionadas sete famílias lideradas por mulheres negras com idade entre 23 e 43 anos. As famílias vivem com renda per capita R\$275,00. Grande parte destas famílias residem na “Favela do Índio”, local onde fica a escola que acolhe o maior número de estudantes das famílias escolhidas. Sobre a moradia e seus residentes segue tabela:

---

<sup>40</sup> Capacitismo é a valor preconceituoso embutido nas pessoas com deficiência. Carla Vendramim define o termo como “a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que as define como menos capazes”. Disponível em: [www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393](http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393). Acesso em: 29 set. 2021.

**Tabela 2** – Condições de moradia das famílias pesquisadas

<b>Condições de Moradia</b>			
<b>Nome da mãe</b>	<b>Tipo de moradia</b>	<b>Número de cômodos</b>	<b>Número de residentes</b>
Maria	Alugada	7	5
Marielle	Cedida	8	4
Chica da Silva	Alugada	4	3
Vanessa	Cedida	5	4
Jéssica	Alugada	7	10
Vanilza	Própria	5	4
Elizabeth	Própria	8	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos perceber, apenas duas famílias deste estudo possuem casa própria (28,6%) e vale ressaltar que algumas destas moradias, por estarem numa comunidade periférica onde passa um córrego, estão em uma condição de risco seja pela poluição ou por conta de alagamentos em período de chuvas.

Sobre a condição financeira destas famílias, vale refletir sobre alguns elementos desta situação. A primeira é a renda que coloca estas famílias em uma condição de grande dificuldade de sobrevivência. Outro apontamento diz respeito à oportunidade de estudos para uma mãe que abraça a maternidade solo. Provavelmente, suas chances de se dedicar à sua vida profissional são diminuídas, tendo em vista as demandas cotidianas com a sua prole. Assim, na tabela que segue junto a vida profissional incluímos a informação sobre o número de filhos que são de responsabilidade desta mãe.

**Tabela 3 – Perfil profissional das mães pesquisadas**

<b>Escolaridade e Situação profissional</b>				
<b>Nome da mãe</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Situação profissional</b>	<b>Número de filhos</b>
Maria	Ensino fundamental incompleto	Doméstica	Desempregada	4
Marielle	Ensino superior completo	Fonoaudióloga	Empregada	1
Chica da Silva	Ensino Médio Completo	Manicure	Autônoma	2
Vanessa	Ensino Médio Completo	Salgadeira	Empregada	3
Jéssica	Ensino Médio Completo	Doméstica	Empregada	1
Vanilza	Ensino fundamental incompleto	Diarista	Desempregada	2
Elizabeth	Ensino superior completo	Analista comercial	Desempregada	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Neste estudo, 42,9% das líderes familiares encontra-se desempregada. Pensando que uma destas é autônoma em tempos de pandemia, pode-se dizer que estamos falando de 57,2% destas mães que não têm garantia salarial. Mesmo as mães que estão trabalhando exercem funções cujo salário é baixo e muitas (42,9%) e não podem contar com a colaboração financeira do pai.

Sobre a questão racial destas famílias, todas as mães se autodeclararam negras. Duas mães declaram seus filhos brancos e as demais declararam seus filhos negros. Assim sendo, a pesquisa abarca em sua identidade por característica racial pessoas negras, uma vez que apenas 28, 6% são declaradas brancas.

Sobre a participação paterna na vida destas crianças temos a seguinte situação apresentada na Tabela 4:

**Tabela 4 – Paternidade e responsabilidade afetiva e financeira**

<b>A paternidade: responsabilidade afetiva e financeira</b>							
<b>Nome mãe</b>	<b>da</b>	<b>Nome da criança<sup>41</sup></b>	<b>da</b>	<b>A criança conhece o pai?</b>	<b>Convive com ele?</b>	<b>Responsabilidade financeira</b>	
Maria		João		Não	Não	RS 0,00	
Marielle		Mateus		Sim	Sim	RS 300,00	
Chica Silva	da	Lucas		Sim	Pouco	RS 350,00	
Vanessa		Amanda		Não	Não	RS 0,0	
Jéssica		Arthur		Não	Não	RS 0,0	
Vanilza		Victor		Sim	Pouco	RS 120,00	
Elizabeth		Camila e Anne		Sim	Sim	RS 500,00	

Fonte: Elaborado pela autora.

A realidade de uma maternidade solitária atinge os campos de convivência e o financeiro. As mães, além de precisarem articular um cotidiano voltado para a rotina de sua prole, fazem isto pensando na assistência financeira que, baseada nos resultados desta pesquisa, é baixa. As mães desta pesquisa recebem dos genitores de seus filhos uma média de R\$158,00 para dar toda assistência de moradia, alimentação, educação, lazer e saúde. Muitas relatam que o campo financeiro é um problema crítico e motivo de desavenças, outras preferem não pedir nada, evitando assim conflitos. Em ambos os casos é possível perceber que a isenção masculina na responsabilidade financeira é uma possibilidade. As desavenças passam por muitos pontos, o maior deles é que os homens acreditam que o dinheiro investido vai beneficiar a mulher. “O meu ex-companheiro acha muito os 25% de pensão, eu gasto 100% do meu salário com meu filho. Se estivéssemos casados o valor de investimento seria maior” (Marielle, 2021). O homem continua ligando o seu estado civil ao exercício da paternidade. Esta postura prejudica a criança em seu desenvolvimento e exige da mulher uma maternidade ainda mais assistencialista.

Mesmo com a legislação que garante o direito à paternidade<sup>42</sup>, pode-se perceber que a figura masculina ainda exerce o papel de ser apenas reprodutor.

<sup>41</sup> O nome das crianças será trocado para preservar a sua identidade.

<sup>42</sup> O direito ao reconhecimento de paternidade ou ao estado de filiação está assegurado na Constituição Federal, bem como possui regulamentação tanto no Estatuto do Adolescente quanto no Código Civil, que permitem que ele seja feito de maneira espontânea ou voluntária, no próprio termo de nascimento, por escritura pública ou por testamento. Os diplomas legais

A porcentagem de crianças que não conhecem o pai é de 42,8%. Das que conhecem o pai, metade não convivem com ele. Apenas 28,5 % das crianças desta pesquisa convivem com a figura paterna, mostrando que estas poucas conhecem um privilégio que deveria ser a regra. Em análise sobre paternidade, Vanessa é pontual: “O tempo passa e a história se repete, a ausência do nome no registro é um exemplo” (Vanessa, 2021).

Mudou o cenário e mudaram as regras do jogo. O que antes era uma opção para o homem, atualmente é uma lei. E mesmo com incentivo legal, a ausência paterna assola a vida das crianças da última geração africana . Esta ausência e falta de suporte deixam a família manca e a criança cresce aleijada de amparo. Acredita-se que um cenário diferente possa colaborar positivamente para formação de sujeitos mais amparados afetivamente, seguros e com a identidade mais bem definida.

## 5.2 “PODE UM SUBALTERNO FALAR?” – AS SUJEITAS

Descolonizar nossas práticas e nossos olhares pode ser desafiador, mas sua característica libertadora apresenta que pode ser feito a partir de inúmeras estratégias, com recursos dos mais variados, levando em consideração a importância de valorizar o sujeito emudecido. Em seu livro *Pode um subalterno falar?*, Gayatri Chakravorty Spivak (2010) apresenta a “resistência da subalternidade”, principalmente para a mulher negra e periférica. A questão central presente no livro tem a ver com o questionamento: “o que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno?” (SPIVAK, 2010, p. 110). Sem continuar a cometer violências epistêmicas e sem manter a mulher negra “tão muda como sempre esteve” (p. 112), a resposta tem a ver com a conduta do pesquisador que se propõe a explorar a vivência deste “outro”.

Ao buscar aprender a falar ao (em vez de ouvir ou falar em nome do) sujeito historicamente emudecido da mulher subalterna, o intelectual pós-colonial sistematicamente ‘desaprende’ o privilégio feminino. Essa desaprendizagem sistemática envolve

---

também garantem o reconhecimento forçado por meio de decisão judicial. O Conselho Nacional de Justiça, no intuito de estimular o reconhecimento de paternidade de pessoas sem esse registro, criou o programa “Pai Presente”. Disponível em: [www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/paternidade](http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/paternidade). Acesso em: 29 set. 2021.

aprender a criticar o discurso pós-colonial com as melhores ferramentas que ele pode proporcionar e não apenas substituindo a figura perdida do(a) colonizado(a). (SPIVAK, 2010, p. 114).

**Figura 4** – Kit entregue às mães



Fonte: Acervo da autora.

Antes de apresentarmos as vozes que colaboram para a riqueza deste estudo, precisamos falar sobre as identificações delas. Durante o processo de pesquisa, quando descobrimos sobre vozes subalternas e o uso destas com responsabilidade identitária, procuramos apresentar um estudo onde estas oito<sup>43</sup> vozes estejam em um diálogo constante e circular. Desta forma, respeitamos as escolhas particulares e com relação ao nome não foi diferente. Apresentamos às sujeitas algumas possibilidades de nomes de autoras negras que colaboraram com a pesquisa, reforçando a ideia de empatia, no entanto, deixamos livre para que elas trouxessem outras mulheres que lhes fossem inspiração também. Algumas escolheram mulheres importantes em sua linha genealógica e outras escolheram seu próprio nome. Não houve objeção a isto,

---

<sup>43</sup> A pesquisa está sendo realizada com sete mulheres. No processo de escrivência foi incluída uma oitava que colaborou com o diálogo. A sujeita não pôde participar de todo processo de pesquisa, porque seu filho não estava em idade escolar compatível com a proposta, no entanto, a potência de sua voz não pôde deixar de ser ouvida.

uma vez que elas tiveram ótimos argumentos. “Tenho orgulho de mim, das minhas guerras e batalhas vencidas. Quero meu nome na pesquisa” (Vanilza, 2021). Diante disto, demos a liberdade de assumirem a identidade como protagonistas deste estudo. Por fim, temos sujeitas com nomes fictícios e outras com nomes reais escrevendo a educação pela ótica da família monoparental feminina negra.

Sobre as escrevivências, foram um momento de elas elencarem as principais mazelas e prazeres vivenciados e relatarem. Esta liberdade acarretou uma falta de linearidade ou historicidade, por vezes, almejada pelo leitor. No entanto, é possível perceber que os fatos e posicionamentos selecionados por elas fazem parte exatamente do escopo importante para a pesquisa. Desde o início deste estudo, a ideia foi que vozes ecoassem desta dissertação, trazendo à pesquisa uma identidade acadêmica onde a subalternidade ditasse os principais incômodos presentes, e assim as principais lacunas necessárias para uma mudança no cenário educativo atual.

### 5.2.1 “Quando ele nasceu agradei por ter puxado o cabelo bom do pai” — Jéssica

**Figura 5** – Fragmento das escrevivências de Jéssica



Fonte: Acervo da autora.

Jéssica é uma jovem mulher negra de 23 anos que esbanja beleza com seus longos cabelos trançados. Mãe de um filho apenas, a jovem precisou trilhar um caminho diferente depois da maternidade aos 19 anos. Jéssica dispõe de

momentos rotineiros de afeto com seu filho e com as crianças das quais cuida em seu trabalho de babá, demonstrando além de paciência, preocupações educativas com a formação das crianças. Ela e o filho moram com a sua numerosa família, composta por 10 integrantes. Assim como muitas mulheres, ela assume a maternidade como um desafio diário novo, que a apresentou à dualidade prazer/medo, onde inseguranças repousam constantemente.

Quando você se torna mãe inesperadamente, você começa a viver um novo mundo. Isso assusta porque apesar de um filho sempre trazer coisas boas com a sua chegada, você não tinha planejado e se preparado para ser mãe naquele momento. Comigo foi exatamente assim: um grande susto que mudou completamente os meus planos e a minha vida (Jéssica, 2021).

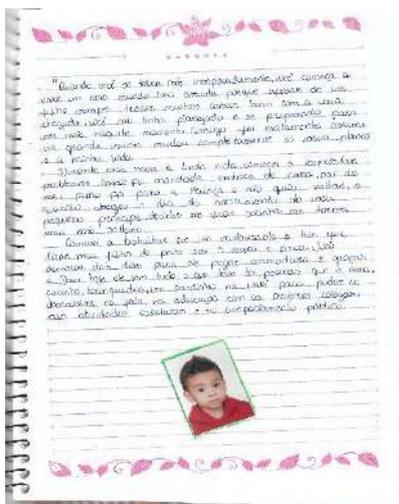
As desventuras ocorreram concomitante com os prazeres da maternidade, que em seu relato envolvem amor e esperanças. “Quando estou triste basta um sorriso dele para eu ficar bem, esqueço tudo de ruim” (Jéssica, 2021). A trajetória de Jéssica passa por um percurso de superação e enfrentamentos desde o parto.

Durante essa nova e linda vida, comecei a enfrentar problemas como: fui mandada embora de casa e o pai do meu filho foi para a França e não quis voltar. Quando chegou o dia do nascimento do meu pequeno príncipe, decidi me virar sozinha. Me tornei uma mãe solo (Jéssica, 2021).

O caminho de Jéssica nunca foi um motivo de temor para ela, que encara o seu percurso com orgulho e coragem pela mulher que ela se tornou. Seus relatos transmitem toda força do estereótipo de mulher negra que ela precisou assumir desde muito nova: A guerreira.

Parei para pensar o quanto sou uma mãe guerreira. Eu com meus 23 anos de idade já sou formada no ensino médio, trabalho, conquisto minhas coisas sem precisar pisar em ninguém, fui criada pela minha mãe e pela minha avó aprendendo o que é certo e o que é errado. Agradeço a elas por ser quem eu sou e foi com essa criação e essa educação que aprendi a andar sozinha (Jéssica, 2021).

**Figura 6 – Fragmento das escritas de Jéssica**



Fonte: Acervo da autora.

Condição a sobrevivência, mulheres negras constantemente precisam se colocar neste lugar de fortes, reforçando este estereótipo que trafega por gerações. Sobre os ensinamentos ancestrais recebidos através de suas referências matriarcais, Jéssica descreve muitos deles durante a sua escrita e parece ser grata às suas antecessoras:” aprendi que temos momentos de ouvir e de falar, algumas pessoas só querem falar, na hora de ouvir sempre dão as costas”. O ato de ouvir para Jéssica está diretamente atrelado ao ato de aprender que parece ser uma sede natural dela. “Aprendi a ajudar mesmo que eu esteja precisando de ajuda. Comecei a cozinhar aos meus 14 anos, sempre cuidei das minhas irmãs. Sempre fui uma pessoa que não liga de aprender coisas diferentes e, assim, hoje sou cozinheira.”

Jéssica apresenta criticidade quanto aos temas que envolvem as relações étnico-raciais. A partir de episódios de racismo sofridos por ela e outros que repercutiram na mídia<sup>44</sup>, registrados por ela no caderno, ela se posiciona contra a opressão e almeja um futuro diferente para o seu filho.

Certo dia fui na padaria comprar pão e chegando lá pude notar que havia uma mulher branca de boa aparência e havia me olhado de uma maneira meio suspeita por eu ser negra. Então comprei minhas coisas e falei para o meu filho para pegar o que ele queria lá. Quando cheguei na fila e paguei tudo no dinheiro, ela comentou com alguém que estava com ela que parecia que

<sup>44</sup> O episódio referido aqui foi protagonizado pela apresentadora Ana Maria Braga, que usou o termo “inveja branca” em seu programa.

eu não tinha nem um real no bolso. Foi aí que eu falei com ela: Moça, eu trabalho duro para dar o melhor para o meu filho, pois sou mãe e pai. Então quero meu baby no conforto sempre. Na vida temos nossos altos e baixos. Para tudo devemos ter coragem de refrescar a memória e enfrentar qualquer tipo de racismo, preconceito e algo do tipo (Jéssica, 2021).

Jéssica entende que educação é um ato social e deposita na rede que ampara o seu filho a expectativa de seu futuro ser positivo.

Graças a Deus hoje ele tem tudo que deve ter. Pessoas que ama, carinho, brinquedos, um cantinho na UMEI<sup>45</sup> para poder se desenvolver na fala, na educação com os próprios colegas nas atividades escolares e no comportamento público.

Pensar a educação como um aspecto fundamental e amplo para o desenvolvimento humano é um conceito pertinente na fala de Jéssica e que dialoga bem com esta pesquisa. Este talvez seja o primeiro ponto para uma educação libertadora. Pensar educação para além dos muros da escola. A pertinência no setor educativo é ampliada para Jéssica, que se preocupa também com a sua formação. Em diversos momentos, em seu caderno, é possível ler frases com incentivos para a educação: “A educação é o primeiro passo para um futuro melhor” (Jéssica, 2021). Afirmar isto é depositar esperança na escola que de fato, em parceria com as famílias, pode promover avanços cognitivos, afetivos e sociais para os alunos.

Na escola eu era a menina nerd da sala, porém eu tinha um grande problema que era me juntar com os outros para fazer trabalhos escolares. Morria de vergonha. Ao longo do tempo fui me soltando e comecei a ter vontade de ficar em grupo, conversar normalmente. Parecia que eu vivia em um mundo de isolamento total na escola e dentro da minha casa (Jéssica, 2021).

---

<sup>45</sup> O Nome das Unidades Municipais de Educação Infantil foi alterado para Escola Municipal de Educação Infantil em 2018. Com isto as escolas ganharam autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A mudança deu-se a partir de tensionamento grevista das professoras que lutam por maior valorização na carreira. As famílias ainda conhecem a instituição por UMEI e são pouco familiarizadas com EMEI. Para saber mais leia: [www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/20/internas\\_educacao,990234/saiba-o-que-muda-com-umeis-se-transformando-em-escolas-municipais.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/20/internas_educacao,990234/saiba-o-que-muda-com-umeis-se-transformando-em-escolas-municipais.shtml). Acesso em: 29 set. 2021.

Para Jéssica, “a educação muda as pessoas” (JÉSSICA, 2021) e é possível perceber estas analogias feitas por ela através da sua escrita com análises do processo histórico no cenário educativo: “a mulher antigamente não recebia nenhuma educação, era ensinada apenas como cuidar da casa, do marido e dos filhos” (Jéssica, 2021). Este teor crítico de sua função e sua educação informa que esta mulher percebe um cenário diferente.

Os pais antigamente exerciam ao máximo a sua autoridade na educação dos filhos. Hoje os pais se desobrigam de educar seus filhos, passando essa responsabilidade para a escola. Assim o professor perdeu o seu ‘foco de trabalho’ (Jessica, 2021).

Muitos são os desdobramentos do patriarcalismo que reverbera na mulher negra. O abandono e as cobranças por um comportamento forte, independente do cenário, são vivências típicas destas mulheres. No entanto, a esperança na mudança de cenário está na geração educada por elas:

Meu filho está crescendo sendo criado no meio de outras 8 mulheres, então ensino a ele respeitar todas as mulheres, independente de cor, altura e corpo. Ensino ele sempre respeitar o próximo, inclusive os coleguinhas dentro da sala. Toda vez que levo ele na padaria ensino a esperar na fila, sem passar na frente de ninguém, pois é falta de educação. Aconselho sempre a dividir algo que está comendo ou tomando com alguém que esteja olhando (Jéssica, 2021).

Imersa na sua rotina, Jéssica relata algo habitualmente encontrado nos cadernos de todas as sujeitas pesquisadas: a solidão da mulher negra é real. “Meu jeito de ser durona me fez aprender a colecionar pessoas verdadeiras ao meu lado. Hoje em meu tempo livre prefiro ficar com meu filho, só. Vendo filme ou série.” É duro entender que o sofrimento fez com que ela opte por ficar em seu canto, compartilhando apenas da companhia de seu filho. Não é à toa que existe a sua preocupação pela mudança de cenário. Esta mudança já é urgente para ela. E sua forma de fazer a mudança acontecer é educando seu filho por vias diferentes das que fizeram com que ela precisasse recuar.

Jéssica termina o seu caderno com a frase “é na educação dos filhos que se revela a virtude dos pais” (Jéssica, 2021). Simbólica, esta frase resume muito de suas vivências e preocupações. Primeiro diz sobre a sua relação educativa

com a seus antepassados que lhe transfere saberes tradicionais. Em segundo lugar, esta frase diz sobre as movimentações em prol de uma mudança através de seu filho que é educado com intenções antirracistas.

### 5.2.2 “Ela não tem pai, mas tem mãe” — Maria

Figura 7 – Maria, Maria



Fonte: Acervo da autora

Maria é uma mulher negra, sorridente de 41 anos e mãe de 5 filhos. A escolha do nome de Maria foi justificada pela sua linha genealógica . O nome era o mesmo de sua mãe. Mulher que reverberava força e determinação. “Estou entre muitas Marias, inclusive a minha avó, que além de Maria tem anjo no nome: Maria dos Anjos” (Maria, 2021). Conversei com Maria pelo telefone e sua voz tranquila e afetuosa demonstrou acolhida à pesquisa. Quando nos encontramos pessoalmente os óculos escuros que ela usava em casa não deixaram dúvidas: lhe faltava o sentido de visão, informação ainda não apresentada pelas conversas ao telefone, na certeza de que não seria um obstáculo na construção deste estudo. E realmente não foi. Claro que seu sorriso acolhedor, sempre presente nas conversas, oferta a esta mulher a garantia de um outro sentido: a empatia e acolhida.

Maria perdeu a visão em um episódio emblemático, envolvendo a maternidade. Vendo sua filha ameaçada por algumas garotas que foram em sua casa para brigar com ela, Maria saiu no portão gritando: “quero ver em quem vocês vão bater. Ela não tem pai, mas tem mãe” (Maria, 2021). Ao terminar a frase, Maria pisou em falso, caindo em um buraco e quando acordou no hospital percebeu que havia uma escuridão sempre presente em suas vistas. O processo de cegueira foi piorando com o passar dos anos e atualmente Maria não enxerga nada, necessitando de ajuda para atividades simples em seu cotidiano.

Apesar dos obstáculos, que no caso de Maria inclui o capacitismo, ela se mostrou disponível para a execução da pesquisa. Como o processo de levantamento de dados passa também pela escrita destas mulheres, uma vez que Maria possui esta deficiência visual, suas escrevivências foram restringidas à oralidade, repassando a mim a responsabilidade de tecer os seus registros. Dentre os inúmeros questionamentos sobre a experiência da maternidade estando cega, um deles me inquietava: Maria sabe como seu filho é? Suas características físicas? E, como lesse pensamentos, ela já iniciou o diálogo falando sobre isto.

Perder a visão atrapalhou muito a ser mãe do João. Porque quando aconteceu ele tava com um ano e pouco. O que eu lembro dele era que ele era negro mais escuro, mas eles falam que ele é a versão do meu sobrinho que é clarinho. Eu não sei a cor dele. Me atrapalhou porque mesmo que eu o toque, ele tá crescendo e eu não consigo acompanhar. Dos outros três eu acompanhei tudo. Do João não (Maria, 2021).

A cegueira representou muitos obstáculos para Maria. Dentre eles, o mais impactante pousa no campo do relacionamento com os filhos que passaram a cuidar dela a partir daquele momento, inclusive o de 5 anos. Para Maria, família parece ter o mesmo formato que ela aprendeu com a mãe, de união e reciprocidade. Maria molda a educação dos filhos com base nos ensinamentos da família, cuja origem interiorana aponta características de obediência aos mais velhos e respeito à ancestralidade:

Eu falo com os meus filhos, aproveita hoje que vocês têm a oportunidade de estudar. Eu não tive (...) estudei até o 5º ano. Parei e fui trabalhar. Isso não me corrompeu em nada. Porque assim, eu posso não ter tido experiência no estudo, mas a

experiência para cuidar dos meus filhos, isso foi um estudo que eu passei em terceiro ano: que foi o exemplo da minha mãe e do meu pai. Educação, lição de pai e mãe você leva pela vida toda (Maria, 2021).

Sobre paternidade, apesar da referência positiva, Maria é bem enfática quando fala da atuação negativa e as suas consequências na vida dos seus filhos: “ele fala (o filho do meio) que ninguém gostaria de ouvir as histórias dele da convivência com o pai dele” (Maria, 2021). Inúmeras violências são relatadas, dentre elas o filho conta que dormia amarrado e do lado de fora da casa. Em vários momentos Maria fala que ela é mãe e pai: “educação dos meus filhos é só eu e Deus. Conto só com a minha mãe (...) já panfletei, trabalhei em restaurante, casa de família, tudo para cuidar dos meus meninos” (Maria, 2021). O ponto principal levantado por ela está relacionado à solidão no ato de educar e da importância da escola neste processo: “a escola é muito importante, mas a escola sozinha não educa a criança”.

Maria foi precisa ao tratar da educação do João, informando os reflexos da pandemia na formação do filho. De acordo com ela, João se afastou da escola justamente no período em que ele estava aprendendo muitas coisas. Maria acredita que a pandemia atrapalhou inclusive o processo de construção identitária do João.

A escola sempre foi muito importante para ele e eu não tenho o que queixar. A escola ensinou muito a ele, ele sabe escrever o nome dele, fazer contas, números. A UMEI foi muito importante. Mas o período que ele está entrando e indo para escola grande com muitos alunos, vem aquela preocupação, entendeu? Ele está entrando num momento que ele não foi preparado. Nem para aprender e nem para enfrentar o que está por vir. E eu tenho certeza que ele vai sofrer racismo lá (Maria, 2021).

Sobre a educação racial do filho, Maria afirma que ele construiu uma imagem negativa dele.

João não se aceita negro, ele fala que é marrom. Ele diz que não gosta de preto [...]. Todos os dias no banho se esfrega e eu preciso levar ele na frente do espelho e o pentear porque ele não gosta do cabelo. Diz que o cabelo é feio e que ele é feio [...] (Maria, 2021).

Importante ressaltar que o João é uma criança de apenas 5 anos e que já rejeita duramente a sua aparência. “Eu educo muito sabe, Ju? A gente que já sofreu racismo e preconceito sabe como é” (Maria, 2021). O filho do meio de Maria sofreu perseguição e violência na escola por discriminação racial e xenofobia. Acontece que este filho sofreu muitas agressões físicas que motivou a mãe a buscar meios legais de proteger a criança, na época de apenas 7 anos.

Maria explica que a avó ensina para ele que somos todos iguais e que a diferença é que a pele dele é mais escura. Falas que para ele não tomam um formato concreto. Para João, a imagem de positivo e benéfico está associada à cor branca: “João promete que vai arrumar um namorado branco para a avó dele na intenção de agradá-la” (Maria, 2021).

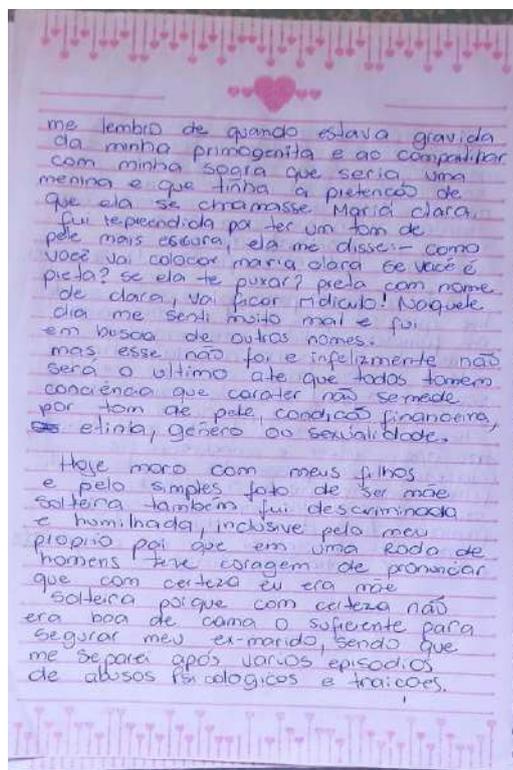
“Onde você plantar o racismo e o preconceito, ele vai crescer” (Maria, 2021). Maria afirma que a sua família é um lugar onde não há racistas e preconceituosos, a diversidade é respeitada. Sobre a possibilidade de João sofrer racismo na escola de ensino fundamental em que ele vai estudar, Maria afirma que ela pretende buscar orientações com os profissionais. Ela confessa que já está se orientando com a psicóloga que a acompanha e que pretende continuar com o trabalho que desenvolve em casa com construção da autoestima.

Eu vou pedir para a escola dar continuidade ao trabalho que eu já faço. Se a escola estiver ciente eu vou ter o apoio da escola. [...] Eu não quero que ele passe pelas coisas que o irmão passou. E ele vai sofrer racismo, preconceito e bullying, por ele ser negro e pelo pai ser africano (Maria, 2021).

Maria sabe o que espera pelo filho e se prepara para experiências conflitantes já conhecidas por ela. Caso aconteça, é importante que ela encontre na escola profissionais que tenham um mínimo de conhecimento legal acerca da Lei 10639/03, e que a prática de sala de aula concomitante com a família colabore para que aconteça a mudança de cenário e que João inicie um processo de tomada de consciência que apresente a ele beleza e segurança no ser negro.

### 5.2.3 “Eu tinha a faca e o queijo na mão, mas a minha condição financeira não me permitia ir além” — Chica Da Silva

Figura 8 – Fragmentos das escrituras de Chica da Silva



Fonte: Acervo da autora.

Chica da Silva é uma mulher negra, de 32 anos, manicure, tem dois filhos e uma personalidade animada. Chica Da Silva<sup>46</sup> (que eu vou chamar de Chica) me procurou através da gestão da escola para participar da pesquisa. Mostrou-se disponível desde o começo para compor o estudo. A escolha do nome foi feita por ela, que justifica o critério baseado no contexto histórico de Chica da Silva:

Por na época ela ter tido coragem para enfrentar tantos preconceitos e quebrar tantas regras, mostrando que a mulher negra tem sim o direito a estar não só na “elite”, mas

<sup>46</sup> Chica da Silva foi uma mulher negra escravizada, Chica relacionou-se com João Fernandes de Oliveira, um contratador de diamantes e por ele foi alforriada. Chica viveu uma relação pública com João Fernandes e com ele teve 13 filhos assumidos por ele. “Com 22 anos, Chica da Silva foi comprada pelo rico desembargador João Fernandes de Oliveira, contratador de diamantes, que chegou ao Arraial do Tijuco, em 1753. Depois de alforriada, passou a viver com o contratador, mesmo sem matrimônio oficial. Chica da Silva passou a ser chamada oficialmente Francisca da Silva de Oliveira. O casal teve 13 filhos e todos receberam o sobrenome do pai e boa educação” (FRAZÃO, 2019). Disponível em: [www.ebiografia.com/chica\\_da\\_silva](http://www.ebiografia.com/chica_da_silva). Acesso em: 29 set. 2021.

onde ela quiser. Ela lutou por sua liberdade e realizou seus sonhos (Chica da Silva, 2021).

Durante as conversas sobre as suas vivências, Chica apresentou como sendo sua maior dificuldade o campo financeiro. Ela, que se mostra empreendedora, reclama da falta de oportunidades. Enquanto contava sobre a sua empresa que, além de unhas, investe em um novo mercado de bronzeamento natural, ela fala das limitações que a falta de oportunidade e amparo acarretam. “Eu tinha a faca e o queijo na mão, mas a minha condição financeira não me permitia ir além”, dizia Chica ao explicar que, mesmo com formação e disposição para o trabalho, lhe faltam chances de mostrar suas habilidades. Chica é mais uma mulher que, diante de suas mazelas, precisa se posicionar como quem vive em seu cotidiano um enfrentamento “bélico”. Dentre os sinônimos para o seu nome, Guerreira é o mais usado em suas escritas e talvez seja o mais adequado.

Existem momentos em nossas vidas que são bem marcantes, uns bons, outros nem tanto, mas creio que todos são edificantes, pois é graças a esses momentos que hoje eu me considero uma mulher guerreira como tantas outras, que assim como eu vivem no anonimato, dia após dia construindo histórias e influenciando gerações.

O aprofundamento da ancestralidade negra e suas necessidades de resistência oferecem às novas gerações a compreensão de que há a indispensabilidade de conexão e de manutenção desta postura antagônica ao oferecido pelo sistema. Desde a colonização, a identidade estético corpórea negra ocupa o espaço de feio. Como bem lembrado por Nilma Lino Gomes (2017 p. 110), “em nome da ausência de beleza pode-se excluir e segregar. Nesse caso a beleza é usada como referência para a criação do seu oposto: a feiura”. Sendo assim, o movimento de apresentar beleza nos corpos negros da nova geração só será uma possibilidade se esta identificação com a beleza for vivenciada.

Desde a minha infância eu passei por situações aonde eu tive que ser forte, aprendi a lidar com os famosos apelidos constrangedores a respeito da minha cor, da minha altura e dos traços do meu nariz (esse era o pior) nariz de coxinha, nariz de

tucano, fornalha e por aí vai. Cheguei ao ponto detestar os meus traços. Após crescer e amadurecer fui refazendo meus pensamentos. Quando assisti filmes que mostravam a realidade e novelas importantes como a famosa Chica da Silva, desde então comecei a me orgulhar dos meus antepassados e assumi minha cor e traços.

A força não deveria ser uma necessidade. Não é justo pensar em crianças de 1 a 5 anos, que sequer sabem externar seus desejos, que precisam ser fortes ao se depararem com episódios racistas. Adultos sofrem com estas situações, no entanto, já possuem habilidades para expressarem suas necessidades. Claro que em muitos momentos, o adulto também se cala, se retrai e muda de perspectiva.

Me lembro de quando estava grávida da minha primogênita e ao compartilhar com a minha sogra que seria uma menina e que tinha a pretensão de que ela se chamasse Maria Clara fui repreendida por ter o tom de pele escura. Ela me disse: Como você vai colocar o nome Maria Clara se você é preta? E se ela te puxar? Preta com nome de Clara vai ficar ridículo! Naquele dia me senti muito mal e fui na busca de outros nomes.

Chica critica a situação sofrida, afirmando que: “esse não foi e não será o último, até que todos tomem consciência que caráter não se mede por tom de pele, condição financeira, etnia, gênero ou sexualidade”. Mostra que ela está consciente de que a mudança é necessária, mas também o quão desiludida ela está com o cenário que se apresenta imutável. Associada a discriminação racial, as discriminações pelo gênero também afetam Chica, que reclama do fato de as mulheres precisarem se submeter a qualquer tipo de situação em prol da manutenção do casamento.

Hoje moro com meus filhos e pelo simples fato de ser mãe solteira também fui discriminada e humilhada pelo meu próprio pai, que em uma roda de homens teve a coragem de pronunciar que com certeza eu era mãe solteira porque com certeza eu não era boa de cama suficiente para segurar o meu ex-marido, sendo que me separei após vários episódios de abusos psicológicos e traições. Mas sempre a culpa recai sobre a mulher.

Dentre as situações causadoras de desconfortos aos negros, os “racismos cotidianos” estão entre as mais presentes e de fácil camuflagem. São

microviolências vivenciadas em muitos ambientes e que causam falta de pertencimento à pessoa negra.

Já me senti humilhada também pelo simples fato de não estar vestida bem o suficiente aos olhos de vendedoras que, ao invés de me tratar bem, me ignoram achando que eu por estar vestida de forma humilde, poderia não gerar lucro ou simplesmente cometer um furto por ser 'humilde'.

A cor da pele associada a uma função profissional de pouco status, e que não é reconhecida pela sociedade como de prestígio, aumenta a possibilidade de que as violências e os desconfortos ocorram. Mais uma vez, aqui Chica apresenta a sua capacidade de ser “guerreira”, passando por cima das suas emoções e superando inúmeros episódios de discriminação vivenciados. A religião é outro elemento que aparece como um lugar de redenção ou de acolhimento frequentemente usados na escrita de Chica.

Quantas não foram as vezes que eu fui maltratada enquanto trabalhava honestamente por inúmeros clientes, enquanto exercia funções consideradas inferiores (como atendente de lanchonete) ou por se manicure. Mas Deus sempre foi minha base em situações assim. Só me reforçaram a importância de tratar bem a todos.

É possível perceber a capacidade de Chica em superar os infortúnios até na escrita, quando em uma aparente necessidade de mudar o foco do assunto para lentes mais confortáveis, começa a falar dos filhos e de outros assuntos mais positivos e de fácil digestão.

Os tempos foram passando e nem só de tristezas eu vivi. Também sou muito alegre por olhar pra trás e ver onde eu cheguei. Tenho dois filhos lindos, cheios de saúde e que enchem o meu coração de amor e alegria.

Sobre a condição de mãe solo, Chica aponta várias questões pertinentes que mostram o quanto a categoria é fragilizada. Os questionamentos e as cobranças perpassam pela condição do ser mãe e nunca pelo confortável lugar do pai, que dificilmente é questionado quanto a sua atuação paterna.

Inclusive é muito difícil ser mãe solteira. Já perdi as contas de quantas entrevistas de emprego eu era praticamente contratada e na última fase, ao conversar com a responsável, eu era desclassificada por ter filhos pequenos. Sabia que o motivo era esse. Porque sempre sentia uma mudança no clima com perguntas do tipo: E se seu filho adoecer, quem vai cuidar? Você e o pai da criança estão juntos? Tem boa relação? Com quem as crianças ficam nas férias? E por aí vai.

Chica já compreendeu que diante das ausências paternas, as mães precisam recorrer ao estado e às escolas de educação infantil para deixarem seus filhos pequenos. Políticas públicas de apoio à mãe solo são uma necessidade. Sabe-se que as mudanças aconteceram desde a década de 1970, principalmente, com o apoio dos movimentos sociais. No entanto, Chica aponta algumas fragilidades presentes ainda no sistema.

Esses projetos das creches públicas nos ajudaram muito, porém ainda é bem falho. Aguardei por uma vaga durante dois anos e agora não existe mais o berçário, o que com certeza dificulta ainda mais a vida de muitas mães. Meu filho está com quatro anos e infelizmente vou ter que retirar ele da EMEI porque este ano de 2022 já não existe horário integral. [...] Quando se tem familiares, bom, mas quando se é mãe solteira e sozinha é mais difícil. Minha solução será pagar uma escolinha particular em horário integral. O que vai levar metade da minha renda, mas é melhor trabalhar e ter metade do que não trabalhar e não ter nada.

Ainda no campo de políticas públicas, Chica questiona agora a vertente da saúde, cujos posicionamentos burocráticos atrapalham as mulheres quanto ao planejamento familiar. Além de criticar o Sistema de Saúde, neste campo de planejamento familiar especificamente, ela aponta a falta de escolhas da mulher que ainda depende do marido na decisão de não aceitar mais ser mãe.

Tentei mais de duas vezes fazer uma cirurgia para não ter filhos e sempre tive o próprio negado. Por ser considerada nova ou por não ter tido três filhos. O que eu acho um absurdo! Agora, por um grande descuido meu, acabei engravidando novamente. E quando eu então pensei que iria poder operar, tenho a triste notícia que só consigo operar se meu companheiro assinar autorizando. Então me pergunto: Onde vamos parar? Me senti totalmente desesperada, principalmente por saber que a reponsabilidade final de um filho geralmente recai somente na mãe. No máximo, com muita luta conseguimos é uma pensão, pela qual vem carregada de ofensas e humilhação, que em muitas vezes acabamos abrindo a mão de um direito que é dos nossos

filhos para evitar de sermos chamadas de interesseiras a troco de míseros R\$300,00.

Sobre a educação da sua criança que está na primeira infância, Chica é categórica ao afirmar que ela não consegue participar de forma ativa da formação de seus filhos, exatamente por ocupar o lugar de provedora do lar. Vimos que mesmo sendo esta base importante para este indivíduo, a sociedade não parece acolher esta mãe.

O que me leva muitas vezes a ser ausente da infância deles para fazer o papel de provedora do lar, e me preocupa muito saber que não poderei contar com a ajuda da EMEI, já que não existe mais berçário e pagar mais uma escolinha particular foge das minhas condições, muitas conquistas foram feitas ao longo dos anos, mas muitas conquistas precisam ser alcançadas e graças a mulheres como nós.

Muitas foram as contribuições de Chica, que consegue se posicionar criticamente ao sistema, simplesmente por vivenciar as situações do seu lugar de mulher negra e mãe solo. Para Chica, vencer as batalhas significa ter assistência paterna aos filhos e políticas públicas que sejam suporte para mães e libertárias ao corpo da mulher.

#### **5.2.4 “A impressão que eu tenho é que tenho que provar que sou capaz duas vezes mais e nunca é o suficiente” — Vanessa**

**Figura 8 – Recepção Vanessa**



Fonte: Acervo da autora.

Vanessa é uma mulher negra, de 42 anos, salgadeira, mãe de 3 filhos e solteira. Cheguei até Vanessa através de outra mãe que a indicou por possuir o perfil procurado pelo estudo. Quando questionada sobre o interesse em fazer

parte do estudo, Vanessa logo se prontificou. Marquei de fazer o questionário e a entrega do material em sua casa e a receptividade com a qual me deparei me deixou encantada. Acredito ter sido a maior recepção dispensada a mim nos últimos anos. Vanessa dedicou-se a preparar tortas, bolos, salgados, sucos, chás, tudo muito atraente e gostoso. Quando questionada sobre a escolha do nome, Vanessa justifica dizendo que: “eu sou mãe de três filhos, referência feminina e paterna na vida da criança menor. Salgadeira negra, sou orgulhosa do que sou hoje” (Vanessa, 2021).

Orgulho identitário e ancestral fazem parte da narrativa de Vanessa que relaciona a sua formação com sua mãe e a sua avó. Ambas são referenciadas como suporte na formação da mulher guerreira e forte que Vanessa se tornou. Começando pela sua avó:

Sou negra com orgulho de minha cor. Orgulho do que aprendi com minha avó e minha mãe. Sou filha e neta de duas mulheres negras, batalhadoras, que já sofreram muito com preconceito por serem negras e mães solteiras. Minha avó sempre trabalhou em casa de família como doméstica. Guerreira para criar seus filhos, mulher exemplo em minha vida. Fui criada por ela também e sempre ouvindo seus relatos sobre o que já havia passado pelo preconceito (Vanessa, 2021).

Sobre a sua mãe, Vanessa relata uma mesma realidade de dificuldades baseadas nos pilares interseccionais de opressão. A condição racial associada à situação de mãe solo apresentou a esta mulher um cenário de muita luta, a condicionando a uma realidade difícil de privações, inclusive alimentares.

Minha mãe, aos 17 anos engravidou, sofreu muito por ser de classe mais inferior à do meu pai e por ser negra. Foi abandonada grávida e desde então teve que se virar. Passou por várias coisas: preconceito e por ser mãe solteira. Minha mãe contava que teve que trabalhar na casa de família onde os filhos da patroa dizia que ela era diferente por ser negra. Perguntavam se ela soltava tinta se encostassem nela. Tinha que comer comida separada e ela relata que nem o mesmo banheiro podia usar. Muitas vezes, quando a necessidade vinha, tinha que comer restos. Passou muita dificuldade e ao meu nascimento não tinha dinheiro para o registro. Nasci em 16 de agosto de 1979 e só fui ser registrada em 2 de dezembro, quando ela conseguiu tirar um atestado de pobreza. Fui criada com amor e carinho, mas dificuldade. Me lembro da minha avó às vezes deixar de comer para a gente poder comer. Eram momentos difíceis (Vanessa, 2021).

A vida profissional de Vanessa teve início, assim como sua mãe e sua avó, a partir de trabalhos domésticos. Claro que um corpo feminino negro e jovem terá o obstáculo da objetificação de seu corpo, como tradicionalmente acontece na cultura brasileira desde o período colonial. Além de enfrentar o racismo cotidianamente, Vanessa aos 14 anos precisava questionar seus limites de subserviência.

Comecei a trabalhar em casa de família aos 14 anos. Primeira casa que trabalhei era bem tratada, mas o preconceito sempre existia. Não podia entrar pela porta da frente e também não podia pegar o mesmo elevador que os moradores. Quando saía com a filha da patroa era chamada de babá pretinha. Não me importava, mas existia preconceito. Até as babás brancas de outras crianças me chamavam assim: Babá pretinha. No segundo emprego, aos 16 anos, o patrão me olhava diferente (...) um dia o marido da patroa entrou na cozinha de short, sem blusa e disse que era para eu fazer uma massagem nele. Eu disse que não e me lembrei dele dizendo que mulheres negras não serviam para casar e que um papel de uma mulher negra era fazer tudo que o homem mandasse. Na cabeça dele não tínhamos valor algum. Eu saí de lá chorando, pois só tinha 16 anos. Com medo, ele me fez pensar que realmente eu tinha que aceitar o que ele queria. Suando, eu contei para a esposa dele que não acreditou em mim. Ela falou que eu estava mentindo, então eu saí de lá (Vanessa, 2021).

Uma característica importante na família da Vanessa é a composição inicial. Em um relacionamento inter-racial alguns impasses podem ser desconfortáveis para a pessoa negra. Vanessa, que teve dois filhos neste relacionamento, percebia que tanto ela quanto os seus filhos não eram plenamente aceitos na família do companheiro. A lacuna causada pela falta de pertencimento pode ocasionar inúmeros problemas de construção identitária, principalmente para a criança negra. As dúvidas geradas na identidade da criança que é fruto de um relacionamento inter-racial acontecem, principalmente, pela compreensão subjetiva social e que há uma raça superior à outra.

Me casei aos 18 anos com um homem branco, filho de uma mulher de pele clara e pai branco que não gostava de negro. Ele nunca gostou de mim. Depois de anos aceitou, mas convivia pouco, me chamava de negrinha. Meu ex-marido brigava por ele falar assim. As primas, sobrinhas, toda família era branca e tinha preconceito. Quando engravidei do meu filho mais velho, tinha

uma prima (dele) grávida também e lembro que ganhamos na mesma época. Um dia tinha uma festa na casa da prima e colocaram o meu filho e o filho dela na mesma cama e fizeram a piada de que meu filho não era da família Abreu por ser negro. Ela disse: “esse não é dos nossos”. Desde então, me afastei da família dele. Tive uma outra gestação da minha filha do meio, Pâmela. Ela nasceu tão linda e branquinha que quando a minha mãe foi vê-la, no berçário com o número da pulseira, a enfermeira não deixou chegar perto, não acreditou que ela era a avó. A enfermeira não havia me visto, então não acreditou que aquela bebê era neta de uma mulher negra. Até certo tempo eu andava com a minha filha na rua e as pessoas perguntavam se eu era a babá da minha filha (Vanessa, 2021).

Vanessa se mostra uma mulher fortalecida diante das inconstâncias de sua vida. Se mostra aborrecida com os racismos vivenciados pela sua criança pequena e diz não mais se sentir incomodada com episódios racistas com ela. “Hoje eu sinto pelos meus filhos, pela minha filha que tem o cabelo afro, já passei por isso e sei que não vão tratá-la com igualdade” (Vanessa, 2021). Vanessa continua dizendo que “a impressão que eu tenho é que tenho que provar que sou capaz duas vezes mais e nunca é o suficiente” (Vanessa, 2021). A educação dos filhos é sempre uma preocupação. Vanessa afirma que os seus incômodos particulares quanto ao racismo não existem, mas que teme pelos filhos. “A escola sabe ser cruel com crianças negras” (Vanessa, 2021).

Sou uma mulher negra bem resolvida. certas palavras e atitudes não me afetam. Mas sofro pelos meus filhos. Tenho uma menina de 4 anos, negra, de cabelo afro. O pai dela é descendente de quilombola. A família é toda do quilombo. Pessoas humildes trabalhadoras. Meu medo é o preconceito que ela e os outros possam vir a sofrer e não aceitar. Meu filho trabalhava em uma padaria onde, de forma cruel, sofreu discriminação racial. Quando ele era atendente de caixa tinha que lidar com as brincadeiras de ser chamado de negão, pretinho. Os clientes olhavam de forma diferente como se ele fosse diferente deles. No caixa ele pegou o cartão da cliente para passar na maquininha e ela comentou que tinha que ficar por perto porque ele era preto e pobre. Com o passar do tempo, meu filho se tornou gerente e quando tinha que fazer alguma reclamação não queria ser atendido por ele, sendo que ele era o gerente. Chegaram até a colocar na caixinha de reclamação que a padaria deveria ter um gerente à altura da padaria. Até que um dia um cliente o agrediu, jogando o pão no rosto dele, só porque encostou na sacola dela e chamou de negro. Isso fez com que meu filho chorasse muito e me doeu mais ainda por não estar lá. Conversei e resolvemos que ele deveria sair da padaria, pois o dono não quis ajudá-lo, fazendo queixa contra o cliente. Achou

melhor acertar com os direitos que ele tinha por tempo de trabalho. Mas, e a cabeça dele? O sofrimento, o dinheiro não paga. As pessoas têm que entender que somos todos iguais, ninguém é melhor que ninguém. Meu filho se sentiu tão mal com as brincadeiras que sofreu que dentro de casa era estressado. Por mais que eu converse e tente mostrar que não se deve importar, não adianta (Vanessa, 2021).

Ver repetir as violências raciais sofridas através de sua prole não é um lugar confortável. O fato é que, Vanessa, assim como outras mães negras, ensinam aos seus filhos que a única solução é ignorar os acontecimentos, negar a dor e seguir. Vanessa fez isto muitas vezes e hoje repassa esta fórmula de superação para os seus descendentes. Estar em batalha constante contra a sociedade mostrou-lhe que ser guerreira era a única alternativa possível. Diante deste cenário, ela já entendeu que suas características colaboram para ela fazer parte de um lugar nada interessante: a base da pirâmide social.

Mulher negra e mãe solo, o preconceito é maior. Parece que ser mãe solteira e negra, o peso na sociedade é maior. Muitas vezes, as pessoas se fazem de vítima diante da sociedade, mas não somos vítimas e não somos inferiores. Podemos lutar pela igualdade, sermos justas, sermos profissionais. Temos capacidade igual de sermos humanos, lutar pelo que acreditamos (Vanessa, 2021).

Mesmo diante de tantos reforçadores negativos, Vanessa busca colaborar para a construção identitária positiva de seus filhos. Esta valorização dos elementos da cultura africana, bem como os incentivos e parceria tornam a construção identitária positiva.

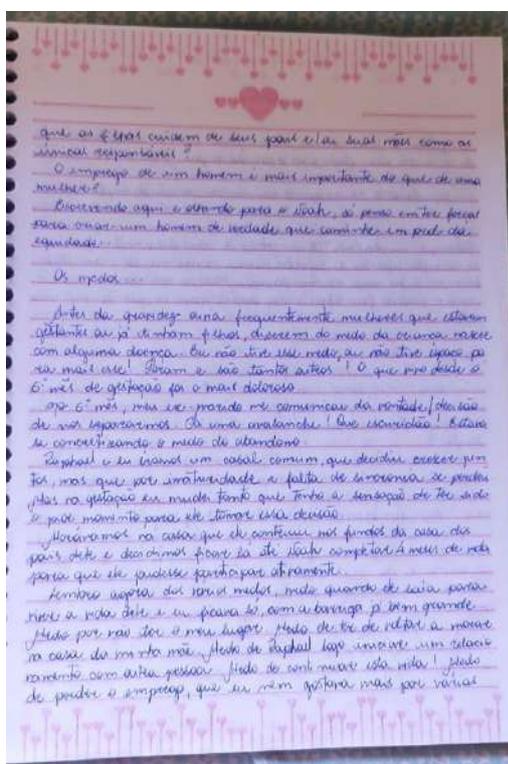
Ensinar nossas crianças que podemos ser o que quisermos ser, sem ter medo, vergonha. Ensinar que o cabelo black é estilo e é lindo. A personalidade de uma pessoa traduz muito do que ela é. Faço isso todos os dias para que ela saiba que é linda e forte (Vanessa, 2021).

A partir da fala de Vanessa é possível perceber que a sua família vivencia por gerações situações preconceituosas muito aproximadas. Quatro gerações tentando sobreviver a todo cenário violento de racismo. Quando Vanessa diz que “a sociedade é bem mais cruel, mesmo falando que ser racista é crime” (Vanessa, 2021) ela demonstra que perdeu as suas esperanças em uma

sociedade melhorada. Ainda assim, ela espera que a mudança aconteça, mesmo que seja uma esperança divina: “Peço a Deus que mude a cabeça das pessoas sobre qualquer tipo de racismo e preconceito. Somos todos iguais” (Vanessa, 2021). Alimentar esperança para Vanessa é poder acreditar que a mais jovem descendente africana em sua casa estará liberta das opressões vivenciadas pelas últimas gerações.

### 5.2.5 “Morria de medo de colocar mais uma mulher negra no mundo para sofrer” — Marielle

Figura 9 – Fragmentos das escrituras de Marielle



Fonte: Acervo da autora.

Marielle é uma mulher negra feminista de 34 anos e com um astral envolvente. Consegue criticar todos os pilares opressores que fez com que ela e sua mãe, também mãe negra solo, sofressem com abandono, abusos, discriminação e relacionamentos fracassados. Marielle compõe o time de “primeiras da família” tão comum em famílias negras e assim ela foi a primeira a frequentar a faculdade. A palavra mais comum usada por Marielle em suas escrituras foi MEDO. São tantos os medos que assolam a vida de uma mãe negra solo e o maior deles parece ser o “medo de repetir padrões familiares”

(Marielle, 2021). Os projetos e ambições de Marielle emocionam. Sua garra e persistência estão ligadas à imagem de força ancestral. “Cresci vendo uma mulher forte e segui imitando minha mãe” (Marielle, 2021).

Desde criança eu tenho essa sensação de não pertencimento. Meu pai parou de vir e dormir na casa onde morávamos e moramos quando eu estava com 4 para 5 anos. Ele nos abandonou, mais efetivamente após uma briga com minha mãe diante de visitas, pois ela se recusava vender a nossa casa. Nessa briga ele lançou a taça de vinho nela e ela revidou, ameaçando com uma faca. Lembro-me da tristeza, do abandono, da falta que fazia uma figura masculina em nossa casa para trazer proteção. E por muito tempo mentíamos sobre a separação dos meus pais a pedido da mamãe que é capaz de colocar grades em blindex. A casa é toda cheia de grades, cadeados e trancas. Escrevendo aqui e recordando do abandono me dei conta do impacto no emocional da minha mãe, que além de conviver com a rejeição do pai dos seus filhos mais novos, tinha que se virar para criar três filhos sob o medo do julgamento social e conseqüente perigo.

Existe emoção nas escrituras de Marielle que trafega pela sua vasta experiência como mulher negra desde a infância, tendo como parâmetro o relacionamento interracial dos seus pais nesta etapa. A mãe, uma jovem mulher preta, mãe solo, com pouca instrução, e o seu pai, um homem maduro, branco e juiz de direito aposentado e divorciado.

Na escola, com os coleguinhas da rua ou qualquer lugar, o abandono por parte do meu pai reforçava o sentimento de não pertencimento. Nomeio como abandono sem drama algum, pois meu pai realmente fez isso, uma vez que, irritado com a minha mãe, gratuitamente faltava com a responsabilidade paterna no quesito presença e financeiro. Embora meu pai tivesse uma aposentadoria muito boa que lhe rendia imóveis e carros do ano, alimentação em restaurantes chiques, para cuidar de nós, mamãe passava humilhação por parte dele.

Marielle entendeu desde a infância que ser humilhada é comum para a mulher, assim como abdicar de seus projetos e sonhos. A doação da maternidade é algo comum para mulher, que no caso de Marielle, precisou optar por sacrificar a sua carreira para cuidar de sua criança.

Apesar de tantas dificuldades, a vida também foi generosa conosco. Seguimos e vencemos. Quando mamãe assumiu o

controle financeiro com a pensão legalizada após a morte do meu pai, começamos a estudar em melhor escola, crescemos. Fui a primeira a ter graduação da nossa pequena família. Algum tempo após me formar na universidade, me casei, sigo estudando. Sempre gostei de estudar. Atualmente com Mateus ativo, em contexto de pandemia pela Covid-19, precisei abdicar dos projetos profissionais. Tenho um consultório aqui na casa de minha mãe e trabalho próximo de casa em um Centro de Reabilitação pela Prefeitura de Belo Horizonte. Enquanto eu trabalho, meu pequeno fica com a minha mãe que me ajuda muito, gratuitamente. Para evitar sobrecarregá-la, estou com o consultório fechado.

Ser solo e prover a família exige uma força inabalável que coloca à prova a saúde física e emocional desta mulher. A intenção de ser imbatível a todo custo cobra desta mulher uma postura que beira a perfeição. Quando isso não acontece, as frustrações e ansiedades podem ocupar um espaço grande na vida destas mulheres. O adoecimento emocional, sem a presença paterna da criança, faz com que, além do mal que acomete o seu corpo, esta mulher carregue também a culpa por não conseguir suprir as necessidades do filho.

Recentemente tive problemas de saúde, crises de ansiedade com sintomas confusos e foi bastante complexo lidar com vertigens incapacitantes, dores intensas, receio de ser demitida do emprego, preocupação com os cuidados com o Mateus, culpa por medo dele estar sendo mal cuidado. Que loucura, quanta vulnerabilidade.

Sobre a palavra de maior constância nas escrituras de Marielle, digamos que ela é comum a toda mulher. Mulher e medo deveriam ser sinônimos. Quando não tememos pela violação do nosso corpo, tememos não sermos amadas, tememos não sermos boas mães ou boas mulheres, tememos sermos julgadas e condenadas pelo crivo social. O medo só vem para as mulheres porque em muitas circunstâncias a segurança acompanha o homem. Isto possibilita que eles não temam as decisões tomadas, mesmo que, como no caso de Marielle, esta decisão vulnerabilize os seus.

Antes da gravidez ouvia frequentemente mulheres que estavam gestantes, ou já tinham filhos, dizerem do medo da criança nascer com alguma doença. Eu não tive esse medo, ou não tive espaço para mais esse! Foram e são tantos outros. O que vivo desde o 6º mês de gestação foi o mais doloroso. No 6º mês o meu ex-marido me comunicou da vontade/decisão de nos

separarmos. Foi uma avalanche. Que escuridão. Estava se concretizando o medo do abandono. Raphael e eu éramos um casal comum que decidiu crescer juntos, mas que por imaturidade e falta de sincronia se perdeu. Mas na gestação eu mudei tanto que tenho a sensação de ter sido o pior momento para ele tomar essa decisão.

O divórcio de Marielle foi durante a gestação. Porém, o casal optou por ficarem na mesma casa até o 4º mês de vida de Mateus para que ambos pudessem participar ativamente dos primeiros cuidados do recém-nascido. A casa do casal era nos fundos da casa dos pais de Raphael e depois deste período, Marielle iria com o seu filho para a casa de sua mãe.

Lembro dos vários medos. Medo quando ele saía para viver a vida dele e eu ficava só, com a barriga já bem grande. Medo de não ter o meu lugar. Medo de ter de voltar a morar na casa da minha mãe. Medo do Raphael logo iniciar um relacionamento com outra pessoa. Medo de continuar esta vida. Medo de perder o emprego, que eu nem gostava mais por vários motivos, injustiças e vários abusos com os colaboradores. Medo de criar meu filho sem o carinho do pai. Medo de ser uma mãe solo à margem social. Hoje 3 anos após a decisão de Raphael, eu tenho medo de me aproximar de outro homem. Medo de me envolver com alguém que fira ao Mateus, assim como eu fui ferida por um namorado tosco que minha mãe teve. Medo da carência me levar a repetir padrões familiares e eu aceitar menos do que se faz necessário.

**Figura 10** - Marielle, Mateus e o amamentar



Fonte: Acervo da autora.

Um relato emocionante e que foi apresentado unicamente por Marielle foi no tocante à amamentação e seus benefícios e obstáculos. É importante tratar deste assunto porque para algumas crianças, a primeira infância é ocupada por

um longo período em que a mãe é provedora também da alimentação através do seu corpo. Um momento de alimentação e de afeto, onde o vínculo mãe e filho são firmados. Um processo que, assim como em vários setores da maternidade, reverbera dor e prazer.

Mateus está com 3 anos e 6 meses e ainda mama no peito. Essa informação escandaliza muitas pessoas, até mesmo familiares próximos. Há alguns dias o pai me questionou em tom de brincadeira se pretendo “desmamá-lo” antes que ele entre para a Universidade. Sou debochada por natureza, entendo que riso e choro são resistências e sempre que possível opto por resistir gargalhando. A colocação debochada do meu ex-marido me faria gargalhar por longos minutos, mas me gerou reflexões. Trouxe-me lembranças dolorosas. A dificuldade no processo de amamentação (visto como algo natural e leve) me levou à busca por profissionalização e me especializei como consultora em amamentação. Lembrei das dores físicas e emocionais que sentia quando Mateus começava a sugar os meus seios. Como doía ouvir que a dor fazia parte do processo (o conhecimento atual me permite negar isso com embasamento científico), não bastava um puerpério complicado pela luta do fim de um casamento, que só após 3 anos soube o real motivo: fui trocada por outra mulher. Ainda tinha que ouvir de médicos que tava tudo certo e que o que importava era que meu filho ganhasse peso, só dependia do meu autoflagelo. Mas existe justiça. Ainda existe bondade e gente que pelo conhecimento muda o mundo! Inusitadamente passei num processo seletivo para ser capa de um material para pós-graduação materno infantil e fui avaliada pela proprietária do Instituto que é fonoaudióloga e especialista em amamentação. Eu nem sabia desta área e em vias normais não teria acesso, pois no casamento falido estava desamparada financeiramente e meus recebimentos do meu trabalho estavam comprometidos. Eu em licença maternidade, sem receber alguns benefícios, Raphael preocupado em bancar shows em valores altos para viver sua “solteirice” já que se considerava correto demais em ter declarado no 6º mês de gestação que não sabia se queria continuar a nossa relação. Morávamos na mesma casa e eu fazia a esposa que esperava o milagre do Raphael me notar, não sabia que tinha “boi na linha”. Todo esse desabafo das lembranças foi para descrever a minha felicidade e o meu orgulho em amamentar o meu filho até hoje. Lutei e venci, então as falas desnecessárias não mudam a minha decisão. O Tetê é trabalhoso, menos hoje em dia, mas é algo meu e do Mateus dentre tantos vínculos e chamegos que temos. Então, quando será o ansiado desmame (pela sociedade)? Não sei! Escrevi isso com um sorriso bobo na face, resistindo!

Maternidade é um campo tomado de tantos conflitos na associação entre o ser mãe e o ser filho, que eventualmente é possível esquecer que antes de serem dois, são um. Portanto, temas como a vida social desta mulher é

deixado de lado. Desassociar a criança da figura mulher, é necessário para pensar nelas de forma humanitária e individual. Marielle aponta os seus obstáculos durante as escrevivências e um deles foi a anulação do ato de se relacionar e viver socialmente. Pensando nesta mãe como uma mulher solteira, não deveria ser um desconforto pensar que ela mereça se divertir e cuidar de sua saúde mental, além de cuidar de sua criança. Em determinado período do caderno, Marielle começa um assunto com um título moderno e provocativo que pretende despertar o tema das individualidades das mulheres que são mães, “A mãe tá on<sup>47</sup>”:

Mãe come, mãe descansa, mãe estuda, mãe transa... É chocante que a essa altura do século tenhamos que explicar esse tipo de coisa. Não existe machismo! Essas mães malvadas que querem viver de pensão. Que absurdo. Minha ex-sogra vê o Mateus quinzenalmente. Não moramos distantes, mas ela trabalha duro em dias úteis e chega em casa por volta das 17:00, e assim sempre e repetidamente se oferece para ficar com o neto caso eu precise. Num belo domingo precisei e ela prontamente aceitou. Deixei meu princeso com a avó paterna e parti para um pagode. Saí mais cedo do evento para buscar meu filho e segui a vida. Foi Ótimo.

Segunda Feira: Mensagem paterna exigindo explicações e que eu lhe pedisse permissão, pois ele se assustou com a presença do filho na casa da avó. Sim, queridão (dona), foi o que você leu. Também fiquei assustada com a reação de Raphael, pensava não ser tão sem noção assim, mas é a realidade.

Sobre o racismo enfrentado desde a infância, ela afirma que hoje consegue percebê-lo de forma mais nítida. *O maior milagre de Jesus Cristo foi ter se tornado branco*, afirma Marielle, que garante que uma base sólida do racismo é constituída pela religião, que prega pureza e santidade com padrões eurocêntricos e o pecado com figuras negras. Marielle afirma que a falta de pertencimento a acompanhou em todos os momentos de sua vida, principalmente na escola, e que não quer que este sentimento acompanhe seu filho.

---

<sup>47</sup> O termo “A mãe tá on” significa que a mulher está ativa, solteira e disponível. A expressão começou a ser usada pelo jogador de futebol Neymar. Foi com essa frase que Neymar comemorou a classificação do Paris Saint-Germain (PSG) para as semifinais da Champions League, no dia 12 de agosto. A frase viralizou e se tornou um termo usual das redes sociais.

Os incômodos causam inquietudes analíticas em Marielle que não se sente conformada com os privilégios reservados aos homens e garante que busca educar o seu filho com consciência de igualdade.

Meus questionamentos pairam sobre minha mente. Até quando? Por que tanta insensibilidade? Por que só a mãe precisa abdicar de suas necessidades e seus desejos? Será sempre normal que as filhas cuidem de seus pais e/ou suas mães como as únicas responsáveis? O emprego de um homem é mais importante que de uma mulher? Escrevo aqui olhando para Mateus, só penso em ter forças para criar um homem de verdade que caminhe em prol da equidade (Marielle, 2021).

Marielle é uma mãe atuante na escola do seu filho. Frequentemente é vista conversando com as professoras e trocando ideias sobre o comportamento e aprendizagem dele. Se mostra disponível para a escola e o educa para que cresça um adulto com consciência crítica. Todos os dias é possível vê-la levando e buscando Mateus, sempre com o diálogo presente durante este momento. Apesar dos medos recorrentes aos enfrentamentos da solidão da mulher negra e principalmente da mãe negra, ela se mostrou imbatível na formação do pequeno Mateus. Claro que inúmeras circunstâncias poderiam sim ter sido evitadas. Portanto, não se deve romantizar o sofrimento desta mulher e sim cobrar que todos os envolvidos na formação de um indivíduo sejam responsabilizados. Mas ela, assim como as demais, está conseguindo, apesar de... isto deve ser reconfortante também.

A mãe do Mateus busca incentivá-lo a pensar, dá mais trabalho. Somente com conhecimento e respeito creio ser possível o desmonte da crueldade sistemática. O foco é criar um homem empático que se posicione contra todo tipo de pensamento e injustiça. Esta aspiração grandiosa materna demanda que seu filho seja respeitado como indivíduo desde sempre. Então, meu maior objetivo é que o Mateus tenha voz, para isso, a valido sempre e penso que ele imitará isso em suas relações. (Marielle, 2021).

#### **5.2.6 Ausências também são parte do percurso do ser mulher/mãe—Elizabeth**

Elizabeth é uma mulher tímida que transmite tranquilidade e paciência. Quando a encontrei ela estava com suas filhas e seu sobrinho. A forma como

ela conduz a educação das crianças é algo que me lembra Paulo Freire, com diálogo e afeto. Suas filhas são espontâneas e participam ativamente da rotina da casa. As consequências da pandemia fizeram com que houvesse a necessidade de ela ir morar com seus pais e é possível perceber que sua mãe a ajuda nas demandas com as crianças. Mesmo se mostrando equilibrada, Elizabeth relatou que busca ajuda na condução da educação das meninas. “Camila<sup>48</sup> está desobediente e respondona. Se você tiver algum livro para me indicar que possa me ajudar nesse sentido, agradeço” (Elizabeth, 2021).

Toda pesquisa está sujeita aos contratempos comuns ao percurso científico. Uma pesquisa em período pandêmico carrega uma possibilidade maior de que as intercorrências moldem a sua natureza. Nossa trajetória não foi diferente. A pesquisa em questão precisou lidar com os medos e incertezas de uma doença mortal, precisou lidar com distanciamento e isolamento diante de uma metodologia que exigia contato, precisou lidar com as crianças em casa, enquanto as mães precisavam produzir escritas críticas sobre educação, raça e gênero. Este último desafio afastou uma sujeita da participação final de nossa pesquisa.

Claro que as ausências carregam informações pertinentes e que dizem respeito justamente à condição da mulher que é mãe solo. Quando convidada a participar, Elizabeth acolheu a pesquisa com animação, compreendendo a pertinência do tema. Durante a aplicação do questionário, me foi permitido vivenciar a sua realidade de mãe solo, cuidando das duas filhas pequenas e de dois sobrinhos de mesma idade. Mal conseguimos trocar palavras e de imediato tive a sensação de estar interrompendo uma mulher em suas demandas mais desgastantes. Mas, quando perguntei se seria possível a sua participação na pesquisa, ela confirmou, demonstrando interesse e empatia.

A rotina de Elizabeth e suas questões com a maternidade, bem como o cenário pandêmico, não permitiram que ela participasse conosco de forma ativa e prática da escrita desta escrevivência. Contudo, o silêncio também fala. Aqui ele diz justamente sobre a maternidade como um silenciador, ou como mais uma das inúmeras formas de delimitar os espaços da mulher. É incontestável a importância da presença da Elizabeth na educação das crianças . Percebemos

---

<sup>48</sup> O nome das crianças também será trocado para preservar as identidades.

esta pertinência em inúmeros contextos desta pesquisa. O desempenho positivo desta mãe na educação de suas crianças contribui para que elas sejam crianças ativas, saudáveis e sorridentes. Esta certamente é a sua tarefa mais relevante neste momento. Ser suporte integralmente colabora para a educação de suas filhas e esta semente reverberará em nossa sociedade.

### 5.2.7 “Sempre fui sozinha e nunca pude contar com ninguém” — Vanilza

Figura 11 - Caderno Vanilza



Fonte: Acervo da autora.

Vanilza é uma jovem e bela mulher negra com habilidade para comunicação oral e uma carga histórica consistente e independente. Sua capacidade acolhedora de apresentar suas vivências fez com que o encontro com sua realidade fosse possível e agradável. Já no dia do questionário, Vanilza apresentou toda a sua trajetória que passa por um contexto de coragem e superação. Em alguns momentos, a decisão de morar sozinha e enfrentar os obstáculos de uma vida desfavorecida mostrou que a valentia de viver da mulher negra ultrapassa gerações.

Ficamos 4 anos juntos, brigamos muito até nos separarmos. Foi quando decidi morar sozinha. Aí sim começou a piorar porque não podia contar com muitas pessoas, minha família me criticava

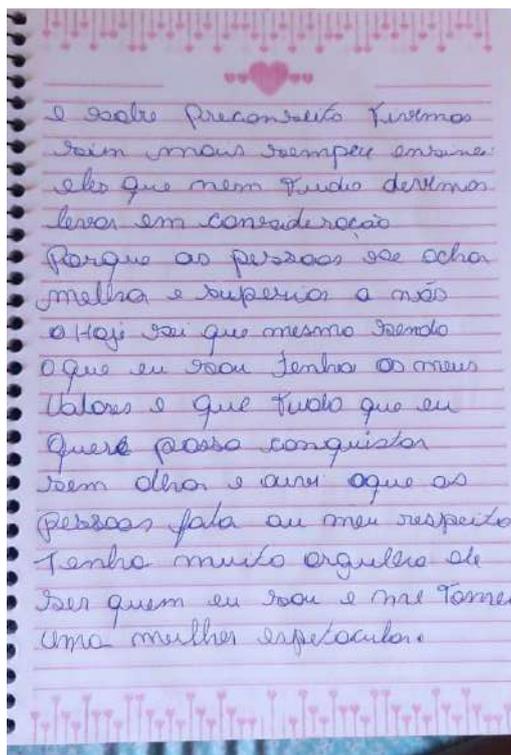
muito, então tinha medo e vergonha de ficar pedindo ajuda. Então comecei a trabalhar de faxina. Tinha que deixar meu filho com desconhecidos. [...] Segundo relacionamento a mesma coisa, brigas e violência. Tomei a decisão de morar sozinha novamente. Então comecei tudo novamente. Muitas dificuldades e eu tinha que trabalhar muito para manter nós três (Vanilza, 2021).

O cotidiano da família mostra os incentivos favoráveis que Vanilza promove quanto a educação dos filhos. No dia de aplicar o questionário foi possível constatar esta valorização. Neste período, as crianças estavam sem frequentar a escola devido à pandemia. Na intenção de auxiliar os filhos, Vanilza estimulava que fizessem atividades em casa. “Eu não tenho muita paciência, mas sei que é importante que eles aprendam. Por isso me esforço” (Vanilza, 2021).

Em seu relato, Vanilza aponta sobre as mazelas vivenciadas em seu cotidiano. E dentre as mais impactantes, está a sua condição de moradia, que reflete diretamente em seus filhos:

Não acho aqui um lugar apropriado para criar crianças, eu mesmo tenho vergonha de as pessoas estarem vindo a minha casa, mas não pela minha casa, mas pelo lugar onde eu vivo. Sei que ninguém escolhe onde morar. É aquele ditado, quem faz o lugar somos nós [...] Meus filhos falam que quando eles crescerem vão me ajudar a mudar daqui e teremos uma vida melhor. Porque os amiguinhos deles ficam ‘zuando’ eles pelo fato de eles morarem perto de um córrego e um chiqueiro. Eu fico triste demais (Vanilza, 2021).

**Figura 12** - Fragmentos das escrevivências de Vanilza



**Fonte:** Acervo da autora.

Outra coisa que fica evidenciada em suas escritas está diretamente ligada à forma de ela se sentir em situação de exclusão, relatando discriminação interseccional: “pelo fato de a gente não ser muito bem-vistos nos lugares por causa do preconceito. Até para arrumar um serviço é difícil, pelo lugar onde moramos e pela nossa aparência. Me sinto constrangida” (Vanilza, 2021).

Assim como muitas mulheres, Vanilza entende a educação como um investimento que pode colaborar para romper com as sufocantes mãos opressoras, mostrando que sua compreensão de liberdade pode atingir uma visão de classe: “tenho vontade de estudar e me formar em direito para ajudar as pessoas que passam pela mesma situação. Acho e penso que não somos melhores que ninguém” (Vanilza, 2021).

Graças a Deus eu não tenho muita reclamação deles na escola, nem em casa. Eles são um pouco teimosos, quando é preciso, eu preciso brigar com eles, mas eles também me ajudam muito.

Uma palavra para definir a trajetória de Vanilza seria **SUPERAÇÃO**. A habilidade de superar que esta mulher possui a possibilita recomeços onde

nascem os desesperos. Esta habilidade a oportuniza superar também as dificuldades cotidianas e assim ela educa seus filhos: superando os desafios cotidianos e não “levando em consideração” as opiniões racistas e opressoras.

Sobre preconceito tivemos sim, mas sempre ensinei eles que nem tudo devemos levar em consideração. Porque as pessoas se acham melhor e superiores a nós. Hoje eu sei que mesmo sendo o que eu sou, tenho os meus valores e que tudo que eu quero, eu posso conquistar sem olhar e ouvir o que as pessoas falam a meu respeito. Tenho muito orgulho de ser quem eu sou. ME TORNEI UMA MULHER ESPETACULAR.

Vanilza é uma mulher espetacular, definitivamente as mulheres maravilhas existem e merecem todo reconhecimento pelo excelente trabalho como formadoras do futuro. Vanilza me contou que em um dia pegou o caderno aos prantos, que a ferramenta serviu de terapia pelos momentos difíceis que ela enfrentava. Confessou que vai continuar escrevendo suas vivências.

### 5.2.8 Um brinde — Zaira

Figura 13 - Fragmentos das escritas de Zaira



Fonte: Acervo da autora.

Conheci Zaira em um grupo de estudos que debate questões raciais. Fiz o convite a partir de sua fala potente sobre ser mulher negra e mãe solo. A participação de Zaira vem aqui neste estudo como um brinde, uma vez que ela não é uma mãe na escola escolhida como lugar de encontro. No entanto, vale a contribuição de sua vivência neste estudo. A colaboração de Zaira será unicamente através de suas escrituras.

Zaira é uma mulher linda, negra, advogada, que dialoga sobre questões raciais, sobre o feminino e sobre a maternidade solo. Não posso omitir uma informação que pôde ser percebida durante o processo. Zaira possui uma energia *sui generis*. Otimista, viu nas escrituras uma possibilidade de autoconhecimento e crescimento pessoal, que lhe é muito caro e constante lugar de investimento. É possível perceber em sua escrita que a figura paterna, ausente em sua formação na infância, atualmente causa reverberações questionadoras em vários sentidos. Zaira percebe reflexos da violência paterna em sua família e percebe o quanto esta figura tão secundária pode causar impactos relevantes na formação de um indivíduo. Ela relata que ao mesmo tempo que sente falta de ter tido esta figura paterna, ela se agrada por não ter convivido com tamanha violência.

É interessante pensar que a educação e formação da humanidade estão exclusivamente há alguns anos nas mãos das mulheres. O movimento de pensar uma educação com a participação masculina é recente e muito necessária. A atuação direta da paternidade nos cuidados e na educação das crianças pode colaborar não apenas para que as mulheres alcancem saúde mental e física, como também coopera para que as ausências, abandonos, violências e medos relacionados à figura paterna e masculina sejam sanados. Uma performance positiva e atuante pode colaborar para menores danos na realidade de muitas pessoas com histórias traumáticas, construindo identidades positivas e fortes em muitos aspectos. Um cenário familiar carregado de violências e omissões dificilmente poderá motivar positivamente os indivíduos envolvidos.

Minha mãe nos contava com muita raiva e muito rancor episódios e vivências de violências físicas e psicológicas sofridas por ela, pelo meu pai. Contava que quando se casou, realmente se apaixonou, porém meu avô a entregou para o meu pai e disse que ele seria o único a dar um jeito em minha mãe, pois mulher que fumava e lia gibi não prestava. Além de tudo ela

gostava de saia curta. Não tinha jeito. Em minha visão era o cenário machista que sempre predominou (Zaira, 2021).

As perspectivas críticas pontuadas por Zaira confirmam que a educação é um caminho libertário. Em sua vivência de opressão, que poderia colaborar para a formatação de uma mulher com visão naturalizada sobre o machismo e a paternidade, esta se resgata através do conhecimento, modelando uma mulher segura e firme, que não pretende deixar o ciclo se repetir em sua casa.

Cresci escutando as histórias da minha mãe a respeito dele e acredito que foram o suficiente para influenciar a minha formação de ideias sobre o perfil de homem que eu não quero para a minha vida (Zaira, 2021).

Em muitos momentos, as violências vivenciadas pela ancestralidade é o suficiente para acarretar inseguranças que nos acompanharão por toda existência. Quando as violências se cruzam durante a caminhada, reconhecer beleza em ser mulher e negra pode ser um desafio constante.

Conforme ela mesma contava, foi um casamento desde o início marcado por rejeição, machismo e racismo (...). A minha avó paterna nunca aceitou o relacionamento, pois entende que um homem negro não poderia se casar com uma mulher negra porque deveria melhorar a raça – detalhe: toda a família é negra. Além disso meu pai era da aeronáutica e minha mãe não tinha segundo grau e morava em uma vila. Portanto, não poderiam ficar juntos, pois ela era uma favelada (Zaira, 2021).

O cenário de resistência com a identidade negra e pobre causa aversão à própria identidade, reverberando nas futuras gerações. É isto que acontece quando crianças crescem presenciando a violência racial contra as suas características fenotípicas e sociais. Elas rejeitam suas características. Neste sentido, há a necessidade de constantemente apresentar à criança o orgulho identitário, e este nasce da subjetividade familiar e escolar. Claro que em muitos momentos é possível perceber que a mãe busca trazer beleza para uma infância rodeada de sofrimento. Zaira vivenciou este “faz de conta” em seu lar.

Em um destes espancamentos sofridos pela minha mãe, através de um soco na face, ele arrancou dois dentes frontais dela. Por essa razão ela usou durante toda vida um rote. Até adquirir certa

idade, sempre brincava com os dentes dela. Era divertido porque ela brincava conosco bem pequenininhos de tirar e colocar os dentes, caíamos na risada quando ela nos divertia assim. Mal eu sabia que aquilo era uma marca inesquecível para uma mulher, que ela ainda assim transformava em brinquedo para os seus filhos como forma de distração. Na verdade, só ela sabia a dor que guardava na alma (Zaira, 2021).

Formar indivíduos tendo como principal obstáculo o cenário. Este é o desafio das classes que se encontram em uma intersecção de vias opressoras. Por vezes, brincar com os dentes quebrados pode ser possível, quando em outras vezes o brincar não existirá e sequer o sorriso afetuoso e acolhedor. As camadas populares carregam consigo a capacidade do jogo de cintura, a habilidade de ser “uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta” (NASCIMENTO, 1978). Criando um ciclo de pessoas que merecem uma aprovação de sua identidade, mas que em muitas vezes não é possibilitado. Romper com o ciclo é difícil, assim como maternar é difícil. O impacto de ser um e de repente se multiplicar é desafiante.

A Zaira na maternidade é uma indagação difícil de ser respondida. Não sei falar se houve uma transição da Zaira antes da maternidade, até agora a Zaira mãe, pois em nenhum momento me senti grávida verdadeiramente. Descobri a gravidez já com dois meses de gestação e não me sentia grávida em nenhum minuto, sempre achei muito louco estar gerando uma pessoa, enquanto os hormônios me deixavam louca e confusa, ficava imaginando que ali dentro de mim havia uma outra alma e como Deus é perfeito. Os medos só vieram já no fim da gestação quando realmente comecei a sentir a responsabilidade que me aguardava. Logo após o parto, entrei em depressão pós-parto, pois tinha uma vida muito ativa, permeada de pessoas, comandava uma equipe de 13 pessoas e agora estava ali sozinha com um bebê sem saber direito o que fazer. Li durante toda gestação, mas a teoria e a prática são muito diferentes, não dormia mais, ficava com medo dele aspirar vômito, e várias outras coisas. Na verdade, eu esqueci de mim para cuidar de outro ser. Isso mexeu muito com minha cabeça, uma mulher totalmente vaidosa, independente, e que de repente se vê dependente, feia, com sono, sem vontade de nada. Até que em um dia que no alto da escada veio o pensamento “solta ele que tudo acaba”, instantaneamente comecei a chorar, agarrei meu pacotinho com muita força, desci as escadas pé ante pé e pedi ajuda. Foi assim que iniciei o tratamento com a psicóloga e descobri que estava com depressão pós-parto.

Novamente esbarramos em um assunto muito apontado neste estudo: a saúde emocional das mulheres negras. Especialmente as mulheres negras que são mães acabam carregando muitas responsabilidades. Durante este processo e em meio as batalhas dificultadas pelo racismo, algumas se veem adoecidas pelo cenário. Importante entender que o mal-estar emocional destas mães reverbera em suas crianças. Assim como relatado por Zaira, o adoecimento emocional afasta o vínculo mãe/filho e torna a educação desta criança um campo fragilizado.

Foi este cenário bélico, que conta com guerreiras/mães no auxílio à formação de crianças pequenas, que discutimos educação. Diante do adoecimento emocional e lutas por sobrevivência, foi possível compreender a importância da instituição família no desenvolvimento do indivíduo da primeira infância. A acuidade da dialética escola/família se concretizou e apontou aqui que quando dizemos família, podemos entender por mãe. A pesquisa mostra que durante a sua caminhada identitária de mulher negra, formar crianças negras com orgulho identitário pode ser uma tarefa tão necessária quanto complexa.

## **“LUGAR DE FALA”: MEMORIAL**

A gente passa uma vida se formando mãe e provavelmente acaba a formação quando para de respirar. Assim é em todos os setores da nossa existência humana: profissional, social, emocional e o científico ou acadêmico. O mais interessante é que todos estes campos dialogam entre si e justificam nossa formação identitária.

Foi esta trajetória de vida que formou a pesquisadora que sou. Sendo as minhas experiências as responsáveis pela lapidação de cada traço defendido nas linhas desta dissertação. Isto faz com que haja a necessidade de apresentar a Juborges a vocês. Falo do lugar de mulher negra (parda), mãe solo, periférica e professora. Falo do lugar de acadêmica que precisou ser insistente durante o processo formativo. Falo do lugar de quem já entendeu que os pilares opressores que mantêm a sociedade precisam ser tensionados, objetivando que sejam aniquilados. Falo do lugar de quem vê na instituição família um recurso fundamental na formação do indivíduo.

### **Pé no chão, pé de manga**

A começar pelo meu nome, acho interessante que saibam que Borges é herança da minha avó materna: mulher preta, retinta, com descendência escravizada, e que participou da minha formação dedicando todo afeto durante este processo. Já o Moreira é herança do meu avô materno: homem branco, violento com a minha avó e com seus filhos, cuja imagem me sugere autoridade, agressividade e opressão. Pensando na preservação da força ancestral no meu nome, sempre opto por usar o Borges. Pretendo carregar a minha avó, seu jeito afetuoso e suas ancestrais comigo, tratando o Moreira como secundário.

Minha avó tem papel fundamental em minha formação, isto porque enquanto minha mãe (que era solo) trabalhava, minha avó materna me dava a assistência necessária. Claro que ela fazia o que podia em um cenário de muita precariedade e desestrutura em várias camadas. Ela me oferecia o que era possível e eu via afeto em suas ações. Nunca assumiu uma postura violenta e sequer aquelas palmadas de correção eu recebi. Percebia que ela depositava esperança em mim, como fosse possível eu a salvar de sua condição (que era

na verdade nossa). Ela projetava um futuro em que eu me mudaria para outro lugar, a levando comigo; ou me fazia prometer presentes simples que para ela tinha valores inestimáveis, como cesta de frutas ou um queijo. Inúmeras vezes me vejo como a representante da minha ancestralidade. Como se todas as mulheres vindas antes de mim tivessem se reunido e me escolhido para falar de nossas dores e dificuldades.

Minha mãe, assim como a minha avó, me ofereceu o máximo que ela conseguia. A Dine (nome que substitui mãe lá em casa) tem afeto no olhar e nas ações, o que a torna um ser diferente, digamos que ela é iluminada. Dine teve três filhos, sendo eu a mais velha. Sou filha dela com um genitor desconhecido e a figura paterna eu pego emprestado dos meus irmãos mais novos. Vivemos juntos em um formato de família nuclear até os meus 8 anos e depois do divórcio meus irmãos ficaram com o meu “pai” e eu com a minha mãe, apesar de ficar a maior parte do tempo com a minha avó. Este processo foi difícil, uma vez que me vi sem ninguém.

Separações graves no começo da vida deixam cicatrizes emocionais no cérebro porque atacam a conexão humana essencial: o elo mãe-filho que nos ensina a amar. Não podemos nos tornar seres humanos completos — na verdade é difícil tornar-se um ser humano — sem o apoio dessa ligação (VIORST *apud* hooks, 2020, p. 59).

Envolvida em uma vivência de pobreza e de mulheres que me mostraram a força ancestral eu cresci. Eu tinha crítica no olhar, queria saber o motivo das coisas serem assim ou assado, ensinava minha avó a ser independente e escrevia cartas quando o meu avô me pedia, gostava de ler e de escrever. Entre uma coisa e outra, eu subia no pé de manga no quintal. Eu vivia solta, cuidados eram atuações esporádicas. Ninguém para me chamar para o banho ou para comer. Brincava muito na rua e era tão magra que eu só via joelhos quando me contemplava no espelho, não conseguia associar beleza àquela imagem.

No contexto escolar, algo memorável à época foi a instauração da escola plural durante a gestão do prefeito petista Patrus Ananias. Com a proposta de romper com o formato de ensino tradicional, a escola plural apresentou a intenção de diminuir a evasão escolar:

Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do 'aprender a aprender' com o 'aprender a viver'. O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos (MIRANDA, 2007, p.5).

Claro que neste período eu não me importava tanto com os formatos e padrões educacionais estabelecidos em minha escola. Eu era a responsável pela minha formação desde os oito anos e nesta idade já tratava meus compromissos com seriedade. Ser uma criança, sem orientação, dentro de um sistema educacional punitivista era complexo, e é aí que eu percebo benefícios da escola plural. A escola era um ambiente novo e assustador até então e o medo de repetência me assombrava. Senti tranquilidade e conforto ao saber que não haveria a tão temida "bomba". Além disto me recordo dos incentivos em materialidade. Foi a primeira vez que a escola me ofereceu materiais escolares e eu me sentia importante com a minha pastinha amarela cheia de cadernos, lápis e coisas que seriam de difícil acesso devido ao meu contexto de pobreza.

Sem o suporte familiar e com a escola plural tornando a educação acessível eu consegui passar por esta etapa, mesmo sendo a piolhenta por vezes, ou a que tem o uniforme furado, ou a que vai para a escola de chinelo. Administrar sua própria vida escolar na etapa do ensino fundamental não é fácil. Tenho por exemplo a memória de precisar estudar com a iluminação de uma vela. Eu fui uma aluna mediana durante todo o ensino fundamental. Era leitora voraz e me recordo de finalizar livros com prazos curtos. Tinha o cadastro na biblioteca e ele estava sempre cheio. Descobri minha identidade de leitora nesta fase e tinha aversão à matemática. Continuava curiosa. Sobre esta primeira etapa da minha vida, eu analiso como construção do meu eu diante do caos. Vez ou outra ainda preciso voltar na pequena Juliana e dar o colo que faltou a ela. Nestes momentos concordo quando bell hooks afirma que:

Em um mundo ideal todos aprenderíamos na infância a amarmos a nós mesmos. Cresceríamos seguros de nosso valor

e merecimento, espalhando amor onde quer que fôssemos deixando a nossa luz brilhar. Se não aprendermos o amor próprio na juventude, ainda há esperança. A luz do amor está sempre em nós, não importa a quão fria esteja a chama (2020, p. 107).

Tive contato com amor na infância, tanto através da minha mãe e da minha avó quanto com meus irmãos Lucas e Mateus. Imagino que para o leitor não deva ser difícil compreender que mesmo em contato com tal sentimento, não consegui estabelecer amor pela minha pessoa e minhas identidades. Compartilho da realidade da bell hooks:

Minha família de origem me proporcionou ao longo da infância um ambiente disfuncional, e essa situação não mudou. Isso não significa que não seja um ambiente na qual a afeição, o prazer e o cuidado também estejam presentes (2020, p. 49).

Minha proximidade com o amor e o cuidado não era uma constante, mas sim exceção. Nesta fase ainda vivia de forma a sobreviver e isto não oportuniza se amar. Sentimento comum a esta etapa ainda era o medo. Inúmeras foram as vezes que me vi sem rumo, sem horários, sem a segurança de uma alimentação ou de um lugar pra dormir. Nesta fase, até os 12 anos, me apegava a quem demonstrava querer cuidar de mim: minha avó, uma tia, vizinhos, amigas, professoras. E, assim, fui. Uma infância entre brincadeiras, preocupações, escola, leitura e medo.

### **“Confissões de uma adolescente”: Da boneca ao bebê**

Chegando ao final do ensino fundamental, meu interesse passou a ser leitura de literatura juvenil com temas voltados à adolescência, período que eu vivenciava. “Confissões de adolescente” (MARIANA, 1992) faz parte do acervo lido na época. Fase difícil, eu menina/moça já era lida como mulher e conseqüentemente já era desejada por homens de todas as idades (Sim. Todas). A mulher não consegue sequer sair do seu amadurecimento sem que o homem a veja com desejo. Como não tinha com quem tirar as dúvidas da minha cabeça, eu lia. Temas como a identidade e autoestima da mulher negra ainda não eram discutidos e eu não me via como um corpo belo.

Usando da minha liberdade presente desde os 8 anos, eu comecei a namorar aos 14. Eu simplesmente me apaixonei por um cara que foi legal comigo. Comportamento esperado diante do meu cenário e confirmado por bell hooks quando diz que “para a maioria de nós, parece ser o suficiente porque é mais do que recebíamos dos nossos familiares” (hooks, 2020, p. 53). E neste período era exatamente isto. Bruno foi meu primeiro namorado. Ele era popular, engraçado e afetuoso. Fazíamos planos para nos casarmos ao mesmo tempo que brigávamos muito. Claro, pela imaturidade. Juntos tivemos nossas primeiras experiências no amor e eu engravidei logo em seguida.

Toda vez que eu conto deste período, as pessoas esperam que eu trate com tristeza e pesar. Contudo, não lembro de nenhum cenário de tristeza. Eu estava feliz e o motivo trafegou entre o fato de eu ter a minha tão sonhada família e a imaturidade de compreender as lutas que eu travaria. A inocência me fez acreditar na felicidade da maternidade. Fui morar com o Bruno e Victor Hugo (Vico) nasceu em 2001, eu estava no ensino médio. Nunca deixei de estudar e ele se tornou minha meta de sucesso e minha companhia cotidiana. Talvez um dia ele possa confirmar isto a você, leitor. Afirmo diante do que vejo que ele é o máximo de pessoa. Somos a melhor dupla, e pude dar a ele todo amor que eu tinha reservado. Eu o levava para a escola, levava para grupos de jovens, e na biblioteca eu tinha companhia. A maternidade se tornou lugar onde eu pude respirar o amor de verdade.

Meu filho nasceu em um ano cujos impactos políticos estavam a todo vapor. O mais assustador aconteceu num momento em que ele estava em meus braços (eu só ficava com ele no colo, como tivesse medo de alguém me tomar), o atentado de 11 de setembro liderado pelo líder da Al-Qaeda, Osama Bin Laden. Um acontecimento que traria impacto no cenário americano em muitos setores. No território americano o então presidente George W. Bush declarou “Guerra ao Terror” e medidas de segurança no país foram mais rigorosas. O impacto no Brasil de imediato foi uma queda econômica.

Em contrapartida ao panorama entristecedor do atentado de 11 de setembro, 2001 é marcado pela Conferência de Durban na África do Sul. Na oportunidade foram firmados compromissos de extinção de toda discriminação racial, racismo xenofobia e intolerância correlatada. A Conferência de Durban foi um tratado que abriu as portas para a passagem de mudanças políticas públicas

no que tange às questões raciais no Brasil. Como bem explicado por Sueli Carneiro: “o que Durban ressalta e advoga é a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas (CARNEIRO, 2020, p. 193).

Bem, após o acontecimento “Vico em 2001” eu me tornei uma adolescente mãe e casada. Parei toda a minha vida para fazer esta tarefa benfeita, exceto meus estudos. Continuei a estudar e por vezes levava o Vico para a escola comigo. Terminei o ensino médio e comecei um cursinho preparatório para o vestibular. Em 2004 eu passei em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). O enredo foi o mesmo e vez ou outra Vico aparecia na faculdade. Comecei a lecionar com 19 anos, fazia faculdade de manhã, buscava o meu pequeno e juntos íamos para a escola. Fizemos este esquema durante os quatro anos de faculdade. Lembro que sempre tínhamos um lugar de parada que chamávamos de “lugarzinho”. Normalmente era uma árvore ou outro ambiente com sombra para uma paradinha para hidratar e para um bate papo.

Ter um filho estando em formação é difícil e solitário. Por vezes, a menina quer colo, mas ela precisa ser colo e isto dói na alma. Claro que demos conta. Sempre seremos capazes juntos. Mas precisar se doar antes de ser pode ser um tanto quanto arriscado para a sua estabilidade emocional. Inúmeras vezes me pego pensando no quanto as pessoas negras ignoram a importância da saúde mental. O motivo é obvio: na verdade, estamos mais preocupadas única e exclusivamente com a nossa sobrevivência, deixando a reflexão sobre as emoções em último plano. Um equívoco. Principalmente as mães precisam entender que só serão parte positiva e atuante na vida de seus filhos estando bem consigo mesmas. Defendo a importância de cuidados com o setor emocional e ratifico a necessidade de assistência psicológica pública, principalmente às mães. Este suporte seria de grande valor no setor educacional das crianças, especialmente no primeiro estágio.

Quando terminei a faculdade, já tínhamos nosso apartamento, carro e eu trabalhava em uma escola particular e na prefeitura de Belo Horizonte. Assim, aos 25 anos, eu e Bruno decidimos ter outro filho, uma vez que Vico já se aproximava dos 10 anos. Foi quando eu engravidei da Ana Julia (Biju). Trabalhar em dois horários e ser mãe era a missão da vez. Mantive com a Biju o mesmo

formato de a levar por onde eu fosse. E ela me acompanhava para as escolas desde o primeiro ano de vida. Lembro de ela me olhar de longe e chorar, mas também lembro de ela passar mal e eu estar lá para cuidar, uma realidade de prós e de contras. Todo dia ao final do nosso expediente ela estava lá com aquela carinha redondinha e crítica olhando para mim como quem diz: “desejei seu colo o dia todo e você só vem agora?”

Meu furacão particular se chama Biju. Convido todos a dialogarem sobre quaisquer assuntos com ela. Seu posicionamento crítico e cirúrgico construído em apenas 11 anos de vida pode surpreender qualquer pessoa. Eu a admiro e sinto que ela pode colaborar muito para a humanidade. Já a vejo fazendo isto em alguns momentos, vez ou outra a escuto evidenciando o posicionamento sexista de fulano, ou a intolerância religiosa de ciclano, ou criticando o capitalismo. Coisas que naturalmente passam despercebidas pela visão da maioria das pessoas são percebidas e criticamente pontuadas por ela.

Atualmente não somos mais quatro. Minha família agora possui uma configuração diferente depois do meu divórcio em 2016. Uso o termo libertamento para falar deste processo que foi um renascimento em minha identidade. Até o ano de 2016 eu não conhecia a potência cognitiva, emocional e social que habitava em mim. Vivia abafada com emoções desesperadoras que impulsionava a fugas que já me levaram ao limite.

O nicho maternidade me toca de maneira especial. Provavelmente devido a isto questiono a educação a partir deste segmento, porque entendo que a manutenção patriarcal da educação como responsabilidade feminina pesa e assusta. Diálogos no setor educativo a partir da perspectiva feminina são valiosos e a sociedade não perde por se debruçar em estudos que visem maior suporte (financeiro, emocional e estrutural) às famílias, que são a primeira escola do indivíduo. Certamente, indivíduos mais seguros, autônomos e com liberdade cognitiva tendem a ser um projeto cujo resultado só pode ser evolução da humanidade em inúmeros setores. Se a educação do indivíduo deve ser motivo de investimento, por que não começar da base?

## **A educação como prática da liberdade”**

Paulo Freire entende o conhecimento como um processo libertador e emancipatório da condição de oprimido. Não nego que a educação foi para mim um caminho salvacionista, onde eu pude perceber condições opressoras em diversas camadas, além de alcançar uma profissão e com ela a independência financeira. De fato, adquirir consciência crítica é um caminho emancipatório e hoje compreendo ter me emancipado e abandonado o estágio de ingenuidade, comum aos oprimidos. Hoje identifico todas as camadas e ferramentas capazes de me dominar e luto cotidianamente por maior emancipação, não apenas individual, mas coletiva.

Eu nunca parei meu processo formativo, mesmo com as demandas da minha família. Claro, só pude seguir por ter assistência. É aquele pensamento: por trás de todo sucesso de uma mulher negra, tem outra mulher negra sendo suporte. No meu caso eu tenho a Dine, que vem sendo minha força há algum tempo. Ela me ajudou a olhar o Vico e a Biju e a seguir com vários projetos que são dificultados quando se é mãe. Deste modo, consegui fazer a faculdade, cursos na área da educação, pós-graduações *stricto sensu* e trabalhar com jornada dupla ou tripla. Também a ela devo a possibilidade de me tornar mestra.

Assim como muitas mulheres negras, inauguro vários lugares vistos como privilegiados, sendo a primeira da minha família. Fui a primeira da minha família a cursar uma faculdade, a primeira professora, a primeira a fazer uma pós-graduação, e a primeira a se embrenhar pela carreira acadêmica. Quando eu falo minha família, eu não estou me referindo a apenas a primeira e segunda gerações. Falo de uma história antepassada que passa por muitas gerações de empregadas domésticas, pedreiros e escravizados. Por muito tempo fui não só a primeira como também a única (em alguns setores ainda sou). Gradativamente este cenário vem mudando e vejo que novas possibilidades vão sendo criadas em nossa genealogia.

A educação me apresentou várias possibilidades emancipatórias, dentre tantas uma me convida a uma dedicação e aprofundamento maior: o Núcleo de Estudos Das Relações Étnico Raciais. Junto com a minha inserção no núcleo em 2017 vieram muitas inquietudes sobre a educação das relações étnico-raciais e o chamado à importância da minha atuação neste nicho. Penso que

não é à toa que meu filho nasceu no mesmo ano que a Conferência de Durban. O nascimento de ambos os contratos de compromisso diz a mim que minha responsabilidade é com a educação autônoma e libertadora de crianças negras, inclusive as minhas.

Etnoeducar é ter muita coragem, coragem para ensinar sobre o que por muitos anos fomos ensinados que não tinha valor [...] O conhecimento que nos foi dito que não era conhecimento [...] A luta é devolver essa forma de conhecimento, desta forma entender a vida, entender nosso próprio conhecimento e inserir em nossos processos educacionais nossa visão de história e nossa visão de conhecimento (WALSH, 2004, p. 342).

Ingressando no Núcleo assumi o compromisso de não passar um dia sequer sem ser antirracista. Em sala de aula, em palestras, em conversas de família, nas redes sociais, ao olhar com afeto para uma criança negra ou elogiar elementos da diáspora africana. Das mais variadas formas de comunicação reafirmo este compromisso que passou a ser parte da minha essência. Em especial, depois da consciência de que minha família trava suas lutas em decorrência da escravização dos nossos antepassados, minha responsabilidade é com a minha avó materna e com as mulheres negras que a antecede. Ser a primeira da família, apesar de difícil, impulsiona a abrir caminhos.

Enfim, hoje, além de professora em dois turnos pela Prefeitura de Belo Horizonte, sou parte da Coordenação Ampliada do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais e componho a Comissão Nacional de Promoção e Defesa da Igualdade Racial. A ideia de que grandes poderes te trazem grandes responsabilidades é uma verdade. Educação antirracista e igualitária se tornou minha luta existencial e meu compromisso com a comunidade da diáspora africana. Minha meta é ver das Leis 10639/03 e 11645/08 uma prática pedagógica comum e simples aos professores.

Propositamente este memorial foi construído usando como base bibliográfica bell hooks e Paulo Freire. Esta escolha se deu pela afinidade que me une aos educadores e pelos fundamentos que ambos usam para aproximar a educação e a formação humana ao amor. Exerço minha tarefa de educar tanto em sala de aula quanto em minha família com este pilar fundamental e percebo que é uma trajetória de sucesso. Concordo com Freire quando ele diz que:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1996, p. 78).

Espero alcançar através deste diálogo/dissertação ouvintes amorosos não só desta mãe solo, como de todas as sete que me acompanharam durante esta trajetória de escrever narrativas com fundamentos educativos e formação humana. Todas que colaboraram tiveram a oportunidade de apresentar a educação pelo viés íntimo da família e, por incrível que pareça, em todas as escritas pôde-se ler a palavra amor.

Para finalizar devo compartilhar com vocês que a escrita deste texto não foi fácil e que mesmo tendo apresentado uma realidade dura aqui, ela foi suavizada para que a leitura fosse suportável. No entanto, recentemente, enquanto me aprofundava na Lei Maria da Penha, descobri que já sofri todos os 5 tipos de violência possíveis contra uma mulher e de homens diferentes. Regressar me permite visitar a Juliana do passado, assumindo mais uma vez com ela o compromisso de cuidado e amor-próprio, me desvinculando de toda forma de opressão, mesmo que silenciosa ou involuntária. As minhas vivências me ensinaram a perceber o menor sinal violento, silenciar a ele não é uma opção. O comprometimento de cuidar de mim reverbera em minha ancestralidade, trazendo o projeto salvacionista da minha avó materna à tona. E este exercício me mostra que é possível e que está em minhas mãos a responsabilidade de fazer o movimento de mudança em minha família.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Grada Kilomba em *Memórias da Plantação*, esta dissertação tem o objetivo de “expressar a realidade psicológica do racismo cotidiano como me foi dito por mulheres negras, baseada em nossos relatos subjetivos, autopercepções e narrativas biográficas” (2019, p. 29). Durante as “buscâncias” por vozes que não estão escritas nos livros e podem preencher lacunas fundamentais, transitei pelo espaço feminino e materno negro. O percurso percorrido foi utilizado para adentrar em um campo ainda pouco explorado da educação das relações étnico-raciais. A partir do ambiente familiar, pautas fundamentais para a educação infantil, tais como o racismo e a construção identitária, puderam ser evidenciadas e exploradas.

Trago na memória algumas recordações da minha experiência como aluna da educação infantil e peço licença para compartilhar esta vivência que me desperta uma memória afetiva e incômoda, reforçando a minha consciência crítica sobre a importância de uma construção educativa antirracista. Lembro que neste período escolar, aos cinco anos de idade, em uma escola particular de educação infantil, cantarolávamos uma música para juntos organizarmos a sala. Pela letra, ao final entoávamos: “Cascão, sujão! Que não tem educação”. Cascão é o nome de um personagem da turma da Mônica que não gosta de tomar banho, este deveria ser o fim da canção. Mas sempre completávamos dizendo: “É o Admilson!” — nos referindo a um colega negro, como manifestação racista que pretende incluir no corpo negro a mensagem de sujo.

Admilson era um colega preto que sofria as primeiras manifestações racistas de sua vida em uma turma com crianças que, aos cinco anos, reproduziam afirmativas da crueldade do racismo estrutural, reforçadas pela omissão das professoras, coniventes desta violência simbólica. Me recordo deste colega sempre cabisbaixo e entristecido. Lembro também do seu aprendizado defasado e de manifestações de medo em falar, ocasionando episódios de evacuar ou urinar na roupa. Esta insegurança e esta falta de pertencimento na sociedade são fatores que podem diminuir o rendimento escolar do estudante, principalmente na fase da educação infantil, cujos objetivos passam pela sociabilidade deste sujeito. Se existem dúvidas quanto a

importância da Lei n.º 10639/03 para o alunado negro, este relato fundamenta a pertinência do seu cumprimento, iniciando ainda na educação infantil.

Este aluno, protagonista desta lamentável história racista, foi assassinado em 2020. A sociedade — responsável por mostrar a ele desde a primeira infância que sua imagem causava desconforto — ceifou a sua esperança em dias melhores e, conseqüentemente, a sua vida, acarretando dor aos membros de sua família e aos seus amigos que sempre o tinham como a alegria da turma. A notícia chegou até mim transportando a angústia da impotência. Fico refletindo sobre o impacto positivo de ações que fortaleceriam o seu orgulho identitário, sua autoestima e autonomia, mudando talvez o seu destino, o seu modo de se perceber e de se posicionar no mundo, tornando-o um sujeito mais pleno em sua trajetória. Admilson é mais um corpo negro que descobre o racismo na primeira infância, assim que começa a frequentar a escola, precisando carregar na mochila, constantemente, as conseqüências desta visão negativa de sujo, feio e incapaz. A educação infantil é o início de uma sequência de futuros sofrimentos raciais, bem como também é o ponto onde a mudança deve começar.

Quando falo desta história, penso no quanto a omissão é violenta e agressiva contra crianças pequenas que não sabem sequer comunicar suas vivências e emoções. Crianças pequenas que apenas recebem informações e saberes que já estão firmados há centenas de anos e continuam sendo reproduzidas. Ainda hoje as crianças continuam “vivendo em uma sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica” (CAVALLEIRO, 2000 p. 58). Da minha infância para cá, houve inúmeros avanços no setor racial, a exemplo da Lei n.º 10639/03, uma ascensão de política curricular importante no campo escolar. Mas e fora dele? Quais ambientes componentes da tríade escola/família/Estado ainda precisam ser analisados na busca de uma formação étnica integral?

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 de 1996 afirma que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais” entre outros (BRASIL, 1996). Pensando por esta ótica legal, é possível afirmar que enquanto eu faço movimento na educação científica através da pesquisa, mães ao redor do mundo auxiliam a educação não institucional em seus lares. Ambos os movimentos lapidam seres em sua

trajetória formativa. É importante entender que as famílias são ferramentas fundamentais nas práticas educativas, pensando em uma educação ampliada e eficiente. As famílias em suas intimidades subjetivas formam os indivíduos e podem colaborar em suas construções identitárias positivas ou negativas.

A escolha deste estudo foi de adentrar mais ao ambiente familiar negro. O objetivo era conhecer mais acerca das mulheres negras, líderes de famílias, dos bairros de periferia da região Venda Nova em Belo Horizonte, e as possíveis contribuições (ou não) destas mães na educação étnico-racial de suas crianças negras de 0 e 5 anos de idade. Buscou-se durante o processo analisar e questionar as estruturas que submeteram estas famílias a este lugar de opressões interseccionadas e apresentar a relação destes sujeitos com a educação.

A educação das relações étnico-raciais pela ótica das famílias monoparentais femininas negras é um tema atravessado de muitas subjetividades incômodas, como relatado nestas linhas de escritas vivas. Foi possível perceber nas escritas das mães que todas protagonizam a educação como pilar fundamental de sustentação de seus filhos, mas foi possível perceber que todas evidenciaram uma carência ou dificultador neste processo. Algumas apontam a paternidade ausente, outras o abandono do Estado. Por incrível que pareça, todos os atravessamentos podem ser atenuados, trazendo os demais responsáveis para assumirem este compromisso junto com as mães. As defasagens da paternidade e do Estado para com a formação da humanidade ainda é uma realidade que reverbera nos ombros das mulheres negras.

A metodologia utilizada para levantamento de dados foram narrativas escritas pelas sujeitas: as escrevivências. Durante a leitura das escrevivências, devo ter me deparado com a palavra educação milhares de vezes, confirmando o que já havia sido referido aqui, de que é um mito “o discurso de omissão e indiferença das famílias das camadas populares em relação à escola” (BATISTA; SILVA, 2013, p. 24). Tanto a educação cotidiana e familiar quanto a educação escolar são percebidas, incentivadas e valorizadas por estas provedoras familiares que depositam esperança na educação e em especial na escola. Nenhuma relatou falta de acesso ou comunicação com a instituição escolar, nem indiferença com suas crianças. Aquelas que relataram que as crianças poderiam

passar por alguma situação preconceituosa informaram ser a escola uma parceira na resolução de tais ocorrências.

Sobre a Educação Infantil, vale a reflexão sobre inúmeros assuntos que compõem estudos sobre a infância e a educação. A exemplo do brincar, atividade fundamental para as bases cognitivas em muitos casos, é interferido pelo território ou pela indisponibilidade de um adulto na condução ou supervisão. Os perigos territoriais podem interferir de duas formas: a primeira é pela estrutura geológica do lugar que possui córregos e morros, obstáculos àqueles cuja coordenação motora está em construção; outro perigo relatado pelas mães são as pessoas que convivem na região. “Aqui é uma correria de polícia e ladrão sempre” (VANILZA, 2021). Por segurança, as crianças são limitadas a brincarem dentro de casa, em espaços pequenos em comparação com a imaginação deles. Outro desafio do brincar é que haja um adulto na supervisão de brincadeiras ao ar livre. As mães, que também são provedoras do lar, dispõem de pouco tempo em casa e em muitos casos elas precisam se dedicar às tarefas domésticas quando retornam para casa. Ter um suporte que garanta que sua criança brinque, aprenda e esteja em segurança pode ser uma boa possibilidade.

As escolas em tempo integral são uma oferta que garantem segurança, educação, alimentação saudável e a possibilidade da mulher se dedicar ao trabalho, confiando que a sua criança está em um ambiente seguro. Há algum tempo, a oferta de escola integral nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte está diminuindo, encontra-se hoje quase zerada. As famílias mais prejudicadas com esta retirada são as famílias monoparentais femininas. “Com certeza isso dificulta mais a vida de muitas mães, meu filho está com 4 anos e vou ter que tirar ele da EMEI porque não tem horário integral” (Chica da Silva, 2021). Aqui é possível perceber o quanto é importante que o Estado ofereça auxílio na formação destas crianças com atendimento integral nesta etapa. Como vimos, o início da educação infantil teve como princípio amparar a família periférica que em sua maioria era formada por mães solo. É importante entender que a necessidade da mulher é justamente por ela ser a responsável pela manutenção do sistema, inclusive pela perpetuação da mão de obra.

Durante a pesquisa em vários momentos ouvi a frase “eu sou pai e mãe destes meninos”. Elas dizem isto exatamente porque já está internalizado que aquela criança é de responsabilidade unicamente dela, mesmo quando há

convivência com a figura paterna. Estranho perceber como para o homem se isentar de uma responsabilidade é algo possível, enquanto para a mulher a maternidade define todas as suas escolhas cotidianas. Pensando em uma qualidade educativa mais eficiente, se todos os pais das crianças desta pesquisa fossem atuantes e ativos na formação e bem-estar das crianças, elas se tornariam adultos mais plenos. Pensando em um alcance maior, se metade dos pais da população se comprometessem com os seus filhos, a humanidade teria espaço para evoluções tecnológicas e científicas e não precisaríamos dedicar tanto tempo pensando em estratégias de recuperação emocional e psicológica de indivíduos.

Em algumas famílias foi possível perceber que as mulheres estão em outros relacionamentos. Algumas relataram insegurança em inserir outro homem na vida dos filhos e estes sofrerem violências e abusos. Outras demonstram alegria ao contar que o novo companheiro é “legal com as crianças”, demonstrando carência neste campo. A fragilidade de uma sociedade manca da figura paterna é entristecedora, porque é uma ausência que se não existisse poderia sanar diversos problemas atuais. Nesta pesquisa foi possível perceber o quanto é urgente chamar o homem à responsabilidade financeira, educativa e afetiva de seus filhos, em colaboração a uma construção positiva destes.

Pensando que cada individualidade se une em uma coletividade, pensar a educação de cada criança como um constructo social potente colabora para pensarmos um futuro com uma humanidade mais solidificada. Portanto, a importância de que cada criança tenha suas bases formadoras bem estabelecidas. Para tanto, cobrar esta responsabilidade só da mãe não é mais um caminho assertivo.

Sobre a educação para as relações étnico-raciais, principal foco da pesquisa, é urgente a abrangência deste discurso. Durante o percurso encontramos crianças pequenas com aversão à sua figura negra. Mesmo com investimento da escola é necessário que a família continue fortalecendo a identidade desta criança. Assim, firmar um compromisso de educação racial e identitária é necessário para que a elevação da autoestima desta criança seja tarefa cotidiana.

Em muitos momentos foi possível perceber a falta de identitarismo presente nas falas das mães. Resistências quanto ao cabelo ou quanto a cor da

pele. Percebi em muitas a dificuldade em assumir no filho a condição de negra, como se quisessem salvá-los de um mal condenatório. Não as culpo. Muito pelo contrário. A perspectiva decolonial de entender beleza por outra ótica já atinge boa parte destas mães, que usam elementos da identidade africana como tranças ou cabelos naturais. De fato, as mobilizações que acontecem no Brasil, desde 1978, de luta identitária já mobilizam discussões que hoje atingem todos os âmbitos. Mas não é o suficiente. Mesmo em suas escritas enfáticas com relação ao que ensinam para as crianças sobre preconceitos e racismo, o sistema consegue ser mais forte, sendo possível perceber alguns comportamentos resistentes quanto à sua identidade. Estas resistências em suas sutilidades conseguem formar inúmeras informações para esta criança, uma vez que já é sabido que a criança na primeira infância aprende em suas subjetividades.

Uma fala presente em mais de uma escrita foi o discurso de que “não existe cor” ou que a “cor da pele não é importante”. Claro que este discurso tem uma intenção apaziguadora, intenção de atenuar os desafios na luta racial, principalmente para a pessoa negra. Contudo, esta mesma frase pode conter armadilhas capazes de invisibilizar a luta racial. Esta afirmativa é resultado de um constructo social que tentou promover a democracia racial no Brasil. O que é preocupante neste discurso é que informa a irrelevância das pautas raciais, principalmente na educação, em especial na educação infantil, onde crianças são pequenas.

Infelizmente estas mães são parte de um sistema que vem escravizando a sua ancestralidade há algumas centenas de anos, a mudança provavelmente não acontecerá como um movimento em massa e imediato. Ter a sua imagem associada à beleza e construir uma visão crítica sobre o racismo estrutural e seus mecanismos opressores não é um caminho instantâneo, exige tempo. Ver que existe o movimento educativo das mães já é um passo significativo para estas crianças. A ação de fazer com que a criança se olhe no espelho e admire o seu cabelo, tomando consciência da sua identidade, é um avanço na construção da elevação da autoestima deste indivíduo. Importante entender que a conexão escola/família é fundamental neste processo e que envolver todos os profissionais da escola na luta antirracista é uma ação necessária. Na educação infantil, onde o trato com o cuidar e do educar caminham de forma unificada, é

fundamental que a auxiliar de apoio ao educando, que ajuda no banho desta criança, continue reforçando durante o banho a sua identidade positiva.

As escrevivências se tornaram um lugar de desabafo, uma válvula de escape no dia a dia. Pode -se dizer que em alguns momentos se tornou um diário. É possível se deparar com cadernos com escritos desanimados: “hoje eu fui trabalhar um pouco triste, mas com o passar das horas fui ficando mais calma e esquecendo o mal-estar” (Jéssica, 2021). E outros com experiências animadoras: “hoje eu acordei muito feliz com pensamentos incríveis” (Jéssica, 2021). Muitas emoções foram evidenciadas neste caderno. Provavelmente, toda mãe que tiver contato com estas escritas sentirá empatia pelas vivências maternas apresentadas em cada linha. Por vezes, é possível confundir quem lê quem, de tão próximas que é da realidade materna.

A escrita deve ser entendida como um privilégio, basta termos contato com uma biblioteca para entender que o poder da escrita está com os homens e brancos. A partir do uso metodológico das escrevivências, foi possível perceber que quem conseguiu colaborar com maior quantidade de escritos foram as mães cujo estudo foi possibilitado em suas trajetórias. Contudo, quantidade não é sinônimo de qualidade nesta pesquisa. Se armar com palavras nem sempre significa usar muitas e, sim, simplesmente usar com verdade. Dentre os elementos coloniais ainda exigidos das mais variadas formas, está o uso correto do português. Nesta pesquisa nos foi apresentado o termo pretuguês de Lélia Gonzales. E, durante a leitura dos cadernos, fui de encontro com uma perspectiva que critica os métodos de padronização escrita, que em muitas situações marginaliza aqueles que não foram “civilizados” conforme as normas técnicas da escrita padrão. Reafirmo que através dos cadernos estive em contato com preciosos relatos que, assim como em “Quarto de Despejo”, colaboram para críticas sociais mais profundamente que teses inteiras.

As sujeitas da pesquisa vieram carregadas de vários estereótipos, já conhecidos pela mulher negra. Um estereótipo que apareceu com unanimidade foi o da mulher negra guerreira. A solidão da mulher negra impulsiona este estereótipo, colocando-as em uma situação em que a luta é a única saída. Foi difícil encontrar algumas delas para pegar o caderno de volta, porque estavam o tempo todo trabalhando em 2 e até 3 lugares. Lutam diariamente para oferecer melhor qualidade de vida aos seus. Durante este processo de guerrear, acabam

por acreditar que o que a sociedade espera delas está coerente, mesmo sem perceber se assumem lutadoras e esquecem que precisam cobrar responsabilidade dos demais envolvidos no processo formativo destas crianças.

Muitas mães relataram sofrimentos causados pelo preconceito racial durante a infância. Percebe-se que elas já internalizaram a condição de guerreira quando elas dizem ter superado tais eventos, sem sequer nunca terem externalizado tais emoções. Apenas superado. Muitas mães descreveram os eventos racistas com indiferença, afirmando que apenas não se importaram com isto. Esta banalização da dor sofrida pelos episódios racistas não colabora para uma superação dos traumas e da falta de identitarismo racial. Será que estas dores foram curadas ou só esquecidas? É possível que o adulto, ao crescer, esqueça dos traumas e das dores sentidas na infância? O problema é que estas mães, acabam ensinando a estas crianças esse *modus operandi*. “Sobre preconceito, tivemos sim, mas sempre ensinei eles que nem tudo devemos levar em consideração” (Vanilza, 2021). Neste aspecto, é importante entender que, assim como afirma Eliane Cavalleiro (2000, p. 33), “a ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema”. A prática de criticar promove o movimento de não naturalizar a violência cotidiana sofrida. Formar indivíduos fortes é importante, formar indivíduos críticos é fundamental.

Um relato interessante das mães foi com relação à tomada de consciência racial delas. Houve relatos de mães que se tornaram mais conscientes a partir de filmes, de livros e de novelas. Se para o adulto são importantes elementos midiáticos e literários na formação identitária, imagina para a criança. Inserir no cotidiano familiar elementos que reforcem a identidade da população afro-brasileira pode colaborar para uma construção identitária positiva. Claro que na educação infantil é importante não associar escravização e sofrimento ao contexto racial. Mas é fundamental apresentar personagens negros, heróis e naturalizar a beleza negra, apresentar elementos africanos positivos, tais como a tradicional prática *griô* (contação de histórias).

Sobre a identidade da mulher negra, é importante entender que temos características muito próprias que foram criadas por circunstâncias e cenários. O fato é que a mulher periférica se apresenta à sociedade de forma diferente. A sua forma de se comunicar nada polido, em associação com a sua roupa, e seu

jeito moldado com base nas guerras que elas precisaram enfrentar, a formaram assim, firme. As insurgências brotam justamente quando se assume uma identidade própria dentro de um contexto de represálias constantes. A sociedade está preparada para a mulher periférica, ou o que a mobiliza são suas centelhas de curiosidade sobre os modos de vida subalternizados, com intenção de se sentirem melhor? Tentaram nos civilizar embutindo, a estas características identitárias, estereótipos de estúpidas ou grossas, quando na verdade estamos apenas sendo mulheres que lutam pelo seu espaço, que não é garantido.

Elementos machistas pioram a condição destas mulheres em muitos níveis. Lemos alguns relatos de mulheres que se submeteram a muito com intenção de manter o casamento. Algumas relataram as dificuldades de conseguir trabalho por ser mãe solo e outras mostraram que se sentem inferiorizadas pela ausência de um marido em suas vidas. Políticas públicas, com controle do corpo feminino e da sua reprodução, também as afetam. Uma, inclusive, relata que tentou fazer um procedimento para não engravidar mais e foi prejudicada porque necessitava da assinatura do marido.

Este estudo atingiu todos os objetivos propostos inicialmente, alcançando diálogos importantes no campo da educação a partir do setor familiar. Desde seu início era sabido que o tema da educação pela perspectiva familiar continha certa singularidade, exatamente pelas ausências de estudos que se debruçam neste nicho. No entanto, é importante ressaltar a pertinência de estudos sobre educação que ultrapassem a ambiência escolar, principalmente que cheguem às famílias negras. Isto porque amplia debates pertinentes, tal qual a construção étnica. Para Eliane Cavalleiro, promover uma prática educativa com consciência racial tanto na família quanto na escola pode:

Agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (CAVALLEIRO, 2006, p. 38).

O estudo aqui apresentado não carrega a intensão conclusiva de mudança, uma vez que é sabido que mudar exige tempo. A intenção nestas linhas está em apresentar ideias questionadoras no campo educacional, nas

intersecções de raça, classe e gênero. Evidenciar dois territórios onde a educação se apresenta com potência pode ser um debate crítico necessário. Deixo aqui minhas inquietações e reforço a necessidade de ampliar a educação para fora dos muros da escola, no intuito de derrubar as barreiras que impossibilitam a evolução da humanidade e que esbarram nestes lugares marginalizados que impõem limites. Tenha a família o formato que for, que ela seja esperança e que ela veja futuro na educação, não apenas na ciência ou no mundo acadêmico, mas desde a sua base. Que as mudanças aconteçam, substituindo as teorias estruturais do racismo e do patriarcalismo e tenham em suas subjetividades ações que amparam a todos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Ó paí prezada**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. **Sciello Brasil**, 2017. Disponível em: [www.scielo.br/j/bgoeldi/a/TSKgk7t3kcMpMwhqP8ghmTv/abstract/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/TSKgk7t3kcMpMwhqP8ghmTv/abstract/?lang=pt). Acesso em: 04 set. 2021.

ARAÚJO, Helena Maria Marques, Miranda Claudia. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e58787>. Acesso em: 26 abr. 2021.

ARRARES, Jarid. **As lendas de Dandara**. São Paulo: Cultura, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. FONSECA, Marcus Vinícius (orgs.). A História da Educação dos Negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2021

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.

BELO HORIZONTE; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [issuu.com/geel/docs/prop\\_curr\\_-\\_vol\\_1](http://issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1). Acesso em: 20 out. 2020.

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 481-486.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União** de 16/07/1990.

BRASIL. **Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CAEIRO, Maria Vanessa Gomes. Família Monoparental: uma realidade nos tempos modernos. **Conteúdo Jurídico**, 15 jun. 2010. Disponível em: <http://conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.27159>. Acesso em: 01 jun. 2013.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003a. (Coleção valores e atitudes. Série Valores; n. 1. Não discriminação).

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003b.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, Sueli. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. [Entrevista concedida a Bianca Santana. **Revista Cult**, edição 223, 2017. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/sueli-carneiro-sobrevivente-testemunha-e-porta-voz/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CASTRO, Vanessa Gomes de; JUNIOR, Fernando Tavares. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educ. Real**, v. 41, n. 11, 2016. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100239](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100239). Acesso em: 20 ago. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARLOT, B. Pour le savoir, contre la stratégie. In: DUBET, F. (Org.). **École, famille: le malentendu**. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 59-78.

COLLINS, Patrícia Hill, **Pensamento feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, A. L. J. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no município da corte. ANPED, 2007. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT02-2948-Int.pdf). Acesso em: 08 ago. 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. Texto de trabalho na disciplina de etnia gênero e educação na perspectiva afrodescendente, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'ÁNGELO, Helô. Quem foi Maria Firmina dos Reis, considerada a primeira romancista brasileira. **Revista Cult**, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/centenario-maria-firmina-dos-reis>. Acesso em: 14 out. 2020.

DE QUEIROZ, J.-M. **L école et ses sociologies**. Paris: Éditions Nathan, 1995.

DUBET, F. **École, familles: le malentendu (Sommaire)**. Paris: Éditions Textuel, 1997. p. 11-42.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Mara. **Núcleo de Estudos das Relações étnico-raciais**, 2020. Disponível em: <http://eticogenero.blogspot.com>. Acesso em: 06 nov. 2020.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: "As escrituras servem também para as pessoas pensarem". **Itaú Social**, 9 de novembro de 2020. Disponível em: [www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escritura-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem](http://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escritura-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem). Acesso em: 20 maio 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Cláudia. Aliados e rivais na família. *In*: FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FÁVERI, Marlene de Teresa; TANAKA, Adami. Divorciados, na forma da lei: discursos jurídicos nas ações judiciais de divórcio em Florianópolis (1977 a 1985). *Revista Estudos Feministas*, v. 18, n. 2, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/j/ref/a/Pr3mpfyX7bgchFL364KPnPs/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ref/a/Pr3mpfyX7bgchFL364KPnPs/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 08 set. 2021.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Conceito de civilização brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, v. 29, n. 1, 2003. Disponível: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar. **“A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo”**: produções de si e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32730>. Acesso em: 07 abr. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983

GONZALES, Lélia; HANSEBAL, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALES, Lélia. Afrodiáspora. **Ipeafro**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6/7, p. 94-104, 1985.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

HAACK, Marina Camilo. **Maternidade e escravidão**: disputas, agências e experiências. 2019. Disponível em: [www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565712073\\_ARQUIVO\\_ANPUH\\_MarinaCamiloHaack.pdf](http://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565712073_ARQUIVO_ANPUH_MarinaCamiloHaack.pdf). Acesso em: 27 jul. 2021.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. "Intelectuais negras". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. Vivendo o amor. **Geledés**, 2010. Disponível em: [www.geledes.org.br/vivendo-de-amor](http://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor). Acesso em: 20 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2012. p. 1–203. Disponível em: [www.censo2010.ibge.gov.br](http://www.censo2010.ibge.gov.br). Acesso em: 13 dez. 2012.

JAUMONT, Jonathan; VERSIANI, Renata Scott Varela. A pesquisa militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direito e práxis**, 2016. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21833](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21833). Acesso em: 06 set. 2021.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORE 1236. Laboratório de Estudos Contemporâneos. **Polêmica**, v. 13, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em: [www.polemica.uerj.br](http://www.polemica.uerj.br). Acesso em 20 de julho de 2021

LEITE, Carlos Alberto Saraiva da Costa. **A Frente Negra Brasileira**. Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2>. Acesso em: 06 nov. 2021

LORDE, Audre. **Textos escolhidos**. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras\\_digitalizadas/audre\\_lorde\\_-\\_textos\\_escolhidos\\_portu.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-da-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf) Acesso em: 07 set. 2021

LORDE, Audre. **A transformação do silêncio em linguagem e ação**. Comunicação no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977 e publicado em vários livros da autora. Disponível em: [www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/amp](http://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/amp). Acesso em: 19 maio. 2021.

LUCRÉCIO, Francisco. Memória histórica: a Frente Negra Brasileira. **Revista de Cultura Vozes**, v. 3, n. 83, p. 332-342, 1989.

MACHADO Adilbênia Freire, **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana**: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51976/5/2019\\_tese\\_afmachado.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51976/5/2019_tese_afmachado.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

MAIA, Cauane Gabriel Azevedo. **“A Revolução Vem Do Pastinho”**: Escrivências antropológicas sobre vozes negras em Florianópolis-SC. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6610860](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6610860). Acesso em: 03 set. 2021.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes; MELO, Hildete Pereira de. Os direitos civis das mulheres casadas no Brasil entre 1916 e 1962: ou como são feitas as leis. **Rev. Estud. Fem.**, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: [www.scielo.br/j/ref/a/mkBHYrM8HVHMBwHsYTDmzKz/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/ref/a/mkBHYrM8HVHMBwHsYTDmzKz/?lang=pt). Acesso em: 08 set. 2021.

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo**: a pluralidade de um espaço esquecido. 1990. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org.). **Proposições Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2014. (Desafios da formação 1).

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo).

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombo: Vida, problemas e aspirações do negro**. São Paulo: Editora 34, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonietta de Barros: uma história**. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. 2001. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81514>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

OLIVEIRA, E. D. de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista sul-americana de filosofia e educação (resafe)**, n. 18, p. 28-47, 2012. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456>. Acesso em: 04 set. 2021.

PÁDUA, Karla Cunha, SIMAN, Lana Mara de Castro, SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. **Memória e patrimônio Cultural: Contribuições para os estudos da localidade na educação básica**. Belo Horizonte. Mazza edições, 2017

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 19 maio 2021.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia M. **Lélia Gonzalez: Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

ROCHA, Karla Cristina Eiterer. A literatura e a representação feminina em dandara, a heroína negra de Palmares. **ipotesi- revista de estudos literários**, v. 23, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/28903>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, G. C. dos A. Os estudos feministas e o racismo epistêmico. **Revista Gênero**, Niterói, v. 16, n. 2, p. 7-32, jan./ jun. 2016. Dossiê Mulheres Negras: experiências, vivências e ativismos.

SANTOS, Jonabio Barbosa dos; SANTOS, Morgana Sales da Costa. Família monoparental brasileira. **Revista Jurídica Brasília**, v. 10, n. 92, p. 01-30, out. 2008. Disponível em: [www.presidencia.gov.br/revistajuridica](http://www.presidencia.gov.br/revistajuridica). Acesso em: 02 jul. 2021.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da. Pedagogia da Primeira Infância Oprimida: descolonizando a Educação Infantil com Paulo Freire. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-24, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 3, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAMPP, Kenneth M. **The peculiar Institution: Slavery in the Antebellum South**. Nova York: Vintage, 1956.

VENOSA, Sílvio Sálvio. **Direito Civil** - direito de família. São Paulo: Atlas, 2005. v. 5.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. *In*: RESTREPO, Eduardo; ROJAS, A. (eds.). **Conflicto e (in)visibilidad**. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004. (Colección políticas de la alteridad)

XAVIER, Giovana. **Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua história.** Rio de Janeiro: Malê, 2019.

**ANEXOS**

## **ANEXO I — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, Juliana Moreira Borges, aluna do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) portadora do RG , residente a Rua Santa Mônica, sendo meu telefone de contato (31) , vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Interseccionalidade: Relações étnico-raciais pela perspectiva de famílias Monoparentais femininas negras”, cujo objetivo deste estudo é de “Identificar como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças das EMEIs da região de Venda Nova. Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Questionário e escriturinhas

A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com esta pesquisa.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; no entanto, sua participação colaborará com o diálogo sobre relações étnico raciais pela perspectiva das famílias no campo da educação. A Sra. será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, Juliana Moreira Borges, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

A Sra. tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que a Sra. quiser saber. A Sra. também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em

duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à Sra.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Interseccionalidade: Relações étnico-raciais pela perspectiva de famílias Monoparentais femininas negras”, com o objetivo de “Identificar como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças das EMEIs da região de Venda Nova.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a pesquisadora Juliana Moreira Borges, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

**DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:**

Nome Completo:

Endereço: Rua dos Comanches, 245

RG:

Fone:

E-mail:

---

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:**

Nome Completo: Juliana Moreira Borges

Endereço: juliana.0294526@discente.uemg.br

RG:

Fone:

Email: juborges13@yahoo.com.br

---

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021

**ANEXO II – QUESTIONÁRIO****QUESTIONÁRIO – PERFIL FAMILIAR**

- 1) Nome da Entrevistada: \_\_\_\_\_
- 2) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 3) Escolaridade
- ( ) Nunca estudou
  - ( ) Fundamental incompleto – anos iniciais
  - ( ) Fundamental incompleto – anos finais
  - ( ) Fundamental completo
  - ( ) Ensino Médio incompleto
  - ( ) Ensino Médio Completo
  - ( ) Superior incompleto
  - ( ) Superior completo
- 4) Cor (auto declaração da mãe)
- ( ) Negra (preta ou parda)
  - ( ) Branca
  - ( ) Amarela
  - ( ) Indígena
- 5) Profissão: \_\_\_\_\_ Você está empregada atualmente?
- ( ) sim ( ) não. Se não, há quanto tempo está desempregada?  
\_\_\_\_\_
- 6) Renda Média Mensal: \_\_\_\_\_
- 7) Quantas pessoas moram no núcleo familiar? \_\_\_\_\_
- 8) As crianças conhecem a figura paterna? Convivem com ele?  
\_\_\_\_\_
- 9) Quantas pessoas assalariadas? \_\_\_\_\_
- 10) Renda total do núcleo familiar. \_\_\_\_\_
- 11) Quem é o(a) provedor(a) do núcleo familiar?  
\_\_\_\_\_
- 12) Residência:
- ( ) Própria Quitada
  - ( ) Alugada
  - ( ) Cedida
  - ( ) Outros: \_\_\_\_\_
- 13) Quantos cômodos têm na casa? \_\_\_\_\_

14) Número de Filhos e descrição por faixa etária:

---

---

15) Quantas destas crianças estudam nesta EMEI? \_\_\_\_\_

16) Cor dos(as) filhos(as) (como as mães declaram seus filhos):

( ) Negra (preta ou parda)

( ) Branca

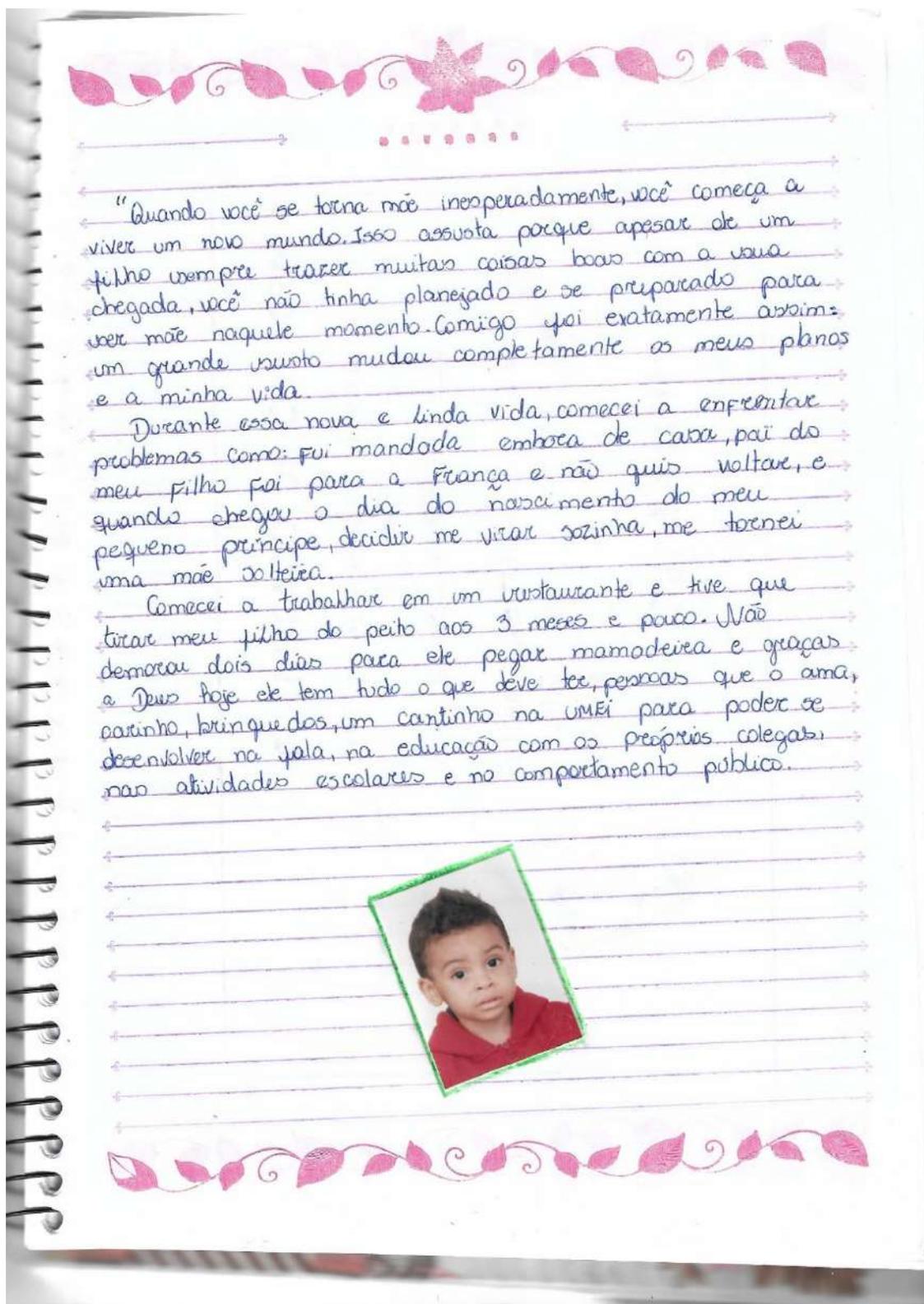
( ) Amarela

( ) Indígena

ANEXO III – O CADERNO



## ANEXO IV - REGISTROS





Depoimento:

Certo dia fui na padaria comprar pão e chegando lá pude notar que havia uma mulher branca, de boa aparência e havia me olhado de uma maneira meio suspeita por eu ser negra. Então comprei minhas coisas e falei ao meu filho para pegar o que ele queria lá, quando cheguei na fila e paguei tudo no dinheiro e ela comentou com alguém que estava com ela, que parecia que eu não tinha nem 1 real no bolso, foi aí que falei a ela: Moça eu trabalho duro para dar o melhor ao meu filho, pois eu vou mãe e pai, então quero meu baby no conforto sempre.

Na vida temos nossos altos e baixos.

Para tudo devemos ter coragem de ultrapassar a memória e enfrentar qualquer tipo de racismo, preconceito, algo do tipo.

Ninguém é melhor que ninguém, essa é a lei da vida.



lembro-me da tristeza do abandono, da falta que fazia uma figura masculina em nossa casa para "trazer" proteção. E por muito tempo, mentíamos sobre a separação dos meus pais, o pedido da mamãe:

Hoje com 34 anos vejo os medos excessivos da mamãe, que é capaz de colocar quadras em blindagem RS2s... A casa é toda cheia de quadras, cadeadeiras e trancais. Exorcendo aqui e recordando do abandono, me dei conta do impacto no emocional da minha mãe, que além de conviver com a rejeição do pai de seus dois filhos mais novos, tinha de se virar para criar 3 filhos sob o peso do julgamento social e consequente perigo.

Na escola, com os coleguinhas da rua ou qualquer lugar o abandono por parte do meu pai, repercutia o sentimento de não pertencimento.

Apesar de como abandono, sem chamar ninguém, pois meu pai realmente fez isso, uma mãe que investido com minha mãe, gratuitamente, faltava com a responsabilidade paterna no quesito de presença e financeiro. Embora meu pai tivesse uma aposentadoria muito boa, que lhe rendia imóveis, e carros de ano, alimentação em restaurantes chiques, para cuidar de nós, mamãe passava humilhação por parte dele.

Cresci vendo a mulher como forte e segui imitando minha mãe.

Quando ele estava com aproximadamente 8 anos, minha mãe iniciou um relacionamento com um homem e depois descobriu que ele era casado, mas continuou numa relação tóxica que lhe trouxe muitos transtornos financeiros, emocionais e com abuso de álcool. Embora não tenha havido ausência afetiva por parte da mamãe comigo e meus irmãos nesta época com a amargura dos frutos do romance dela, ela seguiu sendo responsável. E mais uma vez, minha mãe estava sendo humilhada por um "comprometido". Hoje percebo o quanto tudo colaborou para que mamãe se julgasse indigna de uma relação boa com um parceiro de verdade e disponível. Naquele tempo, uma mulher forte, com uma família que a apoiava, sem estudo e com três filhos menores em idade.

## ANEXO V – FORMULÁRIO DE UTILIZAÇÃO DO NOME

## FORMULÁRIO DE UTILIZAÇÃO DO NOME

Eu, \_\_\_\_\_,

carteira de identidade n° \_\_\_\_\_,

telefone \_\_\_\_\_ declaro estar ciente da minha participação na

pesquisa intitulada **“Ela não tem pai, mas tem mãe”: Educação e relações étnico-raciais sob a perspectiva de famílias Monoparentais**

**femininas negras”** da pesquisadora Juliana Moreira Borges dando o meu consentimento livre e esclarecido para o uso do meu nome.

Declaro ainda que a pesquisadora oportunizou que fossem usados pseudônimos e que a escolha do uso do meu nome foi pessoal.

---

Assinatura

**ANEXO VI – ANUENCIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Ilmo(a) Sr.(ª) Francislane Soares Pereira Ribeiro / Diretora

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**Monoparentalidade feminina e educação: Um estudo sobre identidade racial com as mães chefes de famílias da região de Venda Nova**” a ser realizada na Escola Municipal de Educação Infantil - Itamarati, pela aluna de pós-graduação Juliana Moreira Borges, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos, com o seguinte objetivo: “Identificar como mulheres monoparentais residentes em áreas de vulnerabilidade social, colaboram na educação e formação étnico-racial de crianças com idade de 4 a 5 anos das EMEIs da região de Venda Nova”, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de secretaria e arquivos da instituição.

Solicitamos, também, autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. A pesquisa não acarretará despesas para esta Instituição, sendo esta, por sua vez, voluntária.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a colaboração, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Francislane Soares Pereira Ribeiro

\_\_\_\_\_  
Juliana Moreira Borges