



A formação identitária negra frente à educação antirracista: uma análise a partir da narrativa autobiográfica

Black identity formation in front of anti-racist education: an analysis from the autobiographical narrative

Formación de identidad negra frente a la educación antirracista: un análisis desde la narrativa autobiográfica

Maria Antonieta Teixeira¹

Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Cláudio, Cláudio/MG, Brasil

Daiane Oliveira da Cruz²

Graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Cláudio, Cláudio/MG, Brasil

Recebido em: 07/05/2020

Aceito em: 29/09/2020



10.34019/1984-5499.2020.v22.30482

Resumo

O artigo discute a formação identitária negra a partir de reflexões da autora sob sua trajetória de vida. Para tal, utilizou-se a narrativa autobiográfica como metodologia base, intercalando as discussões de autores, referências na temática das relações étnico-raciais, entendidas aqui como construções sócio-históricas, influenciadas tanto pelo racismo estruturado na sociedade brasileira quanto pela herança europeia dominante. As autoras, como sujeitos socioculturais, fazem o exercício de perceber os encontros com o *outro* e as desigualdades manifestas nestas relações, sem perder de vista o entrecruzamento do gênero e de raça presente na sua formação identitária. A Pedagogia, pautada por seu papel educativo transformador, questiona quaisquer indícios contra a dignidade do ser humano e sua liberdade, além de contribuir na formação de uma sociedade mais justa, igualitária e, de fato, antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista. Formação docente. Gênero. Identidade negra. Interseccionalidade.

Abstract

The article discusses black identity formation based on the author's reflections on her life trajectory. To this end, it used the autobiographical narrative as a base methodology, interspersing the discussions of authors, references on the theme of ethnic-racial relations, understood here as socio-historical constructions, influenced both by structured racism in Brazilian society and by the dominant European heritage. The author, as a sociocultural subject, exercises to perceive the encounters with the other and the inequalities manifested in these relationships, without losing sight of the intersection of gender and race present in her identity formation. Pedagogy, guided by its transformative educational role, questions any evidence against the dignity of human beings and their freedom, in addition to contributing to the formation of a more just, egalitarian and, in fact, anti-racist society.

¹ E-mail: maria.teixeira@uemg.br

² E-mail: day.ane17hv@gmail.com

Keywords: Anti-racist education. Teacher training. Genre. Black identity. Intersectionality.

Resumen

El artículo analiza la formación de la identidad negra a partir de las reflexiones de la autora sobre su trayectoria de vida. Para ello, se utilizó la narrativa autobiográfica como metodología base, intercalando las discusiones de los autores, referencias sobre el tema de las relaciones étnico-raciales, entendidas aquí como construcciones sociohistóricas, influenciadas tanto por el racismo estructurado en la sociedad brasileña como por la herencia europea dominante. La autora, como sujeto sociocultural, se mueve para percibir los encuentros con el otro y las desigualdades manifestadas en estas relaciones, sin perder de vista la intersección de género y raza presente en su formación identitaria. La pedagogía, guiada por su papel educativo transformador, cuestiona cualquier evidencia en contra de la dignidad del ser humano y su libertad, además de contribuir a la formación de una sociedad más justa, igualitaria y, de hecho, antirracista.

Palabras clave: Educación antirracista. Formación docente. Género. Identidad negra. Interseccionalidad.

Introdução

Neste artigo, buscamos compreender o processo de formação da identidade racial a partir de narrativas feitas por uma de suas autoras³, entendida aqui como uma construção social, histórica e cultural, que orienta os significados de um grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003b). Quando criança eu era considerada feia. Assim muitos diziam, ora com palavras, ora com gestos, e em grande parte na reprovação estampada em seus rostos. Do físico às relações sociais, praticamente tudo ao meu redor foi marcado, já na infância, pela cor. Decorre daí o nosso interesse pela temática racial, mesmo reconhecendo múltiplas fontes identitárias.

A investigação de natureza qualitativa pautou-se pela narrativa autobiográfica. A narrativa põe ordem e coerência em nossas experiências e dá sentido aos acontecimentos de nossa vida (COSTA; GONÇALVES, 2006), na qual a memória é *lugar* de revisitações e reflexões sobre as vivências, em um processo de mão dupla entre os acontecimentos e seus efeitos, num cenário produtor de conhecimentos. Neste sentido, “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDIA, 2002, p. 27).

Logo, vai ao encontro com o próprio contexto de formação de identidade, uma vez que, para o sujeito “[...] no próprio exercício de refletir e narrar, ele pode reconhecer tal experiência como algo que se passa dentro de si, ainda que proporcionada pelo encontro com o que lhe é externo” (GASTAL; AVANZI, 2015, p. 157). Nesse aspecto, o uso das narrativas autobiográficas proporciona o diálogo entre as dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, que obviamente, se entrecruzam e se completam, sem perder de vista o todo que o cerca.

³ Durante o texto, as narrativas serão feitas no singular, pois expressam a experiência vivida por uma das autoras deste artigo.

Assim, a narrativa autobiográfica fomenta reflexões acerca da temática de formação identitária racial no contexto docente, visto que propõe um exercício crítico sobre minhas próprias experiências a fim de compreendê-las e superá-las no cenário das relações étnico/raciais no Brasil, objetivando a efetivação de uma educação antirracista.

Este exercício reflexivo possibilita um reconhecimento étnico-racial, à medida que se constitui uma ruptura subjetiva tanto do racismo estruturante quanto do sexismo instituído nas relações sociais. “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 28). A formação docente é, então, afetada. “Tornar-se negra” implica numa postura política e de transformação.

A Educação, sobretudo na busca da perspectiva Antirracista, deve partir dos preceitos legais e na defesa das multiplicidades das expressões étnico-raciais, a fim de alcançar a construção de uma sociedade justa e igualitária. E, neste contexto, os sujeitos envolvidos nesta dimensão, com foco na docência, igualmente são convocados ao debate.

Para tal, destacamos alguns marcadores temporais no desenvolvimento da autonarrativa. Começamos com um breve recorte histórico e conceitual que fundamenta a narrativa em si, sobretudo quanto à dimensão do racismo. Em seguida, a partir da infância, quando retratamos as primeiras experiências do racismo direto ou indireto vividas por uma das autoras, analisamos aspectos da representatividade negra na escola. Por conseguinte, abordamos os elementos do corpo negro e as percepções em relação ao outro na fase juvenil e adulta. Entre vivências e análises, o processo de tomada de consciência e de construção identitária acontece no curso de Pedagogia, marco para a consolidação do “tornar-se” negra enquanto ato político. O processo de formação docente tanto desvendou a interconexão das várias lógicas (re)produtoras da opressão e dos privilégios, como apontou a resistência, a agência e a autonomia.

O racismo: raízes que nos criam

É necessário compreender a origem dos embates sobre *racismo* e *raça*, advindos muito antes de meu nascimento, mas que afetaram e ainda hoje afetam a minha trajetória com profunda intensidade. Portanto, faremos um breve recorte histórico, que servirá de base para as análises realizadas.

O não reconhecimento das diferenças serviu de base para violentas formas de sobreposição de um grupo em detrimento a outro. Nesse sentido, os indivíduos são classificados segundo padrões

constituídos por aqueles que se reconhecem detentores de um determinado poder, simbolicamente ligado à força, ao conhecimento ou à cultura. Historicamente, os povos europeus ocidentais personificaram, ao longo do tempo, essa ideologia dominante, estabelecendo uma distinção entre o reconhecimento da própria humanidade segundo sua concepção de mundo.

Tais noções surgem, sobretudo com os avanços mercantilistas europeus e a constituição de novas formas de mercado, juntamente a expansão marítima, a partir do século XV, que, por conseguinte, provocaram o contato dos povos europeus com as demais organizações humanas. A partir das concepções Iluministas, baseadas no

“[...] conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças [...] a comparação e, posteriormente, a classificação dos mais diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófica-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado e primitivo*” (ALMEIDA, 2018, p. 20-21).

Decorre desse pensamento a classificação por raças dos grupos humanos, tendo como critério a superioridade, expressa na noção de civilizado, no qual o ideal europeu ocupa e se institui enquanto modelo Humano, propagando o eurocentrismo “[...] pensado como ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 47).

Os povos de origem africana, aqui focados na figura do negro, juntamente com os povos indígenas, foram percebidos como oposição ao europeu, recebendo a personificação do *selvagem* – e também do primitivo. Desse modo, o negro ocupou por séculos o espaço de inferioridade sob os olhos do mundo, perpetuado pela ideologia essencialista do *racismo*,

que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 7-8).

Cabe ressaltar que o termo raça, o qual advém a ideologia racista, esteve relacionado a diferenças físicas e biológicas entre os povos, comprovadas pela Ciência e Filosofia da época, que, influenciadas pelo não reconhecimento do outro, legitimaram a cisão das “raças” ao longo da História. De modo que corroborou com inúmeras barbáries, violências e aniquilações, como os tristes episódios

da escravidão, na qual o negro africano fora coisificado por séculos.

Mais tarde, apesar dos aportes legais do fim do período escravocrata, do século XIX, as manifestações racistas prosseguiram nos genocídios da Segunda Guerra Mundial, nos regimes segregacionistas da África do Sul e dos Estados Unidos no século XX (MUNANGA, 2010) e em tantos outros atos contra a humanidade do negro, que perpetuam até os dias atuais.

Ainda neste período, em dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL, 2009), o que assinalou uma mudança de perspectiva para os países membros, uma vez que defendeu publicamente a igualdade dos sujeitos perante a Lei. Conforme os Art. IV e VII da Declaração, a escravidão e o tráfico de escravos são proibidos em todas as suas formas; sendo todos iguais perante a lei e com direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei (MUNANGA, 2004).

Com a intensificação da globalização, o mundo avançava em debates e descobertas que fortaleciam o discurso da Declaração, ao menos em campo teórico. E ainda no século XX, graças aos avanços científicos e sobretudo das áreas da genética, da biologia e da antropologia, descobriu-se que as diferenças entre “raças”, quanto aos genomas humanos, representam menos de 1%, (MUNANGA, 2004), ou seja, do ponto de vista científico, não se justifica a classificação e hierarquização dos grupos.

Todavia, o termo *raça* não foi excluído, uma vez que “[...] os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2018, p. 24). Assim, o termo ocupa espaço simbólico, sendo uma construção social e histórica que, apesar das descobertas, ainda é fator de hierarquização dos sujeitos em suas relações e provocador de violências.

Nesse aspecto, é preciso localizar o Brasil nessa linha cronológica para compreender a singularidade do racismo em nossa sociedade. Enquanto muitos países foram marcados pela discriminação direta, concebida como “[...] repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial” (ALMEIDA, 2018, p. 25), o Brasil, sob fortes influências do colonialismo e do eurocentrismo, desde o século XIX, ganhara um formato diferenciado, quanto à prática da discriminação.

Na perspectiva histórica, essa distinção se deu pelo processo de formação nacional. Sob os aspectos violentos da dominação portuguesa, o encontro do povo africano, do indígena e do europeu constituiu as bases culturais e sociais de uma sociedade brasileira mestiça, no entanto, profundamente estruturada pelo racismo. Conforme Munanga (2010),

Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do *apartheid*, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira (MUNANGA, 2010, p. s/n).

Para compreender a institucionalização do racismo no Brasil é preciso nos reportar aos escritos de Gilberto Freyre (1933) em seu livro 'Casa-Grande e Senzala', que descreve o modo de vida colonial brasileiro e do patriarcado. Freyre discute as três raças – a branca, a negra e a indígena – sob uma ótica romantizada pela harmonização das relações, propagando a ideia de convenção dos papéis sociais representados por cada uma.

Florestan Fernandes⁴ na obra 'O negro no mundo dos brancos' (1972) aponta que “todos os que leram Gilberto Freyre sabem qual foi a dupla interação [entre senhores e escravos], que se estabeleceu nas duas direções. [...] O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como 'igual'” (FERNANDES, 1972, p. 15). Ele analisa o *mito da democracia racial* como um eixo estruturante do capitalismo dependente brasileiro e sua inserção na economia mundial.

Em vista disso, a sociedade brasileira atual está historicamente marcada por tal racismo, e apesar dos múltiplos avanços legais, sobretudo a partir da Lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 1989), que reporta à criminalização do preconceito e discriminação racial, entre outras conquistas do Movimento Negro, não abrange as violências veladas do cotidiano da população. Tampouco conseguem aplicar-se diretamente nas concepções de inferioridade, nas quais o negro ainda está colocado. Por conseguinte, as manifestações do racismo tocam as esferas *individualistas e institucionais*, à medida que reforçam a própria estrutura (ALMEIDA, 2018) e provocam um processo reprodutor ao longo dos anos.

A imersão na cultura racista

Logo no início da minha vida, percebia, por meio das muitas comparações com as primas, que eu não era nada bonita. Sempre ficava acinzentada nos joelhos e cotovelos. Meu cabelo era “duro”, minha cara achatada e o formato arredondado da cabeça era um conjunto de características que me tornavam

⁴ Florestan Fernandes (1920-1995) foi um proeminente sociólogo, antropólogo, político e professor brasileiro que completaria seu centenário este ano. Paulistano, filho de imigrante portuguesa, teve sua formação na USP onde também foi professor. Foi exilado durante a ditadura militar e participou da redemocratização do país COMO deputado federal. Seu foco de pesquisa foram as relações étnico-raciais no Brasil e como os povos não-brancos sofrem para serem integrados no tecido democrático de nossa nação.

“feia”.

Alguns conselhos eram *bem* intencionados, antes que eu tivesse consciência do que eles traziam em si. “Toda manhã você lava o rosto três vezes e aperta o nariz, é uma simpatia para que ele fique mais fino”, dizia uma tia experiente. “Corta o cabelo dessa menina só na lua minguante, senão ele vai encher mais”. E havia os avisos: “Não arrume um namorado preto, de preto já basta a gente”, “Larga de ser boba, gente assim não gosta de preto”. Falas guardadas na gaveta da minha memória que sempre voltariam à tona, confirmando a formação de uma péssima autoimagem.

No início, o reconhecimento não estava em nenhuma princesa da Disney, ou da Turma da Mônica, ou das animações de televisão, que fossem de fato negra, com traços e cabelos iguais aos meus. Nem tampouco da boneca símbolo de “perfeição”: a Barbie, que atendia aos padrões brancos. Ou nos muitos livros infantis que eu lia. A beleza não estava na cor negra, que também parecia não existir nos contextos das brincadeiras do universo infantil.

Se havia uma brincadeira de faz de conta e todos se organizassem em personagens para dramatizar, eu não poderia ser a personagem Mônica, por exemplo, que arrancava olhares e risadas, já que “não existe Mônica preta!”. A noção de identidade construída a partir da relação com o *outro* é intrinsecamente afetada pela oposição desigual de valor entre o ser branco e o ser não branco ou negro (FERNANDES; SOUZA, 2016).

Havia, e até hoje existe, um paradigma de beleza. Ser bonita desde criança era algo que parecia importar para a cultura de minha família, estar bem vestida e bem vista vinha depois. E definitivamente, eu não era. Mas, para minha “sorte”, era considerada inteligente! Gostava de ler, de criar coisas, de desenhar e de estudar. O que era e sempre foi incentivado pela família. “Que bom que essa menina é inteligente”. Era então a tábua de salvação, um lema que guardaria para a vida toda: seja inteligente, seja inteligente. Que mais tarde tornaria certa obsessão, já que criava mentalmente a ideia de que a inteligência estava ligada a uma possibilidade de destaque e, sem ela, eu seria uma menina negra, pobre e sem “valor”.

A relação *negro/valor*, pode ser percebida em Grada Kilomba (2019), em análise de narrativas autobiográficas, a partir do sentido de excelência:

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

Isso também é exposto no corpo, no panorama de violências sofridas por grupos negros, os fenótipos como mecanismos de inferiorização. O cabelo, a cor de pele, formato de nariz e lábios servirão de resgate icônico do negro e toda a representação negativa que se construiu e se consolidou desde o período escravocrata. Desse modo, essa noção de corpo para o povo negro embute significados sócio-históricos além de sua naturalização.

O corpo preto e suas características, enquanto organização fundamental de representação racial, é utilizado pela ideologia racista como mecanismo de classificação de inferioridade. Há, pois, uma tentativa de negação dos elementos que constituem o ser, a começar pelo cabelo (GOMES, 2007). E, por conseguinte, afeta as vivências desse sujeito e suas relações.

Na infância, o cabelo sempre foi uma marca muito profunda em minha vida. Naquela época, um crespo de muito volume que merecia tranças e mais tranças, para manter-se “alinhado”; sempre foi motivo de alguma fala sarcástica ou maldosa, na maior parte do tempo no próprio seio familiar. “Tem de dar um jeito no cabelo ruim dessa menina! Passar um produto”. Dizia uma tia, enquanto eu gritava e chorava desesperada no dia de desembaraçar os cabelos.

Um pouco mais tarde, ainda criança, as falas se tornariam “Por que não fez uma escova no seu cabelo? Ou por que não fez uma trança?”. Nos salões de beleza então, era bem comum ouvir “E esse cabelo, hein?!”, “Quanto cabelo! Vamos ficar aqui o dia todo”, “você sabe que o seu cabelo não dá para ficar tão liso da primeira nem da segunda vez, né?”. Morria de vergonha, é claro! Mas, sabia desde muito cedo que “Para ficar bonita tem que sofrer”.

O cabelo parecia ter vida e destaque acima de mim, era ele quem definia meu *status* social, minha beleza, minha identidade. E foi por um sentimento de culpa pelo cabelo natural, que com meus dez anos, passei a alisar corriqueiramente os cabelos e me sentia cada vez mais orgulhosa de conseguir deixá-los bonitos. Passei anos a fio em procedimentos capilares com intenção de alisar o cabelo com químicas, chapas, secadores etc. Todavia, das tranças às químicas, todos os processos são demarcados pelos conflitos das relações étnico-raciais.

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima (HOOKS, 2005, p. s/n).

No contexto escolar, logicamente, também se expressaria o racismo em relação ao corpo/cabelo. Aos 12 anos, influenciada pelos cabelos da atriz Taís Araújo em uma novela, arrisquei-me a deixar os

cabelos cacheados. Foi no contexto escolar que a própria força contrária a ação identitária se fez, no encontro com demais ideologias e estruturas. Desse modo, muitas foram as piadas de alunos: “Tira essa juba da frente para eu ver o quadro!”, “O capacete chegou, gente!”, “Que cabelo é esse?!”, que me desestimularam.

Dois pontos que se conectam no cenário racista, a partir da instituição escolar. O primeiro vai se referir à escola como parte da sociedade, e, por conseguinte, fomentada por suas regras e construções; em segundo ponto, a escola é parte da relação entre Estado e as instituições, e logo, não se pode ignorar a força política de grupos hegemonicamente dominantes. É o chamado racismo institucional (ALMEIDA, 2018).

As autoras Lucineide Soares e Santuza Silva (2017), afirmam que:

As crianças crescem no espaço da escola e nele também aprendem a fazer suas escolhas, forjam suas posturas, se desenvolvem em interação com outras pessoas. Nesses processos interativos identidades são constantemente configuradas por meio de marcadores raciais e culturais, que, no caso das crianças negra, na maioria das vezes são representadas de forma negativa, carregadas de estereótipos e de preconceitos (SOARES; SILVA, 2017, p. 24-25).

Em vista disso, é possível perceber a força do racismo presente na estrutura da sociedade, regendo a cultura e história do Brasil, manifestando em diversos âmbitos da vida, e como corolário, compelindo à própria condição desigual do país. Portanto, para romper e superar tal condição, é primordial perceber a existência dessa discriminação, base para igualmente compreender suas facetas nas relações, sem perder de vista o caráter profundo da transformação antirracista.

O racismo e seus desdobramentos: um encontro com a interseccionalidade

As discussões sobre o racismo apontam para desdobramentos no campo das vivências, que esbarram em outras ideologias específicas da relação de poder. Esses encontros não só revelam outras esferas desiguais, como também agravam a violência dirigida a determinados grupos nos diferentes níveis de sua expressão nos múltiplos *espaços* de sua ocorrência.

Na adolescência, tem-se uma fase marcada pelos conflitos, de si e da relação com o outro, mas que corriqueiramente confunde-se com a própria estrutura social violenta e desigual, reforçando as violências já conhecidas em um cenário mais *amigável e sutil* (ALMEIDA, 2018). Os muitos apelidos que taxam os jovens – o *bullying*, reforçaram a percepção sobre mim mesma, pautada num pensamento

predominante racista e *machista*, cujas falas contribuíam para uma internalização da visão distorcida do corpo e dos padrões estabelecidos. “Você é bonita só de corpo, mas o rosto e cabelo não”.

O ideário da “mulata” ou da “nega”, como estereótipo que atende muito mais às expectativas sociais do que qualquer outra coisa, se fez presente. E sob o qual não há consciência muitas vezes, da raiz dominante, tanto na perspectiva do branco ou não negro quanto do machismo. Nessa época, eu não poderia ter outra percepção, a não ser a vontade de ser vista, desejada, por isso não me importava com comentários sem limites e desrespeitosos sobre meu corpo adolescente. Ansiava por ser aceita, como qualquer outra menina, uma vez que tudo dependia de como eu deveria ser para compensar o fato de *ser mulher e negra*.

Cabe aqui, uma pausa na narrativa para apontarmos a expressão da relação de *gênero e raça* e o quanto esta se manifesta em toda a minha trajetória. *Gênero* aqui é tratado enquanto construção social, expresso de diversos modos em diferentes contextos sociais (FURLANI, 2011).

O conceito de gênero assumirá que a constituição dos sujeitos e de suas experiências sociais se combina com outras identidades culturais igualmente importantes (a raça, a etnia, a classe social, a sexualidade, a nacionalidade, a geração etc.) que posicionam os sujeitos em identidades plurais, não fixas, efêmeras, temporárias, provisórias (FURLANI, 2011, p. 60).

Logo, em se tratando do gênero “mulher”, também podemos compreender sua ligação direta com a opressão machista – ou sexista –, que a coloca em posição inferiorizada em relação ao homem. Ao acrescentar o sentido de raça e um histórico sistema ideológico racista, percebemos que um elemento não se desassocia do outro. Em vista disso, de acordo com Sueli Carneiro (2003),

articular o racismo às questões mais amplas das mulheres encontra guarida histórica, pois a “variável” racial produziu gêneros subalternizados, tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas). Em face dessa dupla subvalorização, é válida a afirmação de que o racismo rebaixa o status dos gêneros (CARNEIRO, 2003, p. 119).

Tais interposições são concebidas pela base conceitual da *interseccionalidade*, que faz referência em como a mulher negra experiencia o machismo e o racismo na sociedade. A temática já era discutida por frentes feministas desde os anos de 1970 e pelos movimentos feministas negros que faziam distinção entre as experiências vividas entre mulheres de diferentes raças e classes. Mas foi consolidado somente no fim dos anos 1980, pela jurista Kimberlé Crenshaw. O conceito de interseccionalidade tem como abordagem as marcas identitárias que esbarram em diferentes esferas e podem agravar as

violências. Para Akotirene (2019), a interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas.

Nesse sentido, sua identificação é meio de luta para romper com a justaposição identitária. “A interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política” (HIRATA, 2014, p. 69).

Alteridade: o despertar da identidade

A imersão na cultura racista do Brasil afeta os sujeitos que se formam nesta sociedade e, por sua vez, a reproduzem, em um ciclo formativo desigual, como já foi dito. Logo, o sujeito negro membro e fruto desta sociedade, também está em posição de discriminação, tanto de si quanto do outro.

Em relação à minha experiência, percebo que muitas foram as implicações de cunho racista que carreguei por muitos e muitos anos: gostos que se moldaram a partir da estrutura cultural, uma não aceitação do meu corpo, sem falar em frases e julgamentos que se formavam frente a outro negro, uma autocobrança para ser a melhor e o constante sentimento de não pertencimento nos grupos de maioria branca, entre muitas outras situações de inferioridade.

Todavia, as diferenças se manifestam de maneira espontânea em todos os campos da vida, e o estranhamento a partir delas provoca o ir além das representações superficiais. A partir das vivências subjetivas constrói-se a experiência na relação com o *outro*, a partir da noção de *alteridade*. O conceito é entendido pelo viés da antropologia que concebe as relações e as diferenças, fonte de constituição do “eu” (GUSMÃO, 1999).

Quando comecei a trabalhar, aos 16 anos, alternava os turnos de atividades vivenciando a duplicidade “trabalho e estudo”. No período matutino, eu era aluna do Ensino Médio e, no vespertino, em uma escola da rede particular, eu era monitora na Educação Infantil. O perfil de crianças brancas de classe média alta e suas famílias de certo prestígio social na cidade me provocaram um estranhamento quanto às vivências marcadas pelo privilégio.

Por outro lado, a Escola Estadual onde estudava atendia jovens de toda a cidade, era de estilo tradicional, com ensalamento organizado conforme o desempenho dos alunos. Exemplo da *meritocracia* dominante, as primeiras turmas tinham o prestígio dos “bons alunos”, enquanto as últimas, vivenciavam um verdadeiro sacrifício para continuar. Os professores carregavam verdadeira aversão às salas “piores”, e o descrédito por meio de falas e metodologias diferenciadas era uma realidade.

O mais interessante estava na representação socioeconômica da cidade sobre o contexto escolar. A maioria das/os alunas/os das ditas “piores salas” era parda ou preta, enquanto as “melhores turmas” eram formadas por uma maioria branca. Apesar disso, eu lá estava, acreditando que teria feito por “merecer aquele lugar” de privilégio, entre os brancos. Vale ressaltar que a ideologia meritocrática igualmente se esbarra na concepção racista, conforme Silvio Almeida (2018, p. 63): “[...] no contexto brasileiro o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos com a desigualdade racial”.

Mais tarde, ao optar pela Pedagogia, a escolha foi carregada de significados, já que envolvia elementos importantes a serem considerados. Primeiro, havia um incômodo provocado pela discrepância entre os espaços de diferentes classes sociais. Se por um lado, as crianças brancas eram tão desenvolvidas e tinham as melhores oportunidades, por outro, adolescentes sentiam na “pele” o peso de não terem essas oportunidades. Eu constatava não ter espaço visível para negros e negras como havia para brancos e brancas.

Quanto mais o contexto se apresentava, mais tornava a escolha de curso concreta e eu me questionava: como proporcionar às crianças negras um ensino que também reflita sobre a maneira de se perceberem? Como tornar-me uma professora que seja *próxima*? Como contribuir para um processo de ação frente às violências raciais? E, principalmente, qual deveria ser meu papel? As perguntas não foram respondidas rapidamente, mas me instigaram a uma busca por um espaço racial que não me percebia.

Ao passar a me identificar em uma posição que necessitava de ação, senti como um caminho o processo de transição capilar para assumir o cabelo afro, que representou um esforço enorme para romper com as amarras culturais, das quais eu havia me constituído. “O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais” (GOMES, 2012, p. 8).

O processo não foi nem de longe fácil. Recordo que esta dificuldade representativa estava no corpo negro e na forma que ele era visto na sociedade. O que é sentimento compartilhado por demais relatos de mulheres negras (RAMOS, 2019; KILOMBA, 2019), e outras, incorporamos a fala de Bell Hooks (2003):

A maioria de nós não foi criada em ambientes nos quais aprendêssemos a considerar o nosso cabelo como sensual, ou bonito, em um estado não processado. Muitas de nós falamos de situações nas quais pessoas brancas pedem para tocar o nosso cabelo natural e demonstram grande surpresa quando percebem que a textura é suave ou agradável ao toque (HOOKS, 2003, p. 4).

A vergonha e o sentimento de inferioridade frente aos grupos não negros ainda permanecia. Sentia a necessidade de destacar minha inteligência para me sentir confortável. E, talvez por isso, não entendi a importância do meu direito às cotas raciais. Ainda tinha ideias muito opostas às políticas afirmativas⁵, uma vez que acreditava ser uma medida de desvalorização; fiz questão de concorrer em ampla concorrência. Em 2015, apesar do tempo curto para os estudos e falta de cursos preparatórios, fui aprovada em 7º lugar no vestibular. Comecei o curso de Pedagogia em 2016. E foi no universo acadêmico que minha trajetória de vida pessoal e profissional teve transformações profundas.

Identifico essas experiências alteritárias logo no início, no cotidiano que se engendrava no cenário universitário. No universo acadêmico, não tive problemas com o *racismo direto*, porém deparei-me com uma realidade gritante, sobre a representação negra nas turmas. Em minha sala, inicialmente com 35 alunos, cinco eram negros – incluindo a mim – e cinco pardos, para uma grande maioria branca.

Já usava meus cabelos afro e desfrutava deste ato como uma representação de alguém muito mais assumida do que de fato era. O cabelo era um modo de destaque, juntamente com todo o esforço para ser inteligente e acompanhar os conteúdos. E diferentemente do Ensino Médio, a faculdade exigia uma exposição muito maior, ao perceber o outro no desenvolvimento do próprio ensino.

Tal processo indica a construção da identidade não de um modo estanque ou fixo, mas como um constante movimento desenvolvido ao longo da vida e a partir das experiências possibilitadas. Stuart Hall (2006) define a identidade como algo formado, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, permanecendo incompleta, "em processo", sempre "sendo formada".

A universidade provoca e instiga, de forma mais profunda do que a escola. Todavia, eu ainda não havia alcançado a dimensão étnico-racial. Nilma Lino Gomes (2003b) salienta que

[...] o processo de construção da identidade negra é muito mais complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/ aceitação/ ressignificação do ser negro (GOMES, 2003b, p. 178).

Diante disso, apesar das instâncias se encontrarem, há diferenças no âmbito da identidade negra quando apontamos uma construção de identidade. Existe uma especificidade da experiência racista e

⁵ A Lei de Cotas nº 12.711/2012, sancionada no referido ano, reserva 50% das vagas para estudantes de escola pública, abrangendo estudantes de baixa renda e o aspecto racial. Ela faz parte das ações afirmativas que podem ser entendidas como “[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, p. 4)”.

machista que não pode ser dissociada das ideologias estruturantes da sociedade, mas principalmente a partir dela e de seu reconhecimento no contexto de superação das mesmas.

A formação docente frente à construção identitária

Ao tratar da formação docente como ponte para a construção identitária, recorreremos a Jorge Larrosa Bondia, e sua discussão voltada ao valor da experiência e do sujeito que a possibilita.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 19).

As palavras do autor soam poéticas ao colocar a experiência como um espaço ativo em nossa trajetória, que nos tocando nos ensina, e nos permite relacionar-se a partir dela, expondo como a formação docente afetou a minha formação de identidade racial.

Cabe ressaltar que o contexto no qual me insiro no espaço acadêmico é pautado pela noção de *Multiculturalismo* que refere-se “[...] às intensas mudanças demográficas e culturais [...] decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais” (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 7). Assim, *Educação e Cultura (s)* tornam-se a base da temática das relações étnico-raciais no contexto educativo, uma vez que promovem espaço das vivências plurais e das especificidades das diferentes etnias – no caso, da etnia negra. Sem perder de vista o sentido de luta contra o *racismo* que está incutido nestas ações, conforme a legislação (BRASIL, 2003).

No curso de Pedagogia, as disciplinas Fundamentos para a Diversidade e História da África me iniciaram na compreensão da educação da/para as diferenças, revelando como eu ainda via a África de maneira equivocada, baseada ao pensamento do senso comum. Além disso, a partir de 2017, como voluntária e, depois, como bolsista, integrei as equipes de pesquisa e de extensão, o que nitidamente foi um grande marco na minha trajetória, quando as relações étnico-raciais passaram a ser compreendidas cientificamente.

Em 2018, com o projeto “Filosofia Africana: valores civilizatórios para uma educação antirracista”,

foram incorporados às discussões já realizadas, os fundamentos da Filosofia Africana e sua contribuição para a formação de professores. Quanto mais eu pesquisava e me aproximava da África, mais consciência sobre o racismo eu tinha. Revisitei inúmeros momentos nos quais fui instrumento de reprodução cultural racista, mesmo sendo negra. Compreendi a estrutura que regia nossas relações, passando a questionar intimamente minha formação cultural e suas contradições.

Cada vez mais, a necessidade de compartilhar informações sobre o racismo, suas consequências e a valorização étnico-racial, ultrapassava os limites da Universidade. Os espaços como rodas de conversa, grupos de jovens e o próprio contexto escolar, se tornaram propícios para levantar questões e fazer intervenções cotidianas, buscando desnaturalizar as ações racistas.

Fui me percebendo militante e consciente para a luta antirracista. Cada vez mais me sentia negra, sem ressalvas, e não reduzida aos fenótipos, tanto nas esferas sociais e culturais. Crianças negras e brancas me incentivam a continuar, ora por um reconhecimento, ora pela admiração. São as meninas negras que acham interessante o uso dos lenços, ou o estilo do cabelo para cima, ou os brincos grandes. A “[...] identidade está profundamente envolvida no processo de representação” (HALL, 2006, p. 71) e entendemos que sobretudo na infância negra, tal representação deve alcançar a realidade.

Por outro lado, um novo olhar do *outro*, também foi um movimento de aproximação e trocas. Uma menina branca de longos cabelos loiros, de 3 anos, quando viu meus cabelos soltos, se aproximou encantada enquanto colocava as mãos, dizia: “Cabelo tóim tóim!”. Um dia, adentrou pela sala muito feliz, com olhos satisfeitos, seus cabelos longos tinham leves ondas. “Eu vim de cabelo tóim tóim igual ao seu!”⁶. Eu sorri com tamanha manifestação de admiração. “Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003a, p. 81).

Identidade negra: reconhecimento de si e do mundo

O reconhecimento racial não está dicotomizado da instância gênero. “[...] ao discutirmos sobre as relações raciais e de gênero presentes na vida de professores/professoras, alunos/alunas negros/as e brancos/as [...] rompemos [...] com o discurso homogeneizante que paira sobre a escola [...]” (GOMES,

⁶ Cabe ressaltar que nesta faixa etária, a criança tem os jogos simbólicos - incluindo a imitação - no processo de seu desenvolvimento. Assim, ela faz a relação entre o “eu” e o “outro”, percebendo suas diferenças e as suas representações (BISSOLI, 2014).

1999, p. 8).

A partir da militância feminina negra, promovi um espaço universitário de diálogo em associação com colegas negras. No grupo *Negra? Eu?!*, discute-se sobre a identidade, a beleza e a representatividade negra, além dos fatos e situações cotidianas da pessoa negra. Não éramos muitas, mas considerar-se “negra” é um processo complexo que afeta o sentimento de pertencimento, inclusive no campo acadêmico. Por isso, a cada encontro, as dimensões individuais e coletivas foram construídas ou reconfiguradas pelas narrativas, que mais uma vez se faziam presentes.

Compartilhamos dois relatos muito marcantes a fim de provocar uma reflexão sobre a experiência do grupo. Um, pelo impacto do racismo e, sobretudo da discriminação, apresentado de forma doída e conhecida: “Quando eu era criança e tinha um cabelo comprido, eu estava perto do muro, e a menina gritou lá de cima ‘ei, cabelo de pixaim’, e quando eu olhei ela jogou fogo no meu cabelo. Queria ver meu cabelo sair faísca igual Bombril” (Participante 1). Havia dor naquela fala, e também em nós que a ouvíamos.

O outro, mais feliz, inspirava a todas por meio da possibilidade: “A minha mãe me ensinou que eu sou muito mais que um cabelo... Então não ligo se estou de trança, com black, raspado... não faz diferença!” (Participante 2). O depoimento me comoveu muito, pois demonstrou confiança e valorização negra, oferecido pela família negra, em especial pela mãe negra, que possibilitou uma infância fortalecida que refletiu em uma identidade adulta igualmente forte.

O estranhamento, as experiências, os encontros e os inúmeros espaços de diálogos que participei, me fortaleceram pessoal, profissional e socialmente. A temática das relações étnico-raciais já não se trata de um objeto de estudo, mas constitui-se uma base para reflexões e discussões que impulsionam a minha construção identitária negra.

Considerações finais

Ao final desse conjunto de narrativas autobiográficas e também de suas análises e articulações com demais vozes de outras mulheres negras – advindas da experiência real e também da relação com autoras –, percebemos a construção identitária racial como um processo complexo e de muitas nuances, cheia de *nós* étnico-raciais. Embora seja um processo que obviamente diz sobre mim (referimo-nos a uma das autoras do texto), está conectado a muitas outras mulheres negras, a partir das semelhanças das experiências, no compartilhamento de dores e também na força das superações. “Todo o processo

alcança um estado de descolonização; isto é, internamente, não se existe mais como a/o “Outra/o”, mas como o eu. Somos eu, somos sujeito, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e a autoridade da nossa própria realidade” (KILOMBA, 2019, p. 238).

A educação, sobretudo, na busca da perspectiva antirracista, deve partir dos preceitos legais, e na defesa das multiplicidades das expressões étnico-raciais, a fim de alcançar a construção de uma sociedade justa e igualitária. E nesse sentido, os sujeitos envolvidos nesta dimensão, com foco na docência, igualmente são convocados ao debate.

Ao fim destas páginas, nas quais apresentamos o processo de formação da identidade racial, refletimos sobre a trajetória de formação identitária negra em articulação com as experiências vivenciadas. Identificamos que estas, quando visibilizadas, dão espaço para ressignificação. À medida que deixa de ser oprimida, tal narrativa assume posicionamento político e reflete no campo das ações, promovendo movimentos individuais e coletivos. Assim, enquanto mulher, negra e professora, meu fazer é afetado em sua totalidade. Ao “tornar-me negra”, criei um movimento duplo de transformação, pois agrega o posicionamento político da/na vida.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AVANZI, Maria Rita; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de Biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, jun. 2015.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 1, p. 46-63, jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1989, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2020.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC / Rio / 005. ago. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **A urgência da “interseccionalidade”**. Conferência oficial do TEDWoman, 2016. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/kimberlecrenshawtheurgencyofintersectionality?language=pt-br>. Acesso em: 27 set. 2020.

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecília Cortez Costa. **Identidade negra entre exclusão e liberdade**. Instituto de Estudos Brasileiros, n. 63, p. 103-120, abr./2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742016000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2020.

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

FURLANI, Jimena. Pressupostos teóricos e políticos de uma educação sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós- crítico. *In: Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 58-120.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2003. Universidade de São Paulo, v. 3, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012. Acesso em: 25 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.**, 2002, n. 21, pp. 40-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 25 set. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005. Acesso em: 20 set. 2020.

HOOKS, Bell. **Alisando o meu cabelo**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 25 set. 2020.

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

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002, p. 20-28.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 25 set. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, 2004.

RAMOS, Andreia Teixeira. Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero. **Travessia**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 15-34, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOARES, Lucineide. SILVA, Santuza. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: SILVA, Santuza; PRAXEDES, Vanda (Orgs). **Educação e relações étnico-raciais**: desafios, limites e possibilidades. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 20-35

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 88. (Coleção Tendências, v. 4).