

Questões de gênero e raça na educação pelos olhos de mulheres negras da Rede de Mulheres Negras do Paraná

Resumo

A Rede de Mulheres Negras do Paraná é uma organização sem fins lucrativos, autônoma e independente, fundada em 2006 para conferir visibilidade, garantir demandas da população negra do Paraná, reivindicar e ampliar a implementação de políticas públicas para mulheres negras, que realiza projetos nas áreas de educação, cultura, saúde, promoção e defesa dos direitos humanos, geração de trabalho e renda, valorização da identidade de gênero, sexualidade e raça/etnia. Essas questões serão mobilizadas no presente artigo por meio de entrevistas narrativas com dez de suas integrantes. Neste sentido, o artigo, de abordagem qualitativa, objetiva perceber a influência de processos educativos para a formação das mulheres negras militantes a partir da perspectiva de integrantes da Rede de Mulheres Negras do Paraná (RMN-PR). Teoricamente, filiou-se a estudos e pesquisas que abordam as temáticas de gênero e raça em uma perspectiva de aspiração interseccional. Os discursos das integrantes da RMN-PR apontam para escolas que têm a possibilidade de acolher, e o fazem em algumas situações, mas repetidas vezes negligenciam, subalternizam e discriminam esses sujeitos, em processos de coerção rotineiros. Há a possibilidade, entretanto, de uma educação de luta e resistência a partir do conhecimento experiencial de suas mães, além da potencialidade de acolhimento através da RMN-PR, transformando os ambientes escolar e familiar.

Palavras-chave: mulheres negras; relações étnico-raciais; relações de gênero; processos educativos; Rede de Mulheres Negras do Paraná.

Fernanda Dartora Musha

Universidade Federal do Paraná –
UFPR – Curitiba/PR – Brasil
fernanda.musha@gmail.com

Elenilton Vieira Godoy

Universidade Federal do Paraná –
UFPR – Curitiba/PR – Brasil
elenilton@ufpr.br

Para citar este artigo:

MUSHA, Fernanda Dartora; GODOY, Elenilton Vieira. Questões de gênero e raça na educação pelos olhos de mulheres negras da Rede de Mulheres Negras do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 452-485, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024452

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024452>

Issues of gender and race in education through the eyes of black women

Abstract

The Rede de Mulheres Negras do Paraná is a non-profit, autonomous and independent organization, founded in 2006 to provide visibility, guarantee the demands of the black population of Paraná, claim and expand the implementation of public policies for black women, that carries out projects in the areas of education, culture, health, promotion and defense of human rights, generation of work and income, appreciation of gender identity, sexuality and race/ethnicity. Those matters will be mobilized in this article through narrative interviews with ten of its members. In this sense, the article, with a qualitative approach, aims to perceive the influence of educational processes on the development of militant black women from the perspective of members of the Rede de Mulheres Negras do Paraná (RMN-PR). Theoretically, this paper joined studies that approach the themes of gender and race in an aspiration to an intersectional perspective. The speeches of members of RMN-PR pointed to a school that has the possibility of sheltering, and does so in some situations, but repeatedly neglects, subordinates and discriminates against these subjects, in routine processes of coercion. There is a possibility, however, of an education based on their mothers's experiential knowledge to fight and resist, in addition to the potential for sheltering through RMN-PR, transforming school and family environments.

Keywords: black women; ethnic-racial relations; gender relations; educational processes; Rede de Mulheres Negras do Paraná.

Cuestiones de género y raza en la educación a través de los ojos de las mujeres negras

Resumen

La Rede de Mulheres Negras do Paraná es una organización sin fines de lucro, autónoma e independiente, fundada en 2006 para dar visibilidad, garantizar las demandas de la población negra de Paraná, reclamar y ampliar la implementación de políticas públicas para las mujeres negras, que realiza proyectos en las áreas de educación, cultura, salud, promoción y defensa de los derechos humanos, generación de empleo y renta, la valoración de la identidad de género, la sexualidad y la raza/etnia. Esas cuestiones serán movilizadas en este artículo a través de entrevistas narrativas con diez de sus integrantes. En este sentido, el artículo, con un enfoque cualitativo, objetiva comprender la influencia de los procesos educativos para la formación de mujeres negras militantes en la perspectiva de las integrantes de la Rede de Mulheres Negras do Paraná (RMN-PR). Teóricamente, se integró estudios e investigaciones que abordan cuestiones de género y raza desde una perspectiva de aspiración interseccional. Los discursos de los integrantes de la RMN-PR apuntan a escuelas que tienen la posibilidad de acoger, y lo hacen en algunas situaciones, pero reiteradamente desatienden, subordinan y discriminan a estos sujetos, en procesos rutinarios de coerción. Existe, sin embargo, la posibilidad de una educación de lucha y resistencia a partir del saber vivencial de sus madres, además de la potencialidad de acogida a través de la RMN-PR, transformando los ambientes escolar y familiar.

Palabras clave: mujeres negras; relaciones étnico-raciales; relaciones de género; procesos educativos; Rede de Mulheres Negras do Paraná.

1 Introdução

Este artigo é baseado na dissertação de mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo autor, intitulada *Perspectivas invisibilizadas: as questões de gênero e raça na educação pelos olhos de mulheres negras*¹. Ela foi realizada a partir da parceria com 10 mulheres negras integrantes da Rede de Mulheres Negras do Paraná (RMN-PR), pensando questões de gênero e raça na educação. Para dar continuidade a este artigo, consideramos a necessidade de marcar nosso *lócus* de enunciação²: a primeira autora é uma mulher amarela de classe média-alta, acadêmica com interesse em estudos étnico-raciais, de gênero e culturais, e aspiração decolonial e interseccional, e o segundo autor é um homem negro de classe média, docente-pesquisador com interesse em estudos étnico-raciais, de gênero, culturais, curriculares, decoloniais, interseccionais. Enquanto mulher asiático-brasileira e homem negro, entendemos que nosso papel como aliada e aliado da luta antirracista negra é, entre outros pontos, movimentar esse debate também dentro da universidade em departamentos alinhados ou não ao debate, principalmente, pensando em nosso lugar no espaço universitário, nos cursos de formação de professores e professoras.

No decorrer da pesquisa, tivemos a oportunidade de trabalhar em colaboração com a RMN-PR, uma organização fundada em 2006, sem fins lucrativos, autônoma e independente. A organização busca conferir visibilidade e garantir demandas da população negra no Paraná, reivindicando e ampliando a implementação de políticas públicas para mulheres negras. Ainda, visa ao empoderamento das mulheres negras em âmbito estadual e nacional, em uma luta contra racismo, sexismo, opressão de classe, lesbofobia e todas as formas de discriminação. Assim, a RMN-PR conta com projetos em diversas áreas – educação, cultura, saúde, promoção e defesa dos direitos humanos, geração de trabalho e renda, valorização da identidade de gênero, sexualidade e raça/etnia –, e possui integrantes advindas de todo o país.

¹ Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76108>>.

² Por *lócus* de enunciação, de acordo com Ramón Grosfoguel, citado por Eduardo Restrepo e Axel Rojas, entende-se “[...] la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel, 2006, p. 22 *apud* RESTREPO; ROJAS, 2010, p.141).

Em uma luta para (re)existir, (in)surgir e (re)viver³, mulheres negras participam corriqueiramente de processos contra-hegemônicos. Nesse sentido, o Movimento de Mulheres Negras (MMN) é um grande aliado nesse processo, (re)educando a população como um todo sobre questões subalternizadas e dando respaldo às mulheres negras militantes em diversas áreas de suas vidas. Nesse sentido, a RMN-PR, como parte desse movimento, é um grande exemplo disso.

Reafirmando a não neutralidade dos processos educativos, com possibilidade de acolher, mas também de coagir, buscamos compreender o ambiente educacional formal e informal. A educação é vista aqui como sendo fundamental para que seja desenvolvida (ou não seja desenvolvida) consciência crítica, essencial para o empoderamento individual e também coletivo, como defendem Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). Esse entendimento ampara a possibilidade de uma prática docente consciente quando se trata de questões étnico-raciais e de gênero. Para isso, o trabalho da RMN-PR é de grande valia no movimento de constante vigilância e luta pelos direitos das mulheres negras.

Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: de que forma as mulheres negras da Rede de Mulheres Negras do Paraná percebem a influência dos processos educativos em relação a gênero e raça em suas formações como mulheres negras militantes? Cabe ressaltar que consideramos processos educativos no âmbito da educação formal, não formal e informal, isto é, tanto processos escolares, como processos que se dão em outros contextos, como na própria RMN-PR, em movimentos sociais diversos, na família, no trabalho, entre outros. A hipótese foi de que os processos educativos em relação a gênero e raça podem influenciar (positiva ou negativamente) na formação das mulheres negras militantes da RMN-PR. Nesse contexto, consideramos como processo educativo também a ausência de discussões e atividades que abordem as questões de gênero e raça, além de outras questões subalternizadas, para além da repressão explícita de grupos subalternizados.

O objeto da pesquisa foi o conjunto de narrativas das integrantes da RMN-PR obtidas a partir de entrevistas individuais com enfoque em gênero e raça. As entrevistas versaram sobre educação básica, formação acadêmica, experiência profissional, vivências

³ Ver WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

no movimento de mulheres negras e outros movimentos sociais, além de outras experiências que consideraram relevantes no contexto. Com isso, o objetivo geral deste trabalho foi perceber a influência de processos educativos para a formação das mulheres negras militantes a partir da perspectiva de integrantes da Rede de Mulheres Negras do Paraná, e como objetivos específicos:

- Identificar processos de subalternização e resistência em relação a gênero e raça na educação formal, não formal e informal a partir da perspectiva de integrantes da RMN-PR;

- Identificar processos educativos que marcaram a formação das integrantes da RMN-PR como mulheres negras militantes;

- Identificar o discurso e os sentidos produzidos pelas integrantes da RMN-PR quando narram suas histórias.

Nesse sentido, as narrativas são uma forma de ouvir as vozes das mulheres negras em suas trajetórias de resistência, salientando questionamentos acerca da opressão hegemônica em diversos setores de suas vidas.

Faz-se relevante, no contexto desta pesquisa, evidenciar o que estamos entendendo por raça e gênero. Raça, para Nilma Lino Gomes (2005), Kabengele Munanga (Penesb, 2013), Aníbal Quijano (2005) e Edward Telles (2012), é um conceito sem valor biológico e, nesse sentido inoperante, é um construto sociopolítico que representa a experiência de dominação colonial; o conceito pode, entretanto, ser utilizado como em alguns espaços acadêmicos e de militância, considerando sua dimensão social e política.

Similarmente, de acordo com Oyèrónké Oyěwùmí (2018), entendemos gênero como uma construção sociocultural que não deve ser tido como valor nominal, em que suas categorias servem à exploração de pessoas e estratificação da sociedade e emergem na era da modernidade, marcada pela colonização europeia ao redor do mundo. Além disso, considera-se que “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (Gomes, 2005, p. 50).

Teoricamente, a pesquisa se inscreveu no campo de estudos étnico-raciais e de gênero, com aspiração interseccional. A metodologia escolhida foi qualitativa, a partir da narrativa feita com as entrevistas e elementos da análise de discurso de Eni P. Orlandi

(2003; 2017) para este material. A seguir, apresentamos o referencial teórico em que nos baseamos para esta pesquisa, com destaque para Nilma Lino Gomes (2019) e Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) para pensar o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres Negras, a interseccionalidade e a identidade. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico percorrido, com ponderações sobre o processo de entrevistas, narrativas e análise de discurso, e então apresentamos a análise realizada, com uma pequena seleção de trechos para discussão. Por fim, apresentamos as considerações finais do artigo, avaliando o que foi possível nesta pesquisa e reconhecendo suas limitações.

2 Referencial teórico

Neste trabalho, olha-se para o Movimento Negro Brasileiro como sujeito político que constrói projetos educativos voltados ao reconhecimento da história, cultura e saberes da população negra com potencialidade emancipatória (Gomes, 2019). Nessa sistematização e produção de saberes emancipatórios, Gomes (2019) afirma o movimento como educador, responsável pelas discussões acerca das questões étnico-raciais adentrarem o ambiente acadêmico e também pela acessibilidade que se tem de saberes em relação à temática racial para a população negra para além da academia. Ainda, a autora destaca a importância do movimento para o debate social, político, acadêmico e jurídico sobre ações afirmativas, e na inclusão da corporeidade e arte da comunidade negra no campo da representatividade, estética e beleza.

O Movimento Negro aventa debates acerca de questões étnico-raciais que saem da militância e da discussão política e passam a fazer parte do imaginário nacional, com a potencialidade de desenvolver subjetividades desestabilizadoras com caráter subversivo, saindo do conformismo (Gomes, 2019). O movimento de mulheres negras, para Gomes (2019), tem destaque especial, pois reeduca pessoas brancas, negras e de outras identificações étnico-raciais, mulheres e homens, e ainda a si mesmas. A respeito do Movimento Negro Educador, Gomes (2019) comenta:

Reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto educativo emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo da sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas na trajetória dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas

de geração em geração como herança, cultura e resistência. O projeto educativo emancipatório do Movimento Negro, do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém, ele não se reduz à educação formal. Ele visa a educação como processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas (Gomes, 2019, p. 108-109).

Durante a ditadura militar no Brasil, em contrapartida à difusão do discurso nacional de democracia racial e o apagamento da categoria política de raça, tem-se ativistas feministas negras emergindo no cenário brasileiro (Collins; Bilge, 2021). Nesse contexto, o Manifesto das Mulheres Negras, apresentado no Congresso das Mulheres Brasileiras em 1975, evidenciou o fato de que, na família, no trabalho e na economia, a vida de mulheres negras é moldada por gênero, raça e sexualidade (Collins; Bilge, 2021).

No fim da década de 1980, com a volta da democracia, abriu-se espaço político para a população negra e para as mulheres; os movimentos negro e de mulheres, contudo, não representavam mulheres negras e suas reivindicações: o movimento de mulheres contava com lideranças de classe alta e brancas, e o movimento negro estava focado na reivindicação de uma identidade política negra coletiva, reconhecendo a discriminação racial que esse grupo de pessoas sofria (Collins; Bilge, 2021). Para Lélia Gonzalez (2020), a exclusão das mulheres negras do movimento de mulheres no Brasil é evidenciada em textos e discursos que não levam em consideração a opressão racial, ainda que abordem as relações de dominação às quais as mulheres estão submetidas. Dessa forma,

A nosso ver, as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também são internalizadas por um setor que, também discriminado, não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os mecanismos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial (Gonzalez, 2020)⁴

Ambos os movimentos negro e feminista, e outros movimentos sociais, como o da classe trabalhadora, não abarcavam as experiências específicas das mulheres negras

⁴ Posição 945.

brasileiras, e assim elas criaram seu próprio movimento, com uma identidade coletiva embasada em experiências correlatas de marginalização, dominação e exploração (Collins; Bilge, 2021).

Para Lélia Gonzalez (2020),

Em termos de Movimento Negro Unificado, a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância, uma vez que, compreendendo que o combate ao racismo é prioritário, ela não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros. Na verdade, o trabalho que vem desenvolvendo, seja nas discussões prático-teóricas, seja nas favelas, periferias ou prisões, com crianças, adolescentes ou adultos, dá a medida de sua crescente conscientização política (Gonzalez, 2020:998)⁵.

Gonzalez (2020) destaca a abrangência do trabalho de mulheres negras no Movimento Negro, que vai além de discussões prático-teóricas, e ainda enfatiza o alinhamento que as mulheres negras fazem no movimento de combate ao racismo e feminismo.

Há, no Brasil, um racismo que se configura de maneira distinta de acordo com gênero, com uma desvalorização da condição de mulheres negras marcada pelo histórico escravocrata do país (Collins, 2018). As relações interseccionais de poder em relação a gênero, sexualidade e raça são marcadas, para além do mito da democracia racial, pela escravidão, colonialismo e ditadura no contexto brasileiro (Collins; Bilge, 2021).

A partir da música, literatura, conversas e comportamentos do dia a dia, e mais adiante da educação superior e da comunicação social, mulheres negras afro-americanas encontram um lugar de ativismo e de formação de seus conhecimentos com o pensamento feminista negro (Collins, 2018). A autora enfatiza o papel das mulheres negras como agentes de conhecimento da realidade de suas vidas, e é a partir dessa compreensão que colocamos o protagonismo das falas de mulheres negras nesta pesquisa.

Na pesquisa de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), mulheres negras militantes do Sul do Brasil abordam o enfrentamento constante a discriminações e a

⁵ Posição 998.

combatividade da mulher negra em resposta à pergunta proposta “o que é ser mulher negra, hoje?”. A autora comenta a opção de trabalhar com as palavras de mulheres negras, destacando seus papéis como agentes de conhecimento em posição de sujeito em vez de objeto, constituindo-se como vozes libertadas. Para Silva (1998), a fala dessas mulheres negras militantes é um ato significativo de atenção às discriminações enfrentadas, com uma determinação a romper com opressões sofridas em um dismantling progressivo da identidade que lhes foi imposta socialmente. Ela ainda ressalta, nas manifestações dessas mulheres, a autoimagem positiva, as reivindicações de luta e a invisibilidade ainda a ser superada.

A partir dos relatos, Silva (1998) aponta para a falta de acesso escolar a mulheres negras e a acentuada escolha pelo magistério para boa parte da pequena parcela que chega ao ensino superior. Ela relata que as relações entre mulheres negras e pessoas brancas parecem ser menos problemáticas entre professoras, por exemplo, do que nas áreas de medicina e engenharia (Silva, 1998), o que vai ao encontro das afirmações de Telles (2012) de que a mobilidade social dos negros é importante para as elites brancas desde que não ameace seu próprio status. Silva (1998) ainda comenta a falta de preparo de docentes para lidar com a questão racial na educação básica e explicita as condições biológicas e psicológicas pelas quais mulheres negras frequentemente passam, como a intensa sexualização e densas jornadas de trabalho.

Partindo de uma visão de identidades individuais como interseccionais e performativas, aplicadas de maneira distinta para os diferentes contextos sociais, entende-se a identidade como uma construção em que não há uma faceta que seja a primeira – são simultâneas (Collins; Bilge, 2021). Segundo as autoras, para a interseccionalidade, as identidades não opõem o indivíduo ao coletivo e são de extrema relevância para a consciência e comportamento político. As “identidades como estrategicamente essenciais; identidades como coalizões de fato; identidades e relações de poder interseccionais; e o potencial transformador das identidades” (Collins; Bilge, 2021)⁶ se relacionam com ideias centrais da interseccionalidade (desigualdade, justiça e contexto social e relacionalidade).

⁶ Posição 4662-4663.

Para a luta política de grupos subalternizados, Collins e Bilge (2021) destacam a mobilização das identidades como estrategicamente essencialistas, exemplificando com o trabalho do movimento de mulheres negras no Brasil na luta pela justiça social. Em meio a relações de **inclusão** excludentes, Gomes (2013) percebe a identidade negra como dinâmica, plural e politicamente unificadora, atravessada por questões de poder, culturais e subjetivas.

Afirmando a inseparabilidade das questões de raça e etnia, colonialidade e imperialismo, e sexualidade, Caterina Rea e Izzie Amâncio (2018) destacam, a partir da teoria *Queer of Color*, a necessidade da luta estratégica que considere a interdependência e complexidade das opressões em relação a gênero, raça e sexualidade. Essa interdependência traz urgência para a articulação de diferentes tipos de subalternidade em consonância, considerando que as vivências das mulheres negras entrevistadas corporificam essas intersecções. Para Collins e Bilge (2021), as categorias de raça, etnia, classe, gênero e orientação sexual, entre outras, operam em sobreposição nas relações de poder, e não como entidades distintas, com impacto em todos os aspectos do convívio social – este conceito, segundo as autoras, é a principal compreensão da interseccionalidade atualmente.

As relações de poder interseccionais produzem divisões sociais interconectadas no domínio estrutural do poder – a forma como as pessoas experienciam a sua convergência estrutural, cultural e disciplinar em suas vidas –, aparentando uma falsa igualdade de condições (Collins; Bilge, 2021). Para as autoras, raça, classe, gênero e outras categorias colocam pessoas em diferentes posições, e é a interseccionalidade que proporciona um arcabouço para explicar esse funcionamento. Nesse sentido, os movimentos sociais constituem uma resposta política às interseções de racismo, sexismo, exploração de classes e identidade nacional – como é o caso do movimento de mulheres negras do Brasil –, entre outros padrões de desigualdade social.

Esta pesquisa foi uma tentativa de produção de conhecimento que se atenta às histórias locais em seus complexos contextos, se afastando de teorias universalizantes genéricas que acabam por nublar diferenças, como defende Pedro Pereira (2012). Contando a história da travesti Cida, o autor afirma a violência que é retirar sujeitos de seu contexto, apagando suas subjetividades, formas de ser, agir e viver. Com as

entrevistas das integrantes da RMN-PR sobre si, a intencionalidade é de deixar a pesquisa se afetar por essas vivências, pelos corpos em suas diferenças narrando a si em seus próprios contextos.

A educação formal, de acordo com Collins e Bilge (2021), é um território fundamental para que as crianças aprendam a se integrar e a criticar as hierarquias sociais, ainda mais considerando que a desigualdade social está nas estruturas escolares, nos atributos culturais de estudantes e, indo além, em sua interação. Nesse sentido, a educação crítica⁷ e a interseccionalidade andam lado a lado, e, além disso, ambas atualmente se deparam com os desafios advindos do neoliberalismo e do populismo de extrema-direita (Collins; Bilge, 2021).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2016), através de instrumentos de homogeneização são fabricadas “diversidades” culturais, e o processo de significação que produz tais diversidades, como relação social, está conectado com relações de poder que fazem com a que a diferença seja avaliada negativamente quando se pensa o **não diferente**. A partir dos estudos culturais, pode-se pensar o currículo como campo cultural sujeito à disputa e interpretação, e nesse sentido a linguagem e o discurso se mostram de alta importância no processo de construção social do currículo, fortemente ligado à produção de identidades culturais e sociais (Silva, 2016).

Em uma sistematização de literatura de 1987 a 2002, acerca de discursos raciais na mídia (produção cultural de massa) brasileira, com foco em discursos referentes a pessoas negras e pessoas brancas, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Fúlvia Rosemberg (2010) apontam que a mídia, como produtora e reprodutora do discurso que coloca a superioridade branca como natural, confere sub-representação de pessoas negras – que quando representadas encontram-se dentro dos estereótipos de homem negro e mulher negra –, enquanto normatiza pessoas brancas e silencia desigualdades raciais. Os resultados de pesquisas sobre pessoas negras nos livros didáticos reiteram a sub-representação, com personagens coadjuvantes e restritos a determinados papéis, com a

⁷ Compreendemos, aqui, educação crítica a partir do contexto discutido por Collins e Bilge (2021), com base nos escritos de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019). Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: Herder and Herder, 1970 [ed. bras.: *Pedagogia do oprimido*. 69. ed., Rio de Janeiro, Paz & Terra, 2019].

omissão de seu contexto sociocultural e a normatização de pessoas brancas (Silva; Rosemberg, 2010).

3 Percurso metodológico

As entrevistas com as integrantes da RMN-PR foram realizadas a partir de elementos da história oral, sendo gravadas e, então, transcritas para depois serem textualizadas. As narrativas produzidas foram aprovadas por suas autoras em cada etapa do processo, com possibilidade de alteração, adição ou remoção de trechos.

As narrativas são um instrumento para significar os processos de inclusão e exclusão vivenciados pelas pessoas entrevistadas, bem como para constituir fontes históricas. De acordo com Sandra dos Santos Andrade (2014), a escola configura um dos locais de produção e nomeação do sujeito, fabricando também maneiras de se narrar como consequência de experiências e vivências do ambiente escolar. Ao narrar sua história, dá-se um sentido próprio ao que está sendo narrado e a si: é criada uma identidade. O conjunto de tais narrativas, como instância central, proporciona informações que possibilitam interpretar e reconhecer o que se vive no âmbito educacional (Andrade, 2014). Os significados atribuídos às narrativas se modificam quando são alterados o referencial teórico, a época, e as circunstâncias sociais e culturais; as narrativas são dessa forma, atravessadas pelas relações de poder.

Para Lucília de Almeida Neves Delgado (2003), a pessoa que interpreta a história vivida é influenciada, em seu trabalho como historiadora, pelo seu tempo, com representações e demandas específicas deste; ela modifica, dessa forma, o significado do que passou. Percorrendo a temporalidade de suas vidas através da memória como experiência e conhecimento, as integrantes da RMN-PR atuam em um fazer coletivo da História. Utilizam-se aqui três dos significados elencados por Delgado (2003) para memória:

- evocação do passado, através de reminiscências e lembranças;
- afirmação de identidades através do reconhecimento da pluralidade e da alteridade, que conformam a vida em fluxo contínuo;
- [...]
- manifestação de identidades – não unívocas, mas plurais, múltiplas e sempre atualizadas (Delgado, 2003, p. 9).

As narrativas produzidas com o registro oral, como fontes para construção de conhecimento histórico, configuram suportes das identidades coletivas (Delgado, 2003). Como grupo subalternizado em um sistema colonial-moderno, mulheres negras têm suas perspectivas invisibilizadas e suas vozes silenciadas. Isso se estende para a academia, segundo Grada Kilomba (2019, p. 42), “espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas *negras*”. Para Kilomba, a academia, em sua não neutralidade, não é apenas espaço de conhecimento, mas é espaço de violência, e é onde pessoas negras têm estado sem voz: “não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido” (Kilomba, 2019, p. 42). Nancy Alessio Magalhães (2002) ressalta a importância de

explicitar mais o que exprimem aqueles sujeitos que foram silenciados pela memória dominante, excluídos da cena histórica, escrita e visual, suas experiências, perspectivas, visões de mundo, sobretudo percepções de temas, problemas e questões, ainda enfrentados, não resolvidos no mundo de hoje (Magalhães, 2002, p. 60).

Assim, a colaboração das integrantes da RMN-PR para esta pesquisa traz à tona a memória excluída de mulheres negras ativistas, ocultadas pela memória dominante.

Em 2020, entramos em contato pela primeira vez com a Rede de Mulheres Negras do Paraná. Ao conhecer seu trabalho, compreendemos a relevância da organização para mulheres negras do Paraná e do Brasil e, assim, nos interessamos em realizar uma pesquisa voltada para as mulheres da RMN-PR. Conversamos com algumas membras da coordenação da organização e confirmamos a possibilidade de realizar entrevistas com algumas das afiliadas; com a confirmação, demos início aos processos da Plataforma Brasil para a apreciação ética do projeto, aprovado no início de 2021 pelo Comitê (CAAE: xxxxxxxx.2.0000.0102). Durante o processo, em conversas com membras da coordenação da RMN-PR, o projeto de pesquisa foi discutido e acordado que a própria coordenação da organização conversaria com as afiliadas sobre a pesquisa e faria a indicação de quem se disponibilizou a participar da pesquisa a partir do perfil definido – mulheres negras, maiores de idade e integrantes ativas da RMN-PR que manifestassem interesse e disponibilidade em participar do processo de entrevistas.

Foram indicadas dez integrantes da organização para a realização das entrevistas, número máximo estabelecido pela equipe de pesquisa considerando o tempo para a sua realização. Individualmente, agendaram-se as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma, tirando possíveis dúvidas a respeito do processo e da pesquisa em si. As entrevistas foram realizadas de maneira remota através da plataforma *online Jitsi meet*, com gravação gratuita, com início em abril de 2021, finalizando em julho de 2021. Todas as colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de uso de Voz, declarando-se cientes da gravação, e foram feitos registros de áudio para a realização das transcrições. Tanto as transcrições como as textualizações foram enviadas para as entrevistadas para aprovação, com a possibilidade de edição, remoção ou adição de trechos ao texto final.

O roteiro das entrevistas foi desenvolvido com inspiração no referencial teórico apresentado e foi dividido nas seções: sobre você; RMN-PR; questões de gênero e raça; escola e questões de gênero; escola e questões étnico-raciais; escola e militância; movimento feminista negro. Cada seção continha tópicos relacionados ao tema que a nomeia, e foram dispostos em um mapa construído de maneira gratuita na plataforma *miMind*. A entrevistada pôde escolher a ordem que desejava seguir, com o mínimo de interrupções possíveis por parte da entrevistadora com o objetivo de garantir liberdade para a entrevistada sobre o que queria compartilhar durante o processo em uma fala fluida e contínua.

Anteriormente à realização, foi explicado às colaboradoras desta pesquisa que a entrevista seria individual e anônima, e que, havendo algum indício de desconforto, a colaboradora poderia escolher dar continuidade à entrevista com outro tópico ou interrompê-la, decidindo se suas falas anteriores ao encerramento seriam excluídas ou não da pesquisa. Para preservar suas identidades, os nomes das colaboradoras foram trocados, e algumas informações que podem levar à identificação da entrevistada serão suprimidas. Para a transcrição integral e para a textualização, as colaboradoras foram informadas da possibilidade de alteração e exclusão de determinado comentário ou sua participação completa se assim desejassem, bem como a edição e inclusão de comentários conforme desejado pela colaboradora.

A leitura do material e o diálogo constante com as entrevistadas possibilitou a coleta de informações a fim de traçar o perfil das colaboradoras desta pesquisa com idade, profissão, formação, cidade de origem e ano que entrou para a RMN-PR. O grupo é composto por mulheres negras de 35 a 59 anos, em sua maioria de profissões da área da saúde e educação, com graduação e naturais do estado do Paraná. Quanto ao ano de ingresso na RMN-PR, o grupo varia entre mulheres que participaram da organização em seus anos iniciais (inclusive fazendo parte da fundação da Rede) e mulheres que adentraram a organização mais recentemente, a partir de 2014. A partir da repetida leitura das textualizações aprovadas, considerando o referencial teórico aqui explorado e a linha de pesquisa em que as pessoas autoras estão inseridas, foram estabelecidas categorias com temas recorrentes identificados no material, agrupando trechos de cada entrevista em **educação formal** – subdividida em **educação básica, graduação e pós-graduação** –, e **educação informal e não formal** – subdividida em trabalho, **religião, família, relacionamentos afetivos, RMN-PR e demais coletivos**.

Alguns trechos das textualizações não foram utilizados na pesquisa, reconhecendo a riqueza do material produzido, a limitação de páginas, de tempo e da categorização adotada; há, entretanto, a possibilidade para explorar o material produzido em pesquisas futuras. Os trechos referentes a cada tópico foram separados por entrevista, e é relevante notar que alguns tópicos não foram mencionados por algumas das entrevistadas, que discorreram livremente sobre suas experiências a partir do mapa mental supracitado e que alguns trechos poderiam ser classificados em dois ou mais tópicos, mas foi feita uma escolha do tópico julgado mais adequado para cada trecho de acordo com o assunto principal discorrido.

A análise de dados foi qualitativa, utilizando-se elementos da análise de discurso, tendo como referência Eni P. Orlandi (2017), a fim de articular o linguístico ao social e ao histórico. Considerando a tríade história, ideologia e linguagem, a análise de discurso, como disciplina de interpretação, percebe a heterogeneidade da língua e sua opacidade. Através do processo de análise discursiva, segundo Rita Catalina Aquino Caregnato e Regina Mutti (2006), buscam-se os sentidos pré-construídos no discurso, que refletem a memória coletiva constituída socialmente, sem pretender estabelecer o que é certo ou descobrir algo novo, mas fazer uma nova interpretação. Não será feito um julgamento do

discurso, mas uma releitura a fim de dar visibilidade ao sentido pretendido pelas participantes da pesquisa, integrantes da RMN-PR, sendo que o foco da análise é compreender como os textos dizem e interpretar o resultado dessa análise (Orlandi, 2017).

Aqui, interessa-nos pensar discursivamente sobre os silenciamentos de mulheres negras na educação básica e a resistência de mulheres negras militantes. Entende-se que o que é silenciado, isto é, o não dito, constitui também o sentido do que não é silenciado, do que é dito (Orlandi, 2003), e a memória, como espaço móvel de deslocamentos, desdobramentos, divisões, retomadas, contradiscursos, é também feita de esquecimentos, silêncios e silenciamentos (Orlandi, 2017). Ainda, para considerar discursivamente a resistência, é necessário “pensar um sujeito dividido, o assujeitamento nas formas históricas do capitalismo, a ideologia como um ritual com falhas, o Estado estruturado pela falha, e a formação social como algo que se constitui e se mantém continuamente.” (Orlandi, 2017, p. 233).

4 Análise

4.1 Nuvem de Palavras

Foi realizada uma Nuvem de Palavras a partir do *software* NVivo, com o objetivo de perceber as palavras mais frequentes nas falas das entrevistadas. Para isso, foram utilizados os tópicos e categorias da classificação dispostos em cada entrevista no NVivo, com as textualizações como material base. Foi feita uma limpeza a partir do que foi gerado pelo *software*, removendo palavras não significativas (pronomes, artigos, verbos de ligação).

Dessa forma, como mostra a Nuvem de Palavras (Figura 1), as palavras mais frequentes durante as entrevistas foram **mulheres** e **negras** – para Glória Anzaldúa (2009), uma reafirmação de suas identidades como forma de empoderamento estratégica, transformando adjetivos balizadores para visibilização e sobrevivência –, com **identidade** também em evidência na Nuvem de Palavras. Além destas, vale destacar na Nuvem a presença das palavras universidade/ graduação/ escola/ educação/ aula/ professora/ professor (temáticas relacionadas à educação formal, não formal e informal),

4.2 As entrevistas

4.2.1 Educação básica

Em relação à sua educação básica, Muriel relata a diferenciação feita dentro do espaço escolar:

Com a idade que eu estou, 58 anos, quase 59, e estudando tanto na Lapa no 1º grau e no 2º grau na Escola 8, com bolsa nos dois casos, na escola particular e na própria Federal, o que sempre me marcou na minha vida era ser praticamente a única negra na sala de aula. É óbvio que a gente é vista com olhos diferentes sempre, aquele olhar que te consome e que te vigia dos pés à cabeça, não só a roupa que você veste, mas o que fala, tudo (Muriel, 2021, informação verbal)⁸.

Para além de olhares, a violência se corporifica ainda de outras maneiras – o relato de Natália é marcado pelas palavras fortes que ouvia de colegas e de seus sobrinhos:

Na escola é que a gente tem dificuldades. Eu era chamada de cabelo bombril, macaquinha e por causa disso batia nas crianças – principalmente nos meninos –, aí eu assinava o dito **livro negro** da escola. As pedagogas ou as professoras não queriam saber muito a razão. A minha mãe era chamada na escola, voltávamos para casa, minha mãe ficava brava, me batia porque eu não deveria ter feito aquilo, mas eu sempre fazia. Eu já entendia que aquilo era uma violência e eu tinha que me defender. E me defendia por mim mesma porque a minha mãe também não entendia isso, não entendia o racismo. Eu apanhava e chorava na escola, apanhava e chorava em casa também por conta dessa incompreensão da minha mãe. [...] Eu queria ser branca por conta de tanta discriminação. Sofri na pele o racismo. Os meus sobrinhos me chamavam de preta. A mãe e a cunhada não ligavam, era **brincadeira de criança**. Nessa história de **brincadeira de criança**, eu sofri racismo desde criança por parte dos sobrinhos, mas não ligava. Comecei a ligar quando eu fui para a escola pública, aí eu batia, chorava, ficava brava, corria atrás dos piás e batia neles. Depois a gente vai crescendo e não pode bater, mas a gente responde de outras formas (Natália, 2021, informação verbal)⁹.

O relato ressalta a relativização de violências (psicológicas e verbais) e a punição por reagir a essas violências, por parte de docentes e familiares, como a mãe adotiva (uma mulher branca). Em face desse processo hostil de subalternização, Natália lembra a vontade de querer ser branca, mudar a si mesma – internalizando o mito da superioridade

⁸ Relato de Muriel. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

⁹ Relato de Natália. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

branca e negando a própria raça e cultura (Gonzalez, 2020), é o negar-se a si que Gomes (2005) afirma como meio para pessoas negras obterem aceitação.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) (Gomes, 2005, p. 43).

Esses atos de violência marcam a construção da identidade negra dessas mulheres, que enfrentam diversos estereótipos as rotulando desde a infância. É importante ressaltar que

[...] os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (Gomes, 2005, p. 54).

Esse estereótipo também é aventado por Sabrina, em um relato de quando tinha sete anos:

Na escola, na hora do recreio, ela cantou aquela música para mim – **Oh neguinha fedorenta, bate a bunda no cimento pra ganhar mil e quinhentos** –, e ficava o tempo todo cantando essa música para mim para fazer deboche junto aos outros alunos da escola. Me recordo o quanto isso me incomodava e entristecia, porém só vou me lembrar disso quando passei a fazer ativismo e conheci movimento negro em Curitiba porque enquanto morava na Lapa não tinha noção do racismo (Sabrina, 2021, informação verbal)¹⁰.

No trecho acima, Sabrina ainda comenta a mudança na interpretação desses acontecimentos a partir do momento em que conheceu o movimento negro e adquiriu a noção do que é racismo – ou seja, como Gomes (2019) ressalta, o movimento negro, em seu projeto educativo emancipatório, que realiza um processo de reeducação da pessoa negra sobre si mesma, suas vivências e seu lugar de direito na sociedade. O movimento negro, em sua potencialidade gigante, possibilita uma nova interpretação das memórias

¹⁰ Relato de Sabrina. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

das integrantes da RMN-PR, e isso aparece de forma recorrente a partir de afirmações da ausência de entendimento de determinada situação, que mais tarde passa a compreender como racismo.

Quando se falava de pessoas negras, Amanda afirma a abordagem depreciativa:

Na época, o estudo sobre negros e negras era falar da escravidão, como os negros e negras ficaram tanto tempo escravizados e tiveram processos de resistências frustradas, como lutas que a gente estuda – as revoluções Balaiada e Sabinada ¹¹–, tudo com derrota. A gente ouvia muito que o povo negro era um povo preguiçoso, que não soube enfrentar a escravização através da luta e aceitou passivo; que os indígenas foram os que resistiram, tanto que quase foram exterminados porque foram para a luta direta com os colonizadores, enquanto os negros e negras que vieram da África não tiveram essa mesma organização, não souberam resistir da mesma forma (Amanda, 2021, informação verbal)¹².

O discurso de Amanda aponta para a reprodução do conhecimento dominante na escola, reiterando estereótipos negativos sobre a população negra nas disciplinas e passando-se de conhecimento científico – assim como o racismo cientificizado das pesquisas eugenistas, em que a ciência ratificava a dominação racial (Telles, 2012). Ainda mais, ela aponta para os estereótipos da população afro-brasileira, fortificados por discursos da história oficial que afirmam passividade, aceitação da escravidão, incapacidade intelectual, sem a valorização da história de resistência e luta dos povos negros no Brasil (Gonzalez, 2020).

Em contrapartida, Gomes (2005) aponta a possibilidade de um trabalho na escola com práticas pedagógicas que se direcionam para a diversidade étnico-racial, e Nara Torrecilha Ferreira (2019, p. 493) considera que “a educação demonstra-se fundamental para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e regionais, indispensáveis para um verdadeiro Estado de direito democrático social”. Nesse sentido, a fala de Beatriz traz esperança:

¹¹ Revoltas populares no Maranhão e na Bahia, respectivamente, que ocorreram na era regencial do Brasil.

¹² Relato de Amanda. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

A minha construção da identidade, me tornar negra, veio depois. E a escola nesse momento foi importante, mas por ter professor consciente da importância da discussão e também por ter tido uma professora negra e militante. No primeiro ano do ensino médio, meu professor de sociologia e filosofia era o mesmo, e eu tinha me apaixonado pela filosofia e pela sociologia por essa questão de falar sobre temas próximos e olhar criticamente para o contexto social que estamos inseridos. Fiz no primeiro ano um trabalho sobre pobreza e desigualdade, apresentei e achei aquilo o máximo, tinha descoberto muitas coisas. No segundo ano, conheço a sociologia e tenho uma professora que fazia mestrado na UFPR e também fazia parte do movimento negro, da ACNAP (Associação Cultural de Negritude e Ação Popular. [...] no vídeo da lei 7.716, o que me veio à cabeça foi a questão racial, como a população negra vive no país, falei sobre racismo. Daí em diante sou outra pessoa, no sentido de pensar sobre isso, de problematizar. É nesse momento que conheço o movimento negro, através dessa minha professora de Sociologia. Ela me convida para os eventos, as palestras preparatórias para a conferência de Durban, na África do Sul em 2001, conferência mundial contra o racismo e outras formas de discriminação. O meu interesse se inicia nesse momento, com esse vídeo, pelo convite e com essas discussões, com as aulas dela (Beatriz, 2021, informação verbal)¹³.

Ela fala da possibilidade de acolhimento e valorização acerca das questões étnico-raciais, ressaltando o potencial da escola na formação positiva da identidade de mulheres negras, e relata o momento em que conhece o movimento negro, a partir da escola, e ressalta o impacto que isso tem em si. Esse momento marcou Beatriz, abrindo possibilidades para novas formas de conhecimento acerca de suas vivências, uma vez que “os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos” (Gomes, 2005, p. 39). Entrar em contato com o Movimento Negro já no ambiente escolar abre novos cenários a partir da potencialidade do movimento, e a trajetória de Beatriz é marcada por isso.

¹³ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

4.2.2 Família

As entrevistadas também comentaram o passado difícil de suas famílias, marcadas pela violência, pobreza e apagamento. Beatriz compartilha o histórico financeiro difícil, e afirma como isso a forçou a amadurecer precocemente, destacando como esse fato é comum para as famílias negras:

Passávamos por muitas dificuldades financeiras, meus pais sempre trabalharam, mas eram muitos filhos. Meu pai trabalha com a construção civil, hoje ainda faz pequenos serviços, e minha mãe sempre foi empregada doméstica, mas as gestações, o tempo com os filhos, fazia com que às vezes ela ficasse sem emprego, sem ter como ir trabalhar e isso deixava a gente em uma condição bem difícil. [...] Como a minha mãe sempre trabalhou, eu era aquela criança, aquela adolescente consciente de ajudar em casa e estudar sem a minha mãe pedir, exigir. Muito consciente da minha condição financeira, familiar, muito madura para a idade, isso é uma característica das famílias negras, dos jovens e das crianças negras, amadurece rápido (Beatriz, 2021, informação verbal)¹⁴.

Para Gonzalez (2020), a mulher negra no Brasil enfrenta muitas vezes uma dupla jornada, encarregada de serviços em sua casa (alimentação, limpeza) e trabalhando com a prestação de serviços domésticos ou outros trabalhos de servente. Beatriz descreve que cuidava do irmão quando ele era um bebê, citando seus afazeres da época e seus esforços para tomar conta da família, encarregando-se dos afazeres da casa e contribuindo com a renda familiar. De forma geral, as meninas cuidam das crianças mais novas, sendo que as crianças negras precisam trabalhar jovens por causa das condições em que vive a população negra (Gonzalez, 2020). Beatriz era responsável por seu irmão ainda bebê após a escola, e começou a trabalhar com 15 anos, ajudando em casa também financeiramente.

Além disso, Beatriz comenta a falta de acesso a condições dignas na época “para comprar o uniforme, roupa, calçado, uma blusa mais agasalhada para ir para a escola de manhã porque às vezes estava frio” (Beatriz, 2021, informação verbal)¹⁵, levantando mais um obstáculo imposto em sua vida escolar. O acesso à educação, de acordo com Ferreira (2019; 2019 *apud* IPEA, 2015), é parâmetro que vai de encontro ao mito da democracia

¹⁴ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

¹⁵ Relato de Muriel. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

racial brasileira, com diferenças entre pessoas brancas e negras de acordo com o nível de ensino (quanto mais alto o nível, mais pessoas brancas). Ainda, uma quantidade maior de pessoas negras com defasagem em relação aos níveis de ensino, assim como a taxa de trabalho infantil e percentual de pessoas em situação de pobreza, extrema pobreza e vulnerabilidade são maiores para a população negra, enquanto as posições mais estáveis e mais protegidas pela legislação trabalhista são ocupadas em sua maioria por pessoas brancas, que também possuem o maior rendimento mensal *per capita* (Ferreira, 2019, 2019 *apud* IPEA, 2015).

Amanda mostra como a mãe a ensinou sobre ser menina e mulher negra desde cedo:

A minha mãe sempre afirmou que eu era uma menina negra e que por isso deveria ser muito melhor em tudo que fizesse. Tinha que andar com meu cabelo impecável, senão as pessoas iam dizer que estava sujo e que era fedido. Eu tinha que ser a melhor aluna da escola, senão iam dizer que eu era burrinha, atrasada. Eu tinha que ser a menina mais difícil para namorar, senão iam associar que eu era fácil e desfrutável. Minha mãe sempre pontuou muito, desde o meu comportamento, a maneira de me vestir, a maneira de estudar. [...] Ela sempre teve esse cuidado também de me ensinar que eu devia ter autonomia financeira e intelectual. Sempre disse que eu devia saber contra-argumentar, estudar, saber lutar pelos meus direitos e que não deveria depender de homens. A minha escola de luta e resistência foi a minha mãe (Amanda, 2021, informação verbal)¹⁶.

Como mulher negra no papel de mãe, a mãe de Amanda pôde exercer um importante papel na valorização e perpetuação de valores culturais afro-brasileiros (Gonzalez, 2020), e os ensinamentos foram vários:

Lembro que a minha mãe me ensinava **se está andando na rua sozinha durante o dia, você anda sempre na calçada, próximo das lojas, qualquer coisa que aconteça na rua você entra dentro de uma loja. Se está andando sozinha à noite, ande sempre do lado da rua, porque qualquer coisa você se joga no meio dos carros**, isso pensando bastante em violência sexista, em alguém tentar abusar. Lembro dos meus pais me ensinando também **entrou no ônibus e tá vazio, sempre senta do lado do corredor, não permita ficar encurralada na janela, vai comer em algum lugar, busque a visão da porta, senta num lugar que você possa enxergar a saída e entrada para estar sempre atenta**. Fui criada para ser atenta, para ser ligada, estar sempre olhando para os lados. [...] me

¹⁶ Relato de Amanda. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

lembro que a minha mãe falava para mim que quando eu entrasse numa loja, principalmente essas lojas de departamento, sempre andasse com as mãozinhas para trás, para que o segurança e as pessoas que trabalham na loja vissem que não estava pegando nada, que as minhas mãos estavam nas costas. Lembro da minha mãe dizendo para mim **olha, se a polícia te abordar, fica em silêncio, pede desculpa, apresenta os documentos, mas sempre pega muito devagar e pede para ligar para o teu pai**. Meu pai é militar, então o meu documento era militar e isso me tirou de alguns apuros, inclusive de sempre apresentar identidade militar e ter um tratamento melhor (Amanda, 2021, informação verbal)¹⁷.

A mãe de Amanda a ensinou sobre a sexualização da mulher negra, os estereótipos impostos aos corpos negros, a violência policial com alvo na população negra, resistência e tantos outros temas teorizados nesta pesquisa, fato que concretiza a relevância da figura materna, que se encarrega pela sobrevivência, sustento e educação das crianças negras nas condições mais adversas, mantendo valores culturais afro-brasileiros (Gonzalez, 2020). Nesse sentido, assim como Amanda, Beatriz enaltece sua mãe que, sem estudo, a ensinou sobre independência financeira, empoderamento feminino e empenhou-se para que ela tivesse as mesmas liberdades que o irmão:

A minha mãe era mulher analfabeta, mas uma mulher de personalidade muito forte, uma mulher negra e, sem que soubesse o significado, era feminista. [...] lembro de muitas coisas que são exemplos. Quando estávamos na adolescência, construíram um salão de festas no condomínio e meu pai achava que só meu irmão ia poder ir para as festinhas, eu e a minha irmã não. A minha mãe dizia **ele vai, elas vão**, a minha mãe falava de coisas assim para gente: **a gente precisa estudar para ser independente, mulher tem que ser independente**. Acho que por isso que casei e fui mãe aos 30 anos, quando eu tinha curso superior e passado num concurso público. A minha mãe falava de namoro, da questão da sexualidade, do sexo... **não tem que casar virgem, isso é um absurdo, uma bobagem, a gente tem que tomar cuidado com tais e tais coisas, mas as mulheres também tem o direito de viver** [...]. Minha mãe era uma mulher que mostrava para a gente, de uma certa forma, o quanto a sociedade era machista. Não entendo como ela conseguia ter o alcance de algumas coisas e o tempo todo questionava quando meu pai queria dar um tratamento diferente para mim e para a minha irmã em relação ao meu irmão mais velho (Beatriz, 2021, informação verbal)¹⁸.

¹⁷ Relato de Amanda. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

¹⁸ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

De acordo com Munir Fasheh (2004), a invisibilidade do conhecimento de pessoas consideradas analfabetas está relacionada à visão ocidental dominante, sendo que o fator principal na relação entre indivíduos e comunidade se dá a partir da cultura e convivência, e não da alfabetização. Para Fasheh (2004), reconquistar e revalorizar as formas de conhecer, expressar e aprender é desafiador, e é necessário perceber, para além do que a alfabetização soma, o que ela subtrai – os conhecimentos fundidos na vida são invisibilizados e incompreendidos. Os conhecimentos da mãe de Beatriz e Amanda não vêm da academia, são experienciais, e têm a possibilidade de conversar com todos esses conhecimentos.

4.2.3 A Rede de Mulheres Negras

A militância anterior à Rede foi fato comum nas entrevistas – as colaboradoras da pesquisa falam na posição-sujeito de militantes de diversos movimentos, como o Movimento Negro, de Mulheres, de Trabalhadores e de Mulheres Negras. A militância é o que alavanca o encontro dessas mulheres com a Rede e umas com as outras. Amanda conheceu a Rede quando foi “militar dentro da CUT, na secretaria de organização e depois na direção geral” (Amanda, 2021, informação verbal)¹⁹, e não se filiou à Rede na época, mas alguns anos depois. Assim como Amanda, Pamela não se filiou logo que conheceu a organização:

Por conta desses espaços ativistas que circulei, em 2014, 2013, eu já participava de alguns eventos da Rede, me aproximei da Rede por conta dos espaços de formação que participava, em especial os que dialogavam sobre a implementação da Lei 10.639/03 e promovidos em parceria com o NEAB da UFPR e APP sindicato. A Sônia Cruz, que é minha comadre hoje, foi quem me trouxe para a Rede de forma efetiva. Em 2014 assinei minha carta de afiliação da Rede e comecei a participar de forma mais atuante na Rede, por perceber essa necessidade, essas relações de gênero e raça e de exclusão de nós, enquanto mulheres negras, de alguns espaços (Pamela, 2021, informação verbal)²⁰.

¹⁹ Relato de Amanda. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁰ Relato de Pamela. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

Carolina, que acompanhava a organização com certa distância porque “tinha filhos pequenos e, para mim, o meu valor maior era cuidar dos filhos. Era difícil também, tinha que atravessar a cidade para chegar de Piraquara para o Sítio Cercado”, após alguns anos levou suas filhas adolescentes ao evento de comemoração de 10 anos da Rede e “elas admiraram muito o caminhar, prestigiaram, se empolgaram e acabaram me empolgando muito mais. Vi o olhar das minhas filhas, elas viram a importância de ser militante, elas como jovens e eu como mulher” (Carolina, 2021, informação verbal)²¹. A identificação das filhas com o movimento inspirou Carolina para que se envolvesse mais com a Rede.

Já Maria, que conheceu a Rede através de uma amiga após a Marcha Nacional de Mulheres Negras em Brasília, relata que se manteve na Rede com a intenção de “aprender mais, me apropriar dos saberes e dos fazeres das mulheres negras que eu não tinha até aquele momento porque eu convivia em outros espaços” (Maria, 2021, informação verbal)²². Antes disso, Maria não conhecia o movimento: “eu não sabia nada sobre Rede de Mulheres Negras e sobre Marcha de Mulheres Negras, para mim era uma novidade esse evento e esse movimento de mulheres negras.” Maria corrobora a empreitada dos movimentos sociais, para além da denúncia, de reeducação e reinterpretação da realidade, principalmente o movimento de mulheres negras, que reeduca vários segmentos da sociedade além de si mesmas (Gomes, 2005; 2019). Nesse sentido, Bárbara percebe a importância da Rede para olhar para si, pois “ela ampliou muito a minha possibilidade de me ver, me enxergar e de ver como a gente pode efetivamente contribuir”.

Para Beatriz, a Rede também traz essa reeducação, reinterpretando suas vivências a partir das discussões na organização:

Essa discussão de gênero e raça se apresenta muito mais forte quando conheço a Rede. Ter consciência do que significa ser uma mulher e negra foi com a Rede, a percepção de que coisas que tinha vivido, que estava vivendo, relacionamento que estava vivendo, tinha a ver com eu ser uma mulher negra. [...] também meu papel dentro da minha família, econômico, a relação da minha mãe com a sua família, a relação da minha vó, da sua irmã, todas que eu já citei, consigo olhar para as duas famílias,

²¹ Relato de Carolina. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²² Relato de Maria. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

paterna e materna especialmente, das mulheres negras, depois com a Rede (Beatriz, 2021, informação verbal)²³.

Ainda, a Rede inspira Beatriz, e “acende de novo essa paixão pela militância, me traz de volta essa coisa de você fazer mesmo para a população negra, de fazer pela militância, fazer enquanto denúncia, enquanto valorização de uma cultura, de estar próximo dessa comunidade” (Beatriz, 2021, informação verbal)²⁴.

O acolhimento da RMN-PR a pautas que outros movimentos não carregam também foi comentado nas entrevistas, como Pamela afirma que participar da Rede é ter a identificação no coletivo, “você tem pessoas próximas que têm aquele sentimento que você também tem, isso que eu sinto lá no meu trabalho várias colegas da Rede também sentem; é fazer esse diálogo com mulheres negras” (Pamela, 2021, informação verbal)²⁵. As pautas divididas são várias, como Beatriz comenta que foi na Rede que viu a possibilidade da discussão de gênero e raça que não encontrou em outros movimentos:

Assim, me dar conta que eu era uma mulher negra, que várias coisas era por eu ser uma mulher negra foi muito recente. Eu tinha essa questão, sempre fui negra, mas ser uma mulher negra, o que significa dentro da sociedade, descobri com a Rede de Mulheres Negras, foi o lugar que me possibilitou essa discussão. Gênero e raça não estava nos outros movimentos, não está na universidade, foi só com a Rede, mesmo (Beatriz, 2021, informação verbal)²⁶.

Similarmente, Pamela afirma que a compreensão de que outros movimentos não englobavam algumas pautas das mulheres negras foi seguida de sua investida na RMN-PR:

Eu tinha mais de 20 anos quando começo a me entender enquanto mulher negra, a fazer essas leituras de Lélia, Neuza Santos, Sueli Carneiro, e entrar em contato com esse espaço formado pela luta das mulheres no Brasil. Na sequência de perceber nesses movimentos mistos a necessidade de entender que algumas pautas das mulheres negras não eram acolhidas, vim para a Rede de Mulheres Negras a partir do contato

²³ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁴ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁵ Relato de Pamela. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁶ Relato de Beatriz. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

prévio de alguns outros eventos que a Rede promovia, como seminários de saúde (Pamela, 2021, informação verbal)²⁷.

Sem o acolhimento de suas pautas dentro de outros movimentos sociais, elas se voltam ao movimento de mulheres negras, que irá compreender suas experiências específicas (Collins; Bilge, 2021). O acolhimento da RMN-PR se estende ainda para a religião: Laura, mãe de santo, participou das atividades da RMN-PR “por uma curiosidade por conta da questão toda da religião de matriz africana, porque era tão difícil falar do nosso povo, falar da nossa religião”, e foi o local que encontrou “uma abertura muito grande para isso” (Laura, 2021, informação verbal)²⁸.

Amanda comenta algumas das pautas que a organização carrega, pois,

Além de fazer essa luta contra o racismo, de ser antirracista, de ser anticapitalista, de ser antimachista, me encantou esse trabalho direto com as mulheres negras no campo, na cidade, mulheres quilombolas, urbanas, ribeirinhas, trabalhando a temática de saúde, chegando próximo delas, trabalhando afroempreendedorismo (Amanda, 2021, informação verbal)²⁹.

Ela considera que o que a Rede busca “é para a gente compreender o espaço que a gente está nessa sociedade, como que a gente faz para superar os processos de opressão e, ao mesmo tempo, como é que a gente se fortalece no local que a gente está”, e Laura aponta que “o direcionamento é para que a gente tenha força, voz e vez” (Laura, 2021, informação verbal)³⁰., sendo a Rede um lugar para “partilhar, desabafar, a gente chora, grita, fala dessa questão toda que existe dentro da sociedade, o racismo e preconceito pela cor da gente” (Laura, 2021, informação verbal)³¹. Sabrina completa que as ações são com intencionalidades “educativas e para transformar pessoas” (Sabrina, 2021, informação verbal)³².

²⁷ Relato de Pamela. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁸ Relato de Laura. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

²⁹ Relato de Amanda. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

³⁰ Relato de Laura. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

³¹ Relato de Laura. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

³² Relato de Sabrina. Entrevista concedida a Fernanda D. Musha em 2021.

5 Conclusão

As narrativas das dez integrantes da Rede de Mulheres Negras do Paraná significam o que está sendo narrado, inscrevendo a identidade das narradoras no texto (Andrade 2014), fazendo emergir a memória excluída de mulheres negras militantes, silenciadas e apagadas pela memória dominante. Marcadas por processos educativos no âmbito da educação formal, não formal e informal, as narrativas são atravessadas por relações de poder interseccionais, transparecendo a sobreposição em que operam as categorias de raça e gênero, entre outras.

As narrativas foram movimentadas com elementos da análise de discurso, em específico acerca dos tópicos Educação Básica (da categoria Educação Formal), Família e RMN-PR (da categoria Educação Não Formal e Informal), os mais comentados nas entrevistas pelas colaboradoras da pesquisa.

Sentidos e sujeitos são constituídos no discurso, e através dos tópicos são alternadas as posições-sujeito de acordo com as condições de produção do discurso (Orlandi, 2003). Assim, o sujeito mulher negra militante integrante da RMN-PR é atravessado pela ideologia e influenciado pelo inconsciente e pela memória. Os efeitos de sentidos produzidos apontam que as entrevistadas assumem a posição-sujeito daquela que é militante, mulher, negra, evidenciando o sofrimento desse sujeito, mas também sua resistência. Ainda, as posições-sujeito são interseccionais, movimentando as categorias de raça, gênero, classe, além de outras mais, de maneira simultânea.

Os discursos das integrantes da RMN-PR apontam para escolas que têm a possibilidade de acolher, e o fazem em algumas situações, mas repetidas vezes negligenciam, subalternizam e discriminam esses sujeitos, em processos de coerção rotineiros. Expondo violências do ambiente e comunidade escolar que vivenciaram, os discursos apontam para o isolamento que sofreram enquanto meninas negras, a marcação de suas diferenças de forma negativa, piadas e comentários sobre aparência física, o julgamento e sexualização de seus corpos, o apagamento de suas histórias e ancestralidades, e o silenciamento das discussões de questões étnico-raciais e de gênero; há, entretanto, apontamentos positivos – o impacto possível de movimentos sociais na educação formal e educação não formal e informal, os resultados das investidas de

movimentos sociais com políticas públicas, sanções de leis e a construção de uma agenda desses movimentos no governo, refletidos nas novas gerações.

Da mesma forma, os relatos apontam para o histórico socioeconômico difícil no âmbito familiar, fazendo com que as entrevistadas precisassem assumir responsabilidades ainda jovens na família, além de iniciarem no mercado de trabalho cedo. Os discursos apontaram para o silenciamento das discussões sobre sexismo e racismo em casa, mas também para a possibilidade de aprendizado em relação às questões de gênero e étnico-raciais a partir do conhecimento experiencial das mães, que sem teorizar, ensinaram suas filhas de maneira interseccional acerca de identidade, luta e resistência. Ainda, ressalta-se a importância do estudo para as famílias negras como possibilidade de ascensão social, saindo dos trabalhos de servilismo que são as únicas opções para muitas pessoas negras.

De acordo com as narrativas das integrantes da RMN-PR, o acolhimento é potencializado a partir da Rede no ambiente escolar e familiar, assim como a organização o faz em outros ambientes, em um empreendimento poderoso de reeducação. É ressaltado o papel da militância nos discursos das colaboradoras desta pesquisa, as motivações de luta das entrevistadas e as pautas abarcadas pela organização. Os efeitos de sentidos produzidos nos discursos indicam como a militância se faz necessária em diferentes aspectos da vida das sujeitas mulheres militantes, gerando identificação e espaço para que suas vozes sejam ouvidas. De maneira interseccional, a Rede cria um espaço que essas mulheres buscaram em outros lugares e não encontraram.

Com isso, respondemos à questão-problema da pesquisa – de que forma as mulheres negras da Rede de Mulheres Negras do Paraná percebem a influência dos processos educativos em relação a gênero e raça em suas formações como mulheres negras militantes? As mulheres negras entrevistadas apontaram processos educativos com influência negativa em suas trajetórias – o apagamento da história da população afro-brasileira, o silenciamento de debates sobre questões étnico-raciais e de gênero, a marcação das diferenças das mulheres negras de forma negativa em diferentes ambientes –, comentando os sentimentos de tristeza, raiva, impotência e falta de entendimento nessas situações. Esses acontecimentos dificultam a formação de uma identidade positiva enquanto mulheres negras por parte das interlocutoras, que pode ser

transformada por processos educativos de contra-conduta – a partir de movimentos sociais, em diferentes esferas da vida de mulheres negras, com diálogo, estudo, luta e resistência. Consideramos, então, que foi possível perceber a influência de processos educativos para a formação das mulheres negras militantes a partir da perspectiva de integrantes da Rede de Mulheres Negras do Paraná, alcançando o nosso objetivo.

Ainda, confirmamos a nossa hipótese de que os processos educativos em relação a gênero e raça influenciam na formação das mulheres negras militantes da RMN-PR, de forma positiva a partir do contato com docentes, discentes, ativistas de movimentos sociais e leituras na temática; e do ponto de vista da influência negativa com a ausência de discussões pautadas por diferentes movimentos sociais e violências dos processos de subalternização. Ressaltamos que os processos educativos em relação a gênero e raça não ocorrem primeiro em uma categoria e depois em outra, mas de forma interseccional, pois raça e gênero se sobrepõem constantemente nos relatos das integrantes da RMN-PR, juntamente com categorias como religião e classe.

Também foram identificados processos de subalternização e resistência em relação a gênero e raça na educação formal, não formal e informal a partir da perspectiva de integrantes da RMN-PR e processos educativos que marcaram a formação delas como mulheres negras militantes.

Ainda, a trajetória desta pesquisa é mobilizadora para nós, enquanto autora e autor, em vários sentidos. A autora Fernanda Musha (2022) afirmou que:

[...] as leituras realizadas para a produção da pesquisa, as discussões possíveis com o material produzido e, principalmente, o diálogo com as integrantes da RMN-PR transformam-me como pesquisadora, sentindo novos interesses, perspectivas e possibilidades aflorarem com esta pesquisa. Volto-me à posição de destaque dos movimentos sociais, em especial do movimento de mulheres negras, na educação e demais áreas, em nível individual e coletivo, e aos estudos étnico-raciais e interseccionais. Sou movida pelo sentimento de pertencimento das filiadas com a Rede de Mulheres Negras e busco para mim, enquanto mulher amarela, essa identificação a partir da minha luta e minhas pautas. Finalmente, almejo, de forma esperançosa, a continuação desta pesquisa, entendendo a relevância da temática, que não poderia ser esgotada nesta pesquisa ou ainda em uma nova pesquisa (Musha, 2022, p. 209-210).

Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa é mais um passo para nós em um caminhar de resistência e luta antirracista dentro da academia, com a ânsia de caminharmos cada vez mais. Caminhamos em direção à interseccionalidade, à decolonialidade, e a outras teorias/práxis mais que nos possibilitarem este trabalho e diálogo.

Referências

- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa resignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.) **Metodologia de pesquisas pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- ANZALDÚA, G. Queerizar a escritora. Loca, escritora y chicana. In: KEATING, Ana Louise (org.). **The Gloria Anzaldúa reader**. Durham: Duke University Press, 2009. p. 163-175.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADOTORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. E-book.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. [São Paulo]: Boitempo Editorial, 2021. E-book.
- DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 09-24, 2003.
- FASHEH, M. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 157-169, 2004.
- FERREIRA, N. T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 476-498, 2019.

- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC - SECAD (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 39-61.
- GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira In: SANTOS, B. S.; MENEZES, P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2019. *E-book*.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. [São Paulo]: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020. *E-book*.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MAGALHÃES, N. A. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. **História oral**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 45-70, 2002.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, ideologia e sentido**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PEREIRA, P. P. Queer nos trópicos. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul./dez 2012.
- PENESB. **Teoria Social e Relações Raciais**. 1 vídeo (50 min.). Publicado no canal da Penesb, 25 nov. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HojZoi-oJfM>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, E. (org.). **Colonialidad del Saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 107-130. (Colección Sur-Sur)
- REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade. Teoria queer of colour e trânsitos para o Sul. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, p. 1-38, 2018.
- SILVA, P. V.; ROSEMBERG, F. Negros e brancos na mídia brasileira: discurso racista e práticas de resistência. In: VAN DIJK, T. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2010. p. 73-117.
- SILVA, P. Chegou a hora de dar a luz a nós mesmas: situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TELLES, E. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012.

Recebido em: 19/06/2023
Revisões requeridas: 29/02/2024
Aprovado em: 18/04/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com