

# Na escola vejo cores: identidades de mulheres negras, reflexões sobre o ‘eu’ e os ‘outros’!

*Adriana Vaz*<sup>1</sup>

*Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi*<sup>2</sup>

*Silvana Mendes Schuindt*<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo apresenta narrativas de mulheres negras sobre seus processos formativos no âmbito da educação e ensino; elucida as similitudes entre o método (auto)biográfico e a autoetnografia. Dentre o aporte teórico, destaca-se os autores (as) que abordam sobre o racismo, interseccionalidade e feminismo negro. Em que se problematiza: Quais experiências sobre a identidade para si são compartilhadas por mulheres negras em seus percursos formativos a partir de seus relatos pessoais em diferentes temporalidades históricas? As mulheres negras durante o processo de escolarização e no âmbito da formação em nível superior, sentiam-se excluídas pela sensação de não pertencimento ao grupo, o que implicava em uma discriminação interseccional. A abordagem da autoetnografia permite que o(a) pesquisador(a) ao falar de si fortaleça sua identidade, pois assume uma postura reflexiva sobre seu percurso docente, compartilhando sobre as diferentes formas de discriminação que configuram suas histórias de vida alinhadas ao contexto histórico e social, e marcado pelo racismo.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Histórias de vida. Interseccionalidade. Feminismo negro.

## I see colors at school: identities of black women, reflections on the ‘I’ and the ‘others’!

## Abstract

The article presents narratives by black women about their formative processes in the context of education and teaching; it elucidates the similarities between the (auto)biographical method and autoethnography. Within the theoretical contribution, we highlight the authors who deal with racism, intersectionality and black feminism. In which it is problematized: What experiences are shared by black women about identity for themselves in their formative paths from their personal narratives in different historical temporalities? During the schooling process and in the context of higher education, black women felt excluded due to the feeling of not belonging to the group, which implied intersectional discrimination. The self-ethnography approach allows the researcher, when he/she is talking about himself/herself, to strengthen his/her identity, as he/she assumes a reflexive stance on his/her teaching career, sharing about the different forms of discrimination which configure their life stories which are aligned with the historical and social context, and marked by racism.

**Keywords:** Autoethnography. Life stories. Intersectionality. Black feminism.

## Introdução

O presente artigo adota como base teórica os(as) autores(as) que abordam sobre a autoetnografia e a narrativa (auto)biográfica utilizando destas abordagens na Educação, Ciências Sociais e Artes. O objetivo é compreender o que caracteriza este método em comparação às discussões teóricas dos estudos com as histórias de vida; e pontuar sobre as experiências e percepções a respeito da discriminação racial vivenciadas

1 Professora Associada II do Departamento de Expressão Gráfica (DEGRAF), da Universidade Federal do Paraná.

2 Professora de Arte na Escola Municipal Professora Maria Neide Gabardo Betiatto, em Curitiba/PR.

3 Professora e pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Paraná.

por mulheres negras em seus ambientes de formação. Somam-se ao aporte teórico os(as) autores(as) que tratam sobre o racismo, a interseccionalidade e o feminismo negro, em interlocução com base teórica e metodológica que tratam das escritas de si, em que se indaga: Quais experiências sobre a identidade para si são compartilhadas por mulheres negras em seus percursos formativos a partir de seus relatos pessoais em diferentes temporalidades históricas?

O texto foi estruturado em dois tópicos: 1) Autoetnografia e as histórias de vida, que pontua aspectos teóricos e metodológicos sobre essas duas abordagens de pesquisa qualitativa; e 2) Percursos formativos de mulheres negras: raça, gênero e classe, o qual problematiza o racismo na construção da identidade negra de professoras, com base em estudos advindos do campo da história da educação e do ensino, o que justifica que o texto agrupe pesquisas de temporalidades distintas.

A autoetnografia possui pontos convergentes com a escrita autobiográfica, como a inserção do(a) pesquisador(a) na investigação, sujeito que escreve sobre si, e pela valorização da subjetividade, dos sentimentos e das aprendizagens que esses sujeitos percebem como constituintes em suas histórias de vida (SANTOS, 2017; PASSEGGI, 2011). Sobre as histórias entrelaçadas dessas mulheres negras vê-se que a construção da identidade para si não se desprende da identidade para os outros (JOSSO, 2007), e suas trajetórias como professoras são marcadas por discriminações de modo interseccional (CRENSHAW, 2012; AKOTIRENE, 2020); visto que, o sentimento de não pertencimento ao espaço escolar e acadêmico são marcantes na narrativa dessas mulheres negras, no que Collins (2016) conceitua como *outsider within*.

### Autoetnografia e as histórias de vida

A pesquisa (auto)biográfica tem como objeto de estudo investigar os processos de formação de docente, inicial e continuada, atreladas às histórias de vida e às trajetórias profissionais, problematizando os percursos formativos, etc. Para Souza (2006), é amplo o leque de terminologias que envolve a pesquisa (auto) biográfica na educação, contudo, um dos pontos focais é a formação de professores.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história

de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p.23).

Em interlocução com Mercedes Pazos (2002, p. 111)<sup>4</sup>, Souza (2006, p. 23) afirma que: “a diversidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do trabalho com a abordagem biográfica ou das histórias de vida no campo das Ciências Sociais e da formação de professores”, dentre as quais, a autora cita a autoetnografia. E prossegue argumentando que:

o entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontologias vividos pelos sujeitos em diferentes contextos. (Ibidem, p.24).

Souza (2006), a partir de Pineau (1999)<sup>5</sup>, elenca quatro categorias de produção na área da educação que permeiam as pesquisas (auto)biográficas: 1) a biografia (como escrita da vida do outro) e seus desdobramentos: biografia educativa por Dominicé (1996)<sup>6</sup> e biografia formativa por Josso (1991); 2) a autobiografia (escrita da própria vida), por Josso (1991)<sup>7</sup>, em que, “o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros.” (SOUZA, 2006, p.25); os relatos de vida, orais ou escritos, utilizados em processos de investigação e formação e/ou investigação e intervenção; e, 4) as histórias de vida.

As histórias de vida, para Souza:

corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens

4 PAZOS, M. S. Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. In: BENITO, A. E.; DÍAZ, J. H. La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant, 2002, p. 105-133.

5 PINEAU, T. de. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Org.). Tratado das ciências e das técnicas da formação. Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

6 DOMINICÉ, P. Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In: DESMARAIS, D.; PILON, J. M. Pratiques des histoires de vie. Au Carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention. Paris: L'Hamattan, 1996.

7 JOSSO, M. Cheminer vers soi. Suisse: L'Age D'Homme, 1991.

gens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. (SOUZA, 2006, p. 27).

Contudo, Souza (2006) em consonância com Pineau e Lê Grand (1993, p. 99 e 102)<sup>8</sup>, situa diferentes modelos que incluem o binômio investigação/formação, a saber: “[...] o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico [...]” (SOUZA, loc. cit.). Detalhando cada um deles, vê-se que:

Em relação ao ‘modelo biográfico’, afirmam os autores que existe um distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador. No que concerne ao ‘modelo autobiográfico’, existe uma eliminação do pesquisador, porque a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na singularidade e subjetividade do sujeito. Por fim, ‘o modelo interativo ou dialógico’ adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação. (SOUZA, loc. cit.).

No modelo interativo o(a) pesquisador(a) e sujeito estão imbricados na co- construção de sentido do objeto investigado, neste caso, vê-se uma analogia entre o método (auto)biográfico e a autoetnografia. Tendo o foco na prática de formação com as histórias de vida, Souza (2006) as denomina de narrativas (auto) biográficas, ou narrativas de formação em acordo com Josso (2002), “por entender que as mesmas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação.” (SOUZA, 2006, p. 34). Também relacionada aos processos de

formação, em acordo com Souza e Passeggi (2011), compreende-se que:

A passagem de autobiografias não intencionais para o ato deliberado de fazer das escritas de si um dispositivo de formação, em educação, e de narrativas de vida um método de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi alvo, ao longo do século XX, de defesas e críticas contundentes, rejeições e militâncias, recuos e avanços no campo científico. Duas noções podem ser colocadas no centro dessas discussões: a de experiência existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de interpretação, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, tanto por parte do sujeito que narra sua história quanto por parte do pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história. (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p.328 – grifo original).

Concorda-se com Souza e Passeggi (2011) que este método de pesquisa coloca em xeque as verdades universais e possibilita analisar processos históricos e fenômenos sociais que estão intimamente imbricados na formação do sujeito, em que a experiência é intrínseca ao processo. Os autores complementam: “Seus princípios epistemológicos se inscrevem, portanto, em abordagens qualitativas, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas.” (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p.328).

Passeggi (2011) menciona que as pesquisas educacionais com fontes autobiográficas, em geral, estão direcionadas às questões identitárias na formação docente, havendo menos estudos em que o(a) pesquisador(a) narra sobre si, “[...] ainda são raras aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida.” (PASSEGGI, 2011, p.148). A autora esboça alguns caminhos no assunto e suas inquietações giram em torno da questão: “Afim, o que sabemos até agora sobre a ‘ressignificação da experiência’ nas escritas de si como prática pedagógica?” (PASSEGGI, loc. cit.). Nos ateliês de escritas autobiográficas, cujas propostas se desenvolveram ao longo de um semestre com discentes de Pós-graduação, no que a autora denomina de grupo reflexivo como dispositivo para formação de formadores, algumas perguntas norteadoras foram

8 PINEAU, G.; LE GRAND, J. On histoires de vie. Paris: PUF, 1993.

lançadas ao grupo – as quais envolviam três momentos do percurso: implicação, compreensão e conclusão, respectivamente – a saber: 1) Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional? ; 2) O que essas experiências fizeram comigo?; 3) O que faço agora com o que isso me fez? (PASSEGGI, 2011).

Cada momento do percurso faz alusão à tríplice mimese sugerida por Ricoeur (1994)<sup>9</sup>: *pré-figuração, figuração e refiguração*. Nas conclusões, Passeggi (2011, p.155 – grifo original), compreende que “somente na perspectiva de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências é que podemos acatar a ideia da *experiência em formação* no seu duplo sentido: o de prática formadora e o de reelaboração permanente.”

No processo de pesquisa e formação, ao escrever sua própria narrativa e/ou ao compartilhar outras experiências narradas, o docente torna-se ator e autor de sua própria história.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2008, p. 45).

A centralidade do sujeito no processo de pesquisa nos termos de Souza (2008), quando refere-se à abordagem biográfica, nos permite delinear pontos de tangência entre as histórias de vida e o modelo triádico da autoetnografia a que se refere Chang (2008)<sup>10</sup>, citado por Santos (2017), pois, em grande medida, a autoetnografia é um método baseado em três eixos: 1) de orientação metodológica cuja base é etnográfica e analítica; 2) de orientação cultural cuja base é a interpretação (fatos vividos, aspectos relacionados ao objeto de estudo, fenômenos sociais investigados etc.); e, 3) de orientação de conteúdo, cuja base é a autobiografia ligada ao processo reflexivo.

9 RICOEUR, P. Tempo e narrativa. Campinas, SP: Papirus, 1994. Tomo 1.

10 CHANG, H. Autoethnography as method. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

[...] o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (SANTOS, 2017, p.219).

O método autoetnográfico destaca-se em assumir “a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços.” (SANTOS, loc. cit.). A separação entre o(a) pesquisador(a) e o seu objeto de investigação, remete às colocações de Benetti (2017) que estuda a autoetnografia como método de investigação artística ligada à performance instrumental: “[...] a autoetnografia distingue-se da etnografia (caracterizada pela observação – participativa ou não – de um pesquisador sobre um determinado objeto) pela inserção do observador como próprio objeto de investigação.” (BENNETTI, 2017, p.152). De modo conclusivo, o autor refere que: “a autoetnografia envolve reflexividade, sentimentos, pensamentos e práticas do pesquisador, e descreve a própria experiência e as suas variações de sentido.” (Ibidem, p.155). Uma das similitudes, em alusão a Santos (2017) e Passeggi (2011), entre a autoetnografia e a pesquisa (auto)biográfica está no fato de que o(a) pesquisador(a) investiga aspectos de sua vida pessoal e profissional como alguém que se coloca dentro do fenômeno, sua experiência cultural e social modela o objeto estudado.

Independente se a autoetnografia será utilizada na escrita ou no objeto investigado, ou na mescla dessas possibilidades, de acordo com Santos (2017, p.221):

a autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os ‘outros’ (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o

macro.

A resenha do livro *Handbook of Autoethnography*, editado por Jones, Adams e Ellis (2013)<sup>11</sup>, nos baliza que o termo auto-etnografia foi utilizado pelo antropólogo Hayano, em 1979; depois, no começo da década de 1980, esta abordagem metodológica e método de pesquisa se desdobra em um campo de pesquisa, interligado com a experiência pessoal, que teve seus primórdios no Departamento de Fenomenologia, Etnometodologia e Sociologia Existencial na pós-graduação da Universidade de Chicago. (MOTTA; BARROS, 2015). Tanto que,

Autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de forma que o método procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional. (MOTTA; BARROS, 2015, p.1339).

A inserção do(a) pesquisador(a) na própria pesquisa, tendo como fio condutor a análise de sua experiência, é o que caracteriza a autoetnografia, conseqüentemente não há necessidade do afastamento do(a) pesquisador(a) em relação ao objeto investigado. Para Holt (2003)<sup>12</sup>, citado por Rocha, Araújo e Bossle (2018, p.175):

[...] a autoetnografia emerge no cenário da produção científica do campo educacional como possibilidade do pesquisador examinar suas experiências de ensino de maneira autorreflexiva para investigar a sua própria cultura. Tal análise, segundo o autor, permiti-lhe descrever, analisar, interpretar e compreender a cultura que vive e produz, bem como dar visibilidade ao que faz, confirmando o pesquisador como sujeito de pesquisa e, principalmente, estabelecendo o nexó entre experiência e construção identitária com base em aspectos simbólicos compartilhados [...].

A experiência como parte do processo de formação, na escrita de si, igualmente é destaca por Passeggi (2011), sendo outro ponto comum entre as duas

11 JONES, SH; ADAMS, TE; ELLIS, C; OLIVEIRA, MAO; JARAMILLO, NJ. *Handbook of Autoethnography* (Coleção Queer). 2013. Left Coast Press, Walnut Creek: 736p. ISBN: 978-15-98746-00-6.

12 HOLT, N. L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003.

abordagens teóricas- metodológicas: as histórias de vida e a autoetnografia. Sobre a construção da identidade, Josso (2007) menciona que:

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2007, p.420 – grifo original).

O conhecimento de si e a transformação do ser, pela mediação das pesquisas com histórias de vida, conectam-se à concepção experiencial da formação em si, na compreensão que a autora apresenta diante ao processo de educação continuada dos aprendentes adultos, ao salientar como essas narrativas de si são importantes na construção da identidade, na identidade para si e na identidade para os outros.

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais. (JOSSO, 2007, p.417).

A identidade individual se configura em vários espaços educativos (escolares e não escolares/ formais e informais), já que se define nos múltiplos contextos que afetam a vida de cada aprendente adulto. “Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!)”. (*Ibidem*, p. 431). A concepção experiencial da formação em si e a identidade para si são marcadas pelo coletivo, por múltiplas identidades: psicológica, social, cultural, política, econômica.

Em conexão com a concepção experiencial na formação de si que nos fala Josso (2007), Motta e Barros

(2015) salientam que: “o método da autoetnografia propõe a pesquisa social numa prática ainda menos alienadora, em que o pesquisador não precisa suprimir sua subjetividade.” (MOTTA; BARROS, 2015, p.1339). Ainda em diálogo com esses autores, de acordo com Jones, Adams e Ellis (2013), a autoetnografia se organiza em cinco chaves visibilidade para o si, forte reflexividade, engajamento, vulnerabilidade e rejeição de conclusões (MOTTA; BARROS, 2015). Sendo que:

(1) visibilidade para o si: é o eu do pesquisador se tornando visível no processo, este eu não é separado do ambiente, ele só existe na relação com o outro, [...]; (2) forte reflexividade: representa a consciência de si e a reciprocidade entre o pesquisador e os outros membros do grupo, o que conduz a uma introspecção guiada pelo desejo de entender ambos; (3) engajamento: em contraste com a pesquisa positivista que assume a necessidade de separação e objetividade, a autoetnografia clama pelo engajamento pessoal como meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade, [...]; (4) vulnerabilidade: a autoetnografia é mais bem sucedida quando é evocativa, emocionalmente tocante e quando os leitores são tocados pelas histórias que estão lendo, certamente isto traz algumas vulnerabilidades ao explorar a fraqueza, força, e ambivalências do pesquisador, evocando a abertura de seu coração e mente; (5) rejeição de conclusões: a autoetnografia resiste à finalidade e fechamento das concepções de si e da sociedade, pois é concebida como algo relacional, processual e mutável. (MOTTA; BARROS, 2015, p.1339).

No próximo tópico, os estudos apresentados fazem uso da autoetnografia e da escrita autobiográfica, seja por meio de fontes que incluem diários pessoais, entrevistas orais e a própria escrita de si, etc.

### **Percursos formativos de mulheres negras: raça, gênero e classe**

Fiaschi (2022) delinea um perfil que mostra a sua identidade relacionada ao meio social ao qual pertence e que faz parte de sua prática profissional como docente; faz uso de uma escrita evocativa, permeada de afetos e desafetos. Nesse traçado, fala do racismo na educação básica, evocando suas memórias escolares, e denuncia: “[...] sim, é uma violência que causa cicatrizes profundas, novamente me vem à mente a inconsciente autorrejeição da identidade negra.”

(FIASCHI, 2022, p.51). Para a autora, a necessidade de uma educação antirracista que possibilite a construção da identidade afirmativa negra se dá pela compreensão de que o racismo fragiliza o alicerce das relações sociais, políticas e econômicas, nos termos explicitados por Almeida (2018, p. 40):

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados seja discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometem atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial.

Gomes (2019), ao falar do racismo, compactua com a concepção abordada por Almeida (2018) em relação ao fato de que este é estrutural e estruturante.

O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. (GOMES, 2019, p. 82).

O preconceito racial tem sua origem no racismo, ou seja, na ideia de superioridade de uma raça em relação à outra. No Brasil, tal qual em outros países com colonização europeia, a raça branca configura-se como um padrão normativo e é tida como superior. Lembrando que o vocábulo raça foi ressignificado e neste contexto é entendido como uma construção social.

Tendo em vista que o preconceito racial é inerente ao racismo e se manifesta em atos de discriminação, é importante discutir esses termos e seus efeitos no âmbito educacional, pois: “[...] a perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade.” (GOMES, 2005, p.55). Ainda de acordo com Gomes

(2005), a escola tem o potencial de romper com esse mecanismo que produz a injustiça social presenciada rotineiramente. Para tanto, a mudança nas ideias e desnaturalização de estereótipos se faz fundamental. Também, nos termos da autora, a discriminação racial é a prática do racismo e do preconceito, ou seja, a efetivação deles através de ações. Este tratamento desigual visa inferiorizar, no sentido socioeconômico e psicológico, os que estão fora do círculo branco, ou seja, os que são encarados como “outro”.

A palavra discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, loc. cit.).

A discriminação racial pode acontecer de maneira direta e indireta: a primeira ocorre quando há um ataque à determinada pessoa em virtude de sua cor de pele, suas características físicas, como o cabelo etc.; e a segunda, que a princípio parece um tanto imperceptível, ocorre quando, ao analisar a posição do negro na sociedade, vemos que é a população que tem menor acesso aos melhores cargos e salários, bem como o menor índice de acesso e permanência à educação, tendo em vista que a escola pode atuar no combate ou na perpetuação do racismo. Essa diferenciação de cargos e salários se acentua no caso das mulheres negras, para Akotirene (2020) o racismo é interceptado por múltiplas estruturas e as questões de ordem racial precisam ser analisadas em conjunto com as questões de gênero, classe, sexualidade, etc. Nas palavras da autora:

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. [...] É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e ‘mulheres de cor’ na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas. (AKOTIRENE, 2020, p. 48).

Crenshaw (2012) compreende que a discriminação racial e a discriminação de gênero operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras. Tais discriminações apresentam-se como um padrão

de conduta social que precisa ser problematizado e eliminado, e que uma das maneiras de o abordar é olhar para as experiências efetivas de mulheres negras em seu cotidiano. Ao narrar algumas de suas experiências vivenciadas nos Estados Unidos e algumas no plano internacional, e que, de certo modo, afetam outras realidades socioeconômicas como o Brasil, a autora menciona: “[...] vejo esse trabalho como uma tentativa de abordar diferenças entre as experiências efetivas de mulheres negras no dia-a-dia. Todas as pessoas sabem que têm tanto uma raça quanto um gênero, todas sabem que têm experiências de interseccionalidade.” (CRENSHAW, 2012, p.9).

Em relação a interseccionalidade, Collins e Bilge (2021) descrevem que:

[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (COLLINS; BILGE, 2021, p. 16).

A incorporação de estigmas como “feia”, “burra”, “pobre”, acontece em um nível subconsciente das pessoas pelas vivências sociais que lhe são proporcionadas, as quais se percebem como alguém que não pertence ao grupo ou a um determinado lugar. Por meio de práticas excludentes, conceitos e preconceitos são naturalizados de modo interseccional, passando a fazer parte do imaginário individual e coletivo dessas mulheres negras. Collins e Bilge (2021) lembram, por meio da ferramenta analítica da interseccionalidade, que a autopercepção das diferentes formas de preconceito é diferenciada entre as pessoas, porque estas possuem identidades complexas que se moldam pelas suas relações sociais. As autoras exemplificam que “[...] homens e mulheres frequentemente sofrem o racismo de maneiras diferentes, assim como mulheres de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneira bastante distintas, e assim por diante.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 29).

A ação de conjugar as opressões de modo horizontal é classificada como interseccionalidade. O olhar sob o ponto de vista da interseccionalidade mostrou-se profícuo para a análise dos itinerários percorridos

por Maria Nicolas, como professora normalista em Curitiba (PR), ela atuou nas primeiras décadas do século XX. Observou-se como tais aspectos pautaram suas relações, fossem elas as decisões de cunho pessoal que afetaram as profissionais, tais como: as mudanças de rotas por ela realizadas ou a situação de quando desiste de lecionar em Curitiba e se dirige para cidades do interior paranaense; também quando, mesmo com o processo de feminização do magistério primário paranaense, não consegue ascender para cargos mais altos ou quando não consegue indicação para lecionar em grupos escolares da capital; ainda, quando não recebe apoio para a adoção de seu primeiro livro didático ou suporte para editoração de seus escritos, como a manutenção de *O Paraná em Revista* por ela dirigida. Enfim, o que se nota é que as questões de raça, classe e gênero se interseccionam ao longo de sua trajetória, operando para que Maria Nicolas encontre-se em posições periféricas, apartada do centro e segregada dos domínios de poder, seja na educação, seja na área literária. (SCHUINDT, 2022).

Mesmo em uma temporalidade distinta à de Maria Nicolas, Genice Fiaschi, natural de Curitiba (PR), professora da Educação Básica, percebe que o racismo estrutural perpassa gerações e faz parte de sua história de vida, pela compreensão que a composição do eu profissional passa pelo eu pessoal nos termos de Souza (2011), na posição de pesquisadora e sujeito da investigação.

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (SOUZA, 2011, p.213).

A autora no seu processo reflexivo, durante a escrita de si, constata que sua condição social de ser pobre não era um fator isolado de discriminação. (FIASCHI, 2022). A discriminação de classe se conjugava à discriminação de raça e gênero seguindo as colocações de Crenshaw (2012), e igualmente, percebe que o racismo estrutural se manifestava cotidianamente e de modo interseccional.

O racismo cotidiano não é apenas um evento violento

na biografia individual, como se acredita – algo que poderia ter acontecido uma ou duas vezes –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão único de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (KILOMBA, 2019, p. 215).

Na pesquisa de Kilomba (2019), uma das entrevistadas, uma mulher negra, fala sobre as pessoas desconhecidas tocarem em seus cabelos e o quanto isso a incomodava. Ao reclamar para a sua mãe, uma mulher branca que a adotara, ela lhe dizia que a filha por sua vez deveria aceitar essa situação, pois seu cabelo era diferente e despertava curiosidade. Experiência narrada por Fiaschi (2022, p.41):

O que mais incomodou, e ainda incomoda, são as inúmeras vezes que tocaram e tocam meus cabelos para sentir se meus cachos são ‘macios’. A sensação de invasão e impotência são indescritíveis e humilhantes, mas aprendi a dizer ‘não toque em meus cabelos!’. Atualmente sigo em paz com meus cabelos cacheados [...].

Ao relatar as formas de tratamento capilar e a preocupação em ter um “bonito cabelo”, “compridos e lisos”, Fiaschi (2022), na busca do conhecimento de si, destaca que o cabelo foi um elemento importante para a sua identidade como mulher negra, e que, muitas vezes, se considerava “feia” e diferente das demais colegas que correspondiam ao padrão tido como “bonito”, o padrão eurocêntrico:

Minha madrinha e patroa de minha mãe, gostava de manter meus cabelos curtos, embora minha mãe quisesse deixar crescer. Essa foi a primeira desvantagem em não ser branca, esse cabelo que não era nem liso e nem crespo e por ser algo não apreciado, era mantido curto. [...] Eu gostava de ir para a escola, mas me achava feia por ter que ir de uniforme e parecer um menino. (FIASCHI, 2022, p.64).

A construção da identidade para si atrela-se à identidade para o outro, que se dá pela coletividade, como coloca Josso (2007), e perpassa diferentes contextos de sociabilidade, sendo a escola uma instituição importante para que se consolide esse

processo identitário de maneira positivada. Devulsky (2021) expõe que o contato inicial de uma criança racializada com o racismo é sempre traumático, circunstancial e imprevisível e, mesmo que a criança não perceba a discriminação sofrida ou existente, assimila a ideia de que as pessoas a observam de modo diferente.

Castanheiro (2021) considera que para as meninas em idade escolar o cuidado com o cabelo é importante no processo de construção da autoestima e da aceitação pessoal. Tendo como foco estudantes de 4º e 5º ano, o objetivo de sua pesquisa era entender como se dava a Educação para as Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar. A autora realizou a investigação por meio do trabalho com livros de literatura infantil de temática afro-brasileira – entre os livros estava *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Dias, publicado em 2012. A escolha da literatura pautada pelo protagonismo infantil e feminino, possibilitou a apreciação de imagens e histórias afirmativas, através de sequência didática aplicada pelas professoras participantes aos seus estudantes, e com foco na análise das narrativas das crianças; tanto que, Castanheiro (2021) constatou que alguns estudantes ainda não distinguem racismo de *bullying* e sinalizou a importância de oportunizar materiais didáticos com diferentes tipos de imagens de pessoas negras positivadas, contribuindo para materialização da identidade racial dos estudantes, mas com a diversidade negra e de gênero.

Para Devulsky (2021) o corpo é este espaço de materialização das heranças biológica e cultural, que expressa a identidade racial. Há vários elementos que se conjugam para identificação do pertencimento racial, tais como larguras, espessura, contornos, curvaturas e formatos, bem como texturas do cabelo. No entanto:

[...] o fator predominante na escala racial discriminatória permanece sendo o da cor. É a quantidade de melanina na epiderme de um homem ou de uma mulher, na maior parte das vezes, o que ressalta de modo mais arguto qual será o local predeterminado na economia dos afetos e na distribuição de riquezas (DEVULSKY, 2021, p. 49).

A construção da identidade de Fiaschi (2020) como mulher negra, a superação da resistência em aceitar seus cabelos, se entrecruza com a narrativa sobre o seu nascimento.

Nascer e crescer em Curitiba, uma cidade dita europeia, é um tanto complicado para uma menina negra. Mas, antes de tudo, uma viagem ao tempo se faz necessária. Minha mãe negra e mineira, aos dezessete anos de idade, mudou-se para o norte do Paraná em busca de uma vida melhor. Ela não pôde frequentar a escola e sua alternativa foi trabalhar como empregada doméstica. Em um desses trabalhos, aos vinte e quatro anos, ficou grávida do patrão, um homem branco. Ao contar que estava grávida, recebeu duas ofertas: realizar um aborto ou morar em uma casa mantida por ele submetendo-se às suas visitas esporádicas com discrição. (FIASCHI, 2020, p.11).

Fiaschi (2022) lembra que sua mãe se sentia explorada e que não queria que seus futuros filhos passassem pela mesma situação, portanto, os incentivava a estudar. Os relatos sobre as condições de trabalho da mulher negra no Brasil são discutidos por Gonzalez (2020). Segundo a autora, “O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: ‘domésticas’ ou ‘mulatas’. [...]”. (GONZALEZ, 2020, p.50). Ao não ter acesso à educação, a mulher negra é excluída de outros postos de trabalho e, por consequência, vê como opção o trabalho doméstico. “A mulher negra sofre uma discriminação triplíce: social, racial e sexual. A questão racial está ligada diretamente ao feminismo, e a mulher negra é o setor mais oprimido da sociedade.” (*Ibidem*, p.409).

O processo da escrita de si é fundamental para a imagem que o(a) pesquisador(a) constrói sobre si, cuja identidade positiva ou negativa interfere em seu processo formativo.

Sem noção de minha identidade negra, sempre atribuí os xingamentos e ofensas ao fato de ser uma menina feia e pobre. Não tinha a noção de que sofria racismo, porque embora tenha sido orientada por minha madrinha, entre meus familiares eu era considerada ‘morena’ e linda, elas diziam que eu era bonita, não era negra e meus cabelos eram ‘bons’; [...]”. (FIASCHI, 2022, p.68).

Fiaschi (2022) ao retomar e reativar suas memórias, lembra que inicialmente também trabalhou como empregada doméstica e que sua cor de pele era diferente dos demais membros da sua família. A aceitação da pele moreninha pelos grupos sociais aos quais pertencia se ajusta às discussões sobre o colorismo conforme

Devulsky (2021): “Hoje posso avaliar que minha família tinha a consciência de que o fato de eu ter a pele mais clara, me tornava mais aceitável como ‘moreninha’, entretanto, minha madrinha que era branca não tinha dúvidas de que eu era uma criança negra.” (FIASCHI, 2022, p.63).

É importante o que Gomes (2019) traz em relação a esta questão:

Observa-se que, quando o discurso sobre o negro é feito sob o prisma do racismo (traduzido por meio do mito da democracia racial), as diferenças étnico-raciais que marcam a cultura, a vida, os lugares de poder, as desigualdades são invisibilizadas por meio do apelo à miscigenação racial e à formação de um tipo ‘híbrido’ mais aceitável social e racialmente: o moreno (pele não tão ‘escura’ e cabelos anelados). É o ideal do corpo brasileiro mestiço, não como uma possibilidade de conformação social, cultural e étnico-racial brasileira, mas como superioridade; como corpo que se desloca do extremo ‘negro’ e caminha para o outro extremo ‘branco’, e nunca o contrário. É nesse processo que corpo e cabelo operam como símbolos da identidade negra. Os efeitos de tal discurso e representação na vida dos brasileiros e brasileiras pode assumir dimensões drásticas que vão muito além do mito da ‘mulata’ sensual. Levam a situações violentas de racismo e de autorrejeição. (GOMES, 2019, p.64).

Ser visto como “diferente”, em oposição ao padrão branco tido como norma, é o processo de discriminação e violência enfrentados pela população negra desde a mais tenra idade, e, que, não remete apenas ao tempo presente em alusão à temporalidade descrita por Fiaschi (2022), cujas memórias de formação no âmbito do ensino superior ocorrem por volta de 2002. A percepção quanto à aparência, o estereótipo “feia”, aparecem nos relatos pessoais de Maria Nicolas, e expressa o racismo vivenciado no ambiente escolar e no convívio familiar, sua identidade racial era tecida em comparação com sua irmã que tinha uma tonalidade de pele mais clara. Salienta-se que, parte das fontes mobilizadas na dissertação são os diários pessoais escritos por Maria Nicolas nos últimos anos de vida. (SCHUINDT, 2022).

[...] Maria Nicolas relembra a raiva que sentiu quando

ocorreu o fato que a forçou a aprender, de qualquer jeito, a ler e escrever: ‘Um primo que se educava lá em casa diante dos pedidos insistentes de minha mãe para que alguém me ensinasse a soletrar, disse a ela: - Tia Josefa, deixe que a Maria fique burra. Ela é mais feia e mais preta do que a Santa. Deixe que a Santa estude e se forme professora. Depois a Maria vai de tamanco, com a cesta a carregar as roupas da Santa - Isto me deixou arrasada. Como não queria ser criada de ninguém, apelei para os colegas, [...]. Com isso, aos 17 anos estava com meu diploma na mão. (SCHUINDT, 2022, p.16).

Concluir o curso de normalista nos primeiros anos do século XX, em Curitiba/PR, era para poucas mulheres, em geral, brancas e de uma classe abastada. De certo modo, apesar de as opressões impostas pela condição social feminina estarem associadas aos afazeres domésticos, a mulher negra foi obrigada a se adaptar a essa nova configuração. Houve pouca modificação de sua situação social anterior, a da escravização, pois no novo contexto, ela passa a ser uma “ama de leite assalariada”, isto é, sua representação enquanto serviçal às/aos brancas/os permaneceu inalterada durante o período republicano [...]. (CARNEIRO, 2011, p.128 apud SCHUINDT, 2022, p.66)<sup>13</sup>.

O artigo *Mulheres, mulheres negras e configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetité, Bahia* (1898-1943), elucida sobre representatividade das mulheres na Escola Normal de Caetité, Bahia, rompendo com narrativas, em legislações e currículos escolares, que as situam como professoras submissas, executoras de tarefas prescritas por homens. O estudo traz como fonte documentos do Arquivo Público Municipal, da Escola Normal de Caetité e de professoras aposentadas em um percurso histórico-discursivo, situando a discussão nos estudos de gênero, a partir de leituras do *Jornal A Penna* e de fontes iconográficas (fotografias). O texto problematiza políticas de silenciamento em duas temporalidades: do período 1898-1943 e a das fontes que organizam as narrativas da Escola Normal no tempo presente. Os autores concluem que a Escola Normal emergiu sexista, classista e racista como sintoma de um Estado constituído nesses mesmos matizes. (CRUZ; et al., 2021).

Famílias de moças e rapazes negras/os certamente tinham muitas dificuldades para acessar as condições

13 CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

materiais para enviarem suas filhas e filhos para estudar na Escola Normal, restando às mulheres negras os postos de trabalho relacionados ao cuidado da Escola e das residências das famílias das normalistas, uma vez que essas últimas estavam impedidas de assumir as funções de cuidado do lar devido à distância geográfica entre a Escola e as suas residências. Mesmo nas residências de famílias menos abastadas, nas quais a presença de moças significava mão de obra para o trabalho doméstico, as mulheres negras assumiram a condição de empregadas do cuidado, muitas vezes, sendo remuneradas com comida e/ou presentes, como um dia foram remuneradas as professoras leigas. As exceções permitem pensar que existir como corpo negro, e, mais especificamente, como mulher negra, estudante da Escola Normal, significava resistir às imposições classistas e racistas que exploravam a população negra à época. (CRUZ; et al., 2021, p.15).

Contudo, ainda no Brasil, a empregada doméstica brasileira tem cor e classes definidas:

Segundo dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério da Justiça, na publicação Brasil, gênero e raça [2006], ‘as mulheres negras ocupadas em atividades manuais perfazem um total de 79,4 %’. Destas, 51% estão alocadas no emprego doméstico e 28,4% são lavadeiras, passadeiras, cozinheiras, serventes. (CARNEIRO, 2011, p. 128).

Outras trajetórias de formação no âmbito escolar vivenciada por mulheres negras são marcadas pelo sentimento de exclusão e em suas memórias relatam as dificuldades enfrentadas no percurso, como a pesquisa de Almeida e Alves (2011) que apresenta questões relativas à história da educação de mulheres negras, tendo como fonte a análise de fragmentos de memórias, o estudo pautou-se na metodologia da história oral. O intuito das autoras era desenhar o perfil do que foi a trajetória educacional desse grupo, particularmente na cidade de Juiz de Fora (MG), no período 1950-1970. A pesquisa teve a participação de dez mulheres, com idade média de 65 anos. Sendo que, apenas uma das mulheres teve uma escolarização sem interrupções (Anastácia, nascida em 1940), duas delas não concluíram o ensino primário (Iemanjá, nascida em 1945 e Maria Conga, nascida em 1934). (ALMEIDA; ALVES, 2011). As demais concluíram parcialmente

os estudos (primário/secundário/profissionalizante) ou seguiram em idade adulta. Pela narrativa das autoras:

Anastácia é a única que teve a experiência de uma escolarização sem percalços, o que fez com que concluísse primeiro o curso de pedagogia e, mais tarde, o de direito. Nanã formou-se em filosofia, porém só pôde frequentar a universidade sendo contemporânea dos filhos, já no início da década de 1990. Odudua não chegou a concluir o ensino secundário (hoje denominado ensino médio), porém frequentou um curso profissionalizante. Obá e Iansã concluíram o ensino secundário, mas não sem passarem por interrupções e dificuldades. Euá concluiu o secundário, já adulta. Ibeji e Oxum estudaram, apenas, até a quarta série do primário, sem ingressarem no nível posterior. Todas, independentemente do nível de escolarização, reconhecem a importância da escola e demonstram, em suas narrativas, as idas e vindas na tentativa de se escolarizarem. (ALMEIDA; ALVES, 2011, p.95).

A partir dos depoimentos orais, as entrevistadas destacam suas memórias do início da escolarização, em sua maioria, pautadas pelos sentimentos de não pertencimento e de inadequação à cultura escolar: “Muitas dessas experiências de serem excluídas das instituições de educação formal são fortes e significativas constituidoras das memórias de mulheres negras da cidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, que viveram sua infância e juventude entre os anos 1950 e 1970.” (*Ibidem*, p. 82).

Quanto ao acesso à escola primária, isto não implicava em sua permanência no ensino secundário e, ainda, para aquelas que seguiam, a travessia era marcada por obstáculos, dores e pela percepção de “se sentir à margem”.

Portanto, se foi dada uma oportunidade para o ingresso, o esforço de permanecer na escola vinha investido de um caráter de travessia insalubre, em que a menina negra nunca se via contemplada nos elementos da cultura escolar com os quais convivia. As memórias surgem marcadas pelas dores de se sentir à margem, deslocada do centro da cena, interdita para os papéis principais. A escola tinha liberdade de seguir na sua inconsciência, sem políticas públicas que pudessem minorar essa ação, por vezes sutil, por vezes explícita, de ocultação do negro. (*Ibidem*, p. 93).

Memórias que se entrelaçam aos primeiros anos de escolarização de Aparecida, que nasceu em Minas Gerais, em 1951, como nos conta Fiaschi (2022, p. 56-57):

[...] minha mãe tinha 8 anos de idade e iniciou seu trabalho na roça, sendo impedida de estudar; segundo seu pai, estudar era perda de tempo, o importante era trabalhar. Quando fez dezesseis anos, em 1967, minha mãe vai para a escola escondido do pai. A escola em questão situava-se em um local chamado: ‘Patrimônio do Cerradinho’, o qual ela chama de ‘Cerradinho’ e que descreve como uma pequena vila, ainda no Norte do Paraná. A referida escola ficava próxima à igreja católica. Nesta escola sofreu ataques racistas e por estar aprendendo a ler e escrever com a idade acima dos outros estudantes. [...] Até que um dia, já cansada de tanta humilhação, ela bateu em um dos meninos que a molestava. Desde então não foi mais para a escola, aprendeu a ler com papéis de bala. E até hoje tem dificuldade para ler e escrever, é uma ferida que ao ser tocada sangra.

A mulher negra como *outsider* tem a necessidade de criar estratégias para pertencer a algum lugar: “Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência.” (RIBEIRO, 2020, p. 46). Collins (2016), ao pormenorizar a atuação das mulheres negras dentro do movimento feminista, afirma que elas ocupam uma posição de *outsider within*, termo que pode ser traduzido como “forasteira de dentro”. Na percepção de Collins, ao mesmo tempo em que as mulheres negras pertencem àquele espaço de discussão, enquanto mulheres, e buscam uma atuação política, quando o movimento não observa suas reivindicações, elas são tratadas como “uma de fora” (RIBEIRO, 2020).

Ao escrever o prefácio destinado à edição brasileira, Pensamento Feminista Negro, Collins (2019) nos comunica que sua obra trata do feminismo negro dos Estados Unidos e que não tem a pretensão de tratar das particularidades do feminismo negro no Brasil, no entanto, há similaridades de desafios capazes de proporcionar um diálogo com o contexto brasileiro: “[...] por exemplo, lidar com os legados da escravidão que costumam desvalorizar a condição da mulher negra, bem como elaborar respostas ao racismo

antinegro que assume formas específicas conforme o gênero.” (COLLINS, 2019, p.16). Portanto, a fala de Collins (2019) ao abordar a desnaturalização do conceito de intelectuais, ligado ao feminismo negro estadunidense, nos alerta que:

Nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Por outro lado, nem todas as mulheres negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades nos Estados Unidos, são, por isso, automaticamente intelectuais. (COLLINS, 2019, p. 59).

Ainda sobre a sobreposição de opressões a que estão expostas as mulheres negras, Collins (2019) fala sobre a discriminação racial e de gênero que atuam na experiência de mulheres afro-americanas.

Como o acesso das mulheres negras dos Estados Unidos a experiência passa pelo fato de elas serem mulheres e negras, uma epistemologia alternativa utilizada para rearticular um ponto de vista das mulheres negras deve refletir a convergência de ambos os conjuntos de experiências. Raça e gênero podem ser analiticamente distintos, mas na vida cotidiana das mulheres negras eles operam juntos. (Ibidem, 2019, p.566).

As experiências de mulheres negras são individuais e alguns aspectos relacionados às lutas contra opressões são importantes para grande parte dessas mulheres, muitos envolvem a própria sexualidade.

### Considerações finais

Os aportes teóricos e metodológicos da autoetnografia e das histórias de vida têm similaridades, uma vez que a experiência em formação permite que o(a) pesquisador(a) narre sobre si, e ao falar sobre sua trajetória de vida e profissão se projete em um constante aprendizado, figurando em um tripé: professor(a)-pesquisador(a)-sujeito investigado. A visibilidade para si, o engajamento e a forte reflexividade como eixos da autoetnografia, resenhada por Motta e Barros (2015), elucidam a maneira como as mulheres negras constroem suas identidades. Identidade para si ligada à identidade para os outros que as fazem sentir como se pertencessem a um “não lugar”, como alude Collins (2016).

Neste artigo, constata-se que o pertencimento das mulheres negras nos espaços escolares e acadêmicos, pelas aprendizagens formais e informais, e nas experiências aqui entrelaçadas, estavam envoltas por um sentimento de exclusão: nos percursos de escolarização a que se referem Almeida e Alves (2011); nas resistências e resiliências para exercer o ofício de normalista nas primeiras décadas do século XX, como apontam as pesquisas de Schuindt (2022) e Cruz, et al. (2021), em Curitiba e na Bahia, respectivamente; nas narrativas comunicadas por Fiaschi (2022) e entrecruzadas pela trajetória de formação de outras mulheres da sua família. Enfim, os processos de discriminação vivenciados pelos casos aqui relatados elucidam que a opressão racial, se conjuga à de gênero e classe, como coloca Crenshaw (2012) e Akotirene (2020).

### Referências bibliográficas

- AKOTIRENE, C. Interseccionalidade. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, S. L. de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, G. E. S. de; ALVES, C. M. C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas ... Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011.
- BENETTI, A. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. Opus, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.
- CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CASTANHEIRO, F. C. da S. Literatura infantil afro-brasileira: Sentidos produzidos pelas crianças leitoras no Ensino Fundamental. 251 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2021.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Sociedade e Estado, v 31, n.1, p. 99-127, 2016.
- COLLINS, P. H. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, K. W. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Ação Educativa, Paineis, p.71-16, 2012.
- CRUZ, E. P. da; et al. Mulheres, mulheres negras e configurações étnico-raciais na Escola Normal de Caetité, Bahia (1898-1943). Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, p.1-19, 2021.
- DEVULSKY, A. Colorismo. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- FIASCHI, G. de F. F. da Silva. Narrativas de uma professora negra sobre a educação antirracista e as pedagogias do teatro na educação básica. 211 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2022.
- FIASCHI, G. de F. F. da Silva. De menina a mulher negra curitibana. In: Narrativas afro-curitibanas- Histórias de luta, de dor e do orgulho negro em Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2020, p. 11-13.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.
- JOSSO, M. Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KILOMBA, G. Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOTTA, P. M. R. da; BARROS, N. F. de. Resenha Autoetnografia. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 31, n. 6, p. 1339-1340, 2015.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.147-156, maio/ago. 2011.

ROCHA, L. O.; ARAÚJO, S. N. de; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetinga, v. 3, n.4, p. 168-185, out./dez., 2018.

RIBEIRO, D. Lugar de fala. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SCHUINDT, S. M. Maria Nicolas: além do bê-a-bá. A trajetória profissional de uma normalista negra no paraná (1906 - 1938). 279 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2022.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural - Revista de Ciências Sociais/USP*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Ano 2, v. 4, n. 04, p.37-50, jul.-dez.2008.

SOUZA, E. C de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. *Educação em Revista*, v.27, n. 01, p.327-332, abr. 2011.